

SMART



E-ISSN:2630-631X



International

Social

Mentality And

Researcher

Thinkers Journal

Vol: 9 Issue: 71 MAY

Editor

Prof.Dr. E.Muge CETINER

2023

COMMUNICATION



www.smartofjournal.com



editorsmartjournal@gmail.com





FROM THE EDITOR / EDİTORDEN / ОТ РЕДАКТОРА

English

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) journal began its publication in 2015. SMARTJOURNAL is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

We would like to thank you for your support to our advisory board, editorial board and arbitration board. We are also grateful to the scientists who share your study with us.

We are aware of the fact that we will be guided by stronger steps in the field of social sciences with the support you will give us in the future. For this reason, we are honored to see you in our broadcast, consultation or referee boards.

We would like to thank you for all the support you give in this way we are trying to become a social platform, and I offer respects.

Türkçe

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) dergisi 2015 yılında yayın hayatına başlamıştır. SMARTJOURNAL, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan uluslararası, hakemli ve e-dergidir.

Şu ana kadar danışma kurulu, yayın kurulu, hakem kurulunda yer alarak bizlere destek veren hocalarımıza teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmalarınız bizlerle paylaşan bilim insanlarına da minnettarız.

Bundan sonraki zamanlarda da bizlere vereceğiniz destek ile sosyal bilimler alanında daha güçlü adımlarla yol alacağımızın farkındayız. Bu nedenle sizleri yayın kurulumuz, danışma kurulumuz veya hakem kurullarımızda görmekten onur duyarız.

Sosyal bir platform haline gelmeye çalıştığımız bu yolda vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Русский

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХИАТРИИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ» (SMARTJOURNAL) начал свою публикацию в 2015 году. SMARTJOURNAL - это международный, справедливый и электронный журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые разделяют вашу работу с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в социальных науках с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы гордимся тем, что видим вас в наших вещательных, консультационных или судебных советах.

Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение. Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение.

Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER













**GENERIC PAGE / JENERİK / ОБЩАЯ СТРАНИЦА****JOURNAL ADMINISTRATION / DERGI YÖNETİMİ / УПРАВЛЕНИЕ ЖУРНАЛА**

Editor / Editör/Редактор		
Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER	Istanbul Kultur University, Istanbul/Turkey	
Disciplines Editor / Disiplin Editörleri / Редактор дисциплин		
Prof. Dr. Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Prof. Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir Un.
Prof. Dr. Nauşabayeva HEKİMOĞLU	International Relations	Bitlis Eren University
Prof. Dr. Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Prof. Dr. Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Prof. Dr. Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Prof. Dr. Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel Un.
Prof. Dr. Sabahat GOK	Business Management	Pamukkale University
Prof. Dr. Abdikalık KUNİMJAN	Pedagogy	Kazakh State University
Prof. Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Prof. Dr. Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Prof. Dr. H.Secil FETTAHLIOĞLU	Marketing	Kahramanmaraş S.U.
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностраный язык Лингвист		
Dr. Anna KAMINSKI	Vladivostok State University	
Dr. ZHI Huan Menc Huang	Minzu University of China	
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса		
Tatiana KORLOVA		

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU/ КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ

Dr. Abdımanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Ablımanat ZHOLDASBEKOV	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA	Eurasian Research Institute
Dr. Akhan BİZHANOV	Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Dr. Alia R. MASALİMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Abdikalık KUNİMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Western Kazakhstan State University
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Dr. Badrıddin MAKSUDOV	Tajik National University
Dr. Bahıt KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Dr. Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA	Al-Farabi Kazakh National University
Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Dr. Dınarakhın TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Dr. Elena Belik VENIAMİNOVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Dr. Hasan KAYA	Erciyes University
Dr. Jenishbek DUYSHEYEV	Toktomamatov International University
Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Karlıgash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Dr. Maha Hamdan ALANAZI	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Dr. Maira ESİMBOLOVA	Kazakhstan Narkhoz University
Dr. Maira MURZAHMEDOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Dr. Merina B. VLADİMİROVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEV	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vlademir VISLIVİY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZITONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU/ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ	
Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşulı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shigeke KAMISHİMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda Devlet Üniversitesi
Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMİN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KİYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFeree LIST / HAKEM LİSTESİ / СУДЕЙСКИЙ СПИСОК	
Prof. Dr. Ala Sivas GÜLÇUR	Istanbul Commerce University
Prof. Dr. Eyyüp Günay İŞBİR	Istanbul Aydın University
Prof. Dr. Oya ŞAKI AYDİN	Istanbul Commerce University
Prof. Dr. Zeliha HEPKON	Istanbul Commerce University
Associate Prof.Dr. Gökhan Arastaman	Hacattepe University
Associate Prof.Dr. Murat İNCE	Zonguldak Bülent Ecevit
Associate Prof.Dr. Serdal İŞİKTAŞ	Cyprus Health And Social Sciences University
Associate Prof.Dr. Sevcan YAĞAN	Istanbul Kültür University
Associate Prof.Dr. Yılmaz DAŞLI	Sivas Cumhuriyet University
Assistant Prof.Dr. Abdullah MISİRLİOĞLU	Sivas Cumhuriyet University
Assistant Prof.Dr. Abdullah KALDIRIM	Kütahya Dumlupınar University
Assistant Prof.Dr. Aslam JANKİR	Mardin Artukulu University
Assistant Prof.Dr. Erkan ÇİMEN	Süleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr. Halid HALİD	Siirt University
Assistant Prof.Dr. Muharem Kürşad YANGİL	Kütahya Dumlupınar University
Assistant Prof.Dr. Özgür ÇETİNTAŞ	Bitli Eren University
Assistant Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit University
Assistant Prof.Dr. Saime KARAÖZ	Hacı Bayram Veli University
Assistant Prof.Dr. Serdal GÜNDÜZ	Cyprus Health And Social Sciences University
Assistant Prof.Dr. Rahim ARSLAN	Sivas Cumhuriyet University
Instr. Betül SULTAN	Ondokuz Mayıs University
Instr. Roula ALHAMDO	Yozgat Bozok University

Res. Assist. Dr. Berat KOÇYİĞİT	Süleyman Demirel University
NAİLE ÇEVİK	
	Internation Scientific Indexing (ISI)
	Google Scholar (Academic Google)
	SOBIAD Atf Dizini
	Scientific Indexing Services (SIS)
	Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
	Cite Factor Academic Scientific Journals
	ResearchBible (Academic Resource Index)
	Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
	Root Society for Indexing and Impact Factor Service
	I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)
	Active Search Results Engineer (ASR)
	OCLC WorldCat

**CONTENTS / İÇİNDEKİLER / СОДЕРЖАНИЕ****Emine Üstünoldu & Tuğba Altıntaş**

Covid-19 Korkusunun Hastane Destek Personellerinde Depresyon Anksiyete Stres Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi **3399-3416**

Evaluation of the Effect of Covid-19 Fear on Depression Anxiety and Stress in Hospital Support Staff

Özge Akbal

Online/Çevrimiçi Eğitimin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Öğrenci ve Öğretmen Boyutunda Araştırma Sonuçları Işığında Gözden Geçirilmesi **3417-3423**

A Review Of The Factors Affecting The Success Of Online/Online Education in The Light Of Research Results At Student and Teacher Dimensions

Muhammed Şafi Derşevi & Nusrettin Bolelli

الشيخ أحمد فائز البرزنجي ومنهجه في كتابه: تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن في عَمَي المعاني والبيان **3424-3434**

Sheikh Ahmed Faiz al-Berzenci and his Method in Tuhfetu'l-Ihvan

Derya Yıldızhan & Cevat Eker

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yürütülen Öz Düzenlemeli Öğrenme Destekli Öğretimin Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisinin İncelenmesi **3435-3443**

Investigation of The Effect of Self-Regulated Learning Supported Teaching for Inclusion Students on Students' Learning And Studying Responsibility

Ebru Özbaşı & Marilena Zinovia Leana Taşçılar

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yürütücü İşlev Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi **3444-3459**

Investigation of Executive Function Skills of Gifted Students according Various Variable

Hüseyin Karakuş

Okul Müdürlerinin Toksik Liderliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi **3460-3465**

The Effect of School Principals' Toxic Leadership on Teachers' Organizational Commitment

Hosam Atia

مفهوم الإثم في القرآن الكريم مقارناً بعلم الوجوه والنظائر **3466-3473**

Vüçüh ve Nezaîr İlmine Göre "Günah" kavramını ve Kur'ân-ı Kerîm'deki Anlamları
The Concept of "Sin" and Its Meanings in The Qur'an According to The Science of Vücuuh and Nezaîr

Davut Köse & Abdullah Parlak

Etik Kavramı Çerçevesinde Türk Kamu Yönetiminde Kamu Etiği **3474-3482**

Public Ethics in Turkish Public Administration Within the Framework of the Concept of Ethics

Sefa Karahasan

Dijital Çağda Uluslararası Yönetim: Zorluklar ve Fırsatlar **3483-3486**

International Management in The Digital Age: Challenges and Opportunities

İbrahim Cambaz

Geçmişten Günümüze Türkçenin Güncel Sorunları **3487-3494**

Current Problems of Turkish from Past to Present

Bahar Arslan & Erdoğan Bozkurt

Liselerde Çalışan Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ile İlgili Uygulamaları ve Görüşleri **3495-3502**

Practices and Opinions of Psychological Counselors Working in High Schools on Vocational Guidance

Ekin Bahar İlik

Zeytin Dalı Harekatının Küresel Medyada Dış Politika Bağlamında Ele Alınışının Karşılaştırmalı Analizi **3503-3517**

A Comparative Analysis of Operation Olive Branch in the Global Media in the Context of Foreign Policy

Ayşe Sarı & Naim Karagöz

Covid-19 Salgın Sürecinde Kanser Hastalarının Sağlık Hizmetine Erişim Durumlarına Yönelik Ölçek Geliştirilmesi **3518-3533**

Developing a Scale for Cancer Patients' Access to Health Care During the Covid-19 Pandemic Process

Saime Uyar & Şükrü Uyar

İklim Krizi Karşısında Eğitimin Rolü **3534-3538**

The Role Of Education in The Face of The Climate Crisis

- Rojda Serin; Osman Aslan; Hamit Bal; Mesut Aydın; Muhammed Sıddık Bal & Ömer Kurt**
Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri
Opinions Of Turkish Teachers on Classroom Management 3539-3548
- Ezgi Karabatı**
Rekabetin Fiyat Tespiti Suretiyle Kısıtlanması:Aral Kararı Örneği
Limiting Competition by Price-Setting: An Example of Aral Decision 3549-3556
- Kübra Aslan & Enis Baha Biçer**
Fizyoterapi Hastalarının Geleneksel Tamamlayıcı Alternatif Tıp ile Modern Tıp Hakkındaki Bilgi ve Tutum-Davranışlarının Belirlenmesi
Determining The Knowledge and Attitudes-Behavior Of Physiotherapy Patients About Traditional Complementary Alternative Medicine and Modern Medicine 3557-3569
- Adem Kartal; Harun Şanlı; Osman Özer & Ergün Özgün**
Karikatür Aracılığıyla Tarihi Eserlerin İlgi Çekici Hale Getirilmesine Yönelik Bir Araştırma
A Research On Making Historical Artifacts Interesting Through Caricature 3570-3578
- Nedret Apaydın**
Yeni İletişim Teknolojilerinin Yerel Yönetimlerde Katılım Düzeyine Etkisi
The Effect Of New Communication Technologies On The Level Of Participation In Local Governments 3579-3586
- Recep Aydemir & Abdullah Yavuz Akıncı**
Üniversite 1. Lig Hentbolcularının Öz-Şefkat Durumları ve Zihinsel Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki
The Relationship between the mental toughness and the satus of self-compassion of the University 1st League Handballers 3587-3594
- Pınar Toktaş & Aslı Seda Akbaş**
Ankara Bölge Yazma Eserler Ve Harvard Üniversitesi Kütüphanesi'ndeki Kur'an-ı Kerim'lerin Serlevha Tezyinatı
Qur'an Serlevha Decorations In The Ankara Regional Manuscripts Library And Harvard University Library 3595-3604
- Sevil Düvenci**
Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Dikili Örneği
Examination Of Theses On The Use Of Educational Technologies In Social Sciences Teaching:Dikili Sample 3605-3611
- Ömer Faruk Kaplan; Zülküf Baskın; Nazmiye Adıyaman; Mustafa Kaçmaz & Nizamettin Aktaş**
Meslek ve Teknik Okulların Eğitim Sorunları, İstihdam ve İşsizlikteki Rollerini
Educational Problems of Vocational and Technical Schools, Role in Employment and Unemployment 3612-3625



Covid-19 Korkusunun Hastane Destek Personellerinde Depresyon Anksiyete Stres Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi

Evaluation of the Effect of Covid-19 Fear on Depression Anxiety and Stress in Hospital Support Staff

ÖZET

1 Aralık 2019 tarihinde Çin’de ilk vakanın görüldüğünün açıklanmasının ardından, Covid-19, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, Pandemik bir hastalık olarak ilan edilmiştir. Pandeminin başlangıcında, Covid-19 enfeksiyonunun psikolojik etkileri hakkında çok az şey bilinirken, pandeminin ilerleyen dönemlerinde pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda daha çok doktor, hemşire, diş hekimi gibi sağlık meslek gruplarının Covid-19 korkusu ve Depresyon, Anksiyete, Stres düzeyleri incelenmiştir.

Bizim çalışmamızda ise, pandemi döneminde aktif olarak hizmet veren ve İstanbul’un en yoğun hastanelerinden biri olan Kartal Dr. Lütfi Kırdar Şehir Hastanesinde çalışan destek personellerinin Covid-19 korkusu ve Depresyon, Stres ve Anksiyete düzeyleri incelenmiştir. Nicel veri toplama yönteminin tercih edildiği bu çalışmaya 305 destek personeli gönüllü olarak katılım sağlamış, soruların tamamını dolduran 302 çalışanın verileri analize dahil edilmiştir.

Temizlik personellerinin Covid-19 korkusu, diğer destek personellerine göre daha yüksektir. Tüm destek personellerinin depresyon puanları arasında fark belirlenemezken anksiyete ve stres puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışan destek personellerinin anksiyete ve stres puan ortalamaları ile pandemi dışı birimlerde çalışan personellerin anksiyete ve stres puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Covid-19 korkusu, Hastane Destek Personeli, Depresyon, Anksiyete, Stres

ABSTRACT

Following the announcement of the first case in China on December 1, 2019, Covid-19 was declared a Pandemic disease by the World Health Organization (WHO) on March 11, 2020. While little was known about the psychological effects of Covid-19 infection at the beginning of the pandemic, many studies have been conducted later in the pandemic. In these studies, the fear of Covid-19 and Depression, Anxiety and Stress levels was examined among of health professional groups such as doctors, nurses and dentists.

In our study, Covid-19 fear and Depression, Stress and Anxiety levels of support personnel were examined that working at Kartal Dr. Lütfi Kırdar City Hospital, which is one of the busiest hospitals in Istanbul and actively serving during the pandemic period. Quantitative data collection method was preferred in this study. 305 support personnel participated voluntarily to the study and 302 personnel who completed all survey questions were included the analysis.

According to findings cleaning staff have a higher fear of Covid-19 than other support staff. While no difference could be determined between depression scores of all support personnel, it was determined that there was a significant difference in anxiety and stress mean scores. It was observed that there was a significant difference between the anxiety and stress mean scores of the support staff working in the pandemic service and the pandemic intensive care unit, and the anxiety and stress mean scores of the staff working in the non-pandemic units ($p<0.05$).

Keywords: The fear of Covid-19, Hospital Support Staff, Depression, Anxiety, Stress

GİRİŞ

1 Aralık 2019 tarihinde Çin’de ilk vakanın görüldüğünün ilan edilmesi ve ardından, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, 11 Mart 2020 tarihinde, Covid-19 Pandemik bir hastalık olarak ilan edilmiştir. Ülkemizde ise ilk Corona virüslü hastanın tespit edilip duyurulması 11 Mart 2020’de gerçekleşmiştir.

2020 Ocak ayında Çin Hükümeti tarafından karantina ilan edilmiş ve alınan sert tedbirlerin medyada yer almasıyla tüm dikkatler geleneksel haber medyasında ve yeni nesil medyaya (dijital ve sosyal medya platformlarında) çevrilmiştir. Covid-19 ile ilgili yer alan bilgilerin yanlışlığı ve korku öğeleri içermesi gibi konular bazı sağlık otoriteleri tarafından eleştirilmiştir.

Ancak gerek geleneksel haber medyasında gerekse yeni nesil medyada (dijital ve sosyal medya platformlarında) Covid-19 ile ilgili yer alan bilgiler bazı sağlık otoriteleri tarafından eleştirilmiştir. Dünya

Emine Üstünoğlu¹ 
Tuğba Altıntaş² 

How to Cite This Article

Üstünoğlu, E. & Altıntaş, T. (2023). “Covid-19 Korkusunun Hastane Destek Personellerinde Depresyon Anksiyete Stres Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3399-3416. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.68855>

Arrival: 13 February 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr., Kartal Dr. Lütfi Kırdar Şehir Hastanesi, İstanbul, Türkiye

² Doç.Dr., Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi, İstanbul, Türkiye

Sağlık Örgütü (WHO) Covid-19 için, aşırı bilgi ve dezenformasyon yüzünden içinden çıkılmaz hale gelmiş sorun anlamında “İnfodemic” ifadesini kullanmıştır. UNESCO tarafından bu durum “**yanlış bilgi salgını**” (**disinfodemic**) olarak değerlendirilmiştir. Bu durum insanların, ilk başlarda pekte bilgi sahibi olunmayan bu hastalıkla ilgili korku duygusu geliştirmesine sebep oldu (Üstünoldu, 2022:2-19). Korku ve panik, duygusal bir dille ve bilim adamlarının toplum içinde tartıştığı görüldüğünde daha da kötüleşmektedir (Ng & Kemp, 2020:752).

Bir sağlık krizinin sağlık çalışanları üzerindeki psikolojik etkisine duyulan ilgi yeni değildir. İnfluenza A H1N1 (2009) ve SARS-CoV-1 (2003) dahil olmak üzere önceki salgınlar sırasında sağlık çalışanlarının psikolojik durumunun değerlendirilmesine özellikle dikkat edilmiştir (El-hage et al., 2020:75). Koronafobi olarak da bilinen koronavirüs kaygısı, korku ve kaygıya dayalı bir duygu yapısıdır (Lee et al., 2020:6) Korkuya hem rasyonel hem de irrasyonel olarak tepki veririz. Akılcı bir yanıt, meydana gelen zarar tehdidini, yani riskleri anlamak ve yönetmektir. Bu durumda Korku olumlu bir güç olabilir, korku karşısında, mantıksız ama yaygın bir tepki paniğe kapılmaktır. Panik, algılanan risk "korkunç" özelliklere sahip olduğunda ortaya çıkar (Ng & Kemp, 2020:752). Pandeminin başlarında Covid-19 ile ilgili sağlık otoriteleri tarafından da yeterli bilgi sahibi olunmadığından hastalıkla ilgili korkunç özellikler üst seviyelerde oluşmuştur. Ayrıca Sağlık iletişiminde korku ögesi en yaygın kullanılan ikna yöntemlerinden biri olup, pandemi sürecinde sorunun ciddiyetinin algılanması ve kişilerin kurallara yüksek uyum göstermelerini sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri olmuştur (Üstünoldu, 2022:16).

Aşırı korku, sosyal ve ekonomik sonuçlarla (örneğin, iş kaybı, düşük kazanç, ilişki sorunları) birleştiğinde, bireylerde psikolojik sıkıntılara yol açabilecek akılcı olmayan düşünceyi kolaylaştırma kapasitesine sahiptir (Sakib et al., 2021:2-3).

Pandeminin ilk aşamasında uzmanlar bedensel sağlığı korumak için nelerin yapılması gerektiğini açıklarken, hastalık yayıldıkça ruh sağlığını korumanın da önemini vurgulamaya başlamışlardır. Salgının bireylerde çaresizlik, hastalık ve ölüm duygularını tetiklediği söylenebilir. (Bakioğlu et al., 2020:2370). Bu bağlamda yapılan pek çok çalışmada sağlık çalışanları arasında virüs ile enfekte olma korkusu oldukça yaygındır. Örneğin Brezilya’da sağlık profesyonellerinde Covid-19 pandemisi bağlamında stres, anksiyete ve depresyon semptomlarının yaygınlığını değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, Araştırmaya katılan 529 kişiden, Toplam 402 (%75,9) katılımcı SARS-CoV-2 ile enfekte olma korkusunu bildirmiştir (Pereira et al., 2022).

Sağlık çalışanlarının koronavirüs salgınıyla mücadelenin ön saflarında etkin bir şekilde çalışabilmeleri için fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, dünya çapında birçok sağlık çalışanı, Covid-19 enfeksiyonu ve ölüm sayısı arttıkça ve tıbbi kaynaklar azaldıkça bu pandeminin ezici baskısını daha fazla hissetmektedir. Çin'deki hastane çalışanları ile ilgili son raporlarda, sağlık çalışanlarının önemli bir kısmı depresyon, anksiyete ve uykusuzluk yaşamakta ve bu durumun, hastalığı arkadaşlarına ve aileye virüs bulaştırma korkusu gibi birçok faktöre bağlanabileceğine inanılmaktadır(Lee et al., 2020:6).

Pandemide sağlık çalışanları, kendi yaşamlarına yönelik bilinmeyen bir tehditle karşı karşıya kalıp, enfekte hastaların bakımıyla ilgilenmişlerdir. Aşırı iş yükü, bulaşma korkusu, baskı altında olma hissi, spesifik ilaçların eksikliği ve toplumdan soyutlanma, Covid-19 salgını sırasında sağlık çalışanlarının karşılaştığı başlıca sorunlardır. Covid-19 ile enfekte hastalara yardım eden sağlık çalışanları, ayrıca toplum tarafından Pandemiye neden olan virüsün bulaşmasına sebep olma durumları sonucu damgalanma nedeniyle daha fazla stresle karşı karşıya kalmışlardır (Lenzo et al., 2021).

Covid-19 pandemisi, insanların çalışma, yaşama, alışveriş yapma, sosyalleşme ve gelecek planları yapmaya kadar günlük hayatın her alanını hızla ve derinden etkilemiş ve bu değişikliklerin psikolojik etkisi medya tarafından iyi bir şekilde belgelenmiş olsa da bu krizden muzdarip olanların ruh sağlığı bakımı ihtiyaçları nispeten ihmal edilmiştir. Önceki küresel salgınlar üzerine yapılan araştırmalarda, pandemide insanların yüksek düzeyde stres, genel stres, kaygı, sağlık kaygısı ve intihar eğilimi travma sonrası deneyim sergileme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu araştırma dizisinde koronavirüs kaygısının "koronafobi" olarak da adlandırıldığına dikkat etmek önemlidir (Lee et al., 2020:1).

Covid-19 salgını, Covid-19 enfeksiyonu kapma korkusu, bireylerin ruh sağlığını etkileyerek depresyona neden olabilmektedir, pandeminin erken döneminde ve sonrasında yapılan çalışmalarda bu durum ortaya konulmaktadır. Ön saflarda yer alan sağlık çalışanlarında karantinaya alınma korkusu, aile ve arkadaşlarına virüs bulaşması korkusu, meslektaşlarına hasta gibi bakma, damgalanma ve mahallelerindeki diğer kişiler tarafından reddedilme korkusu nedeniyle geçici ve uzun vadeli psikiyatrik semptomlara karşı savunmasız oldukları, ayrıca ölüm korkusu, yalnızlık, can sıkıntısı, kaygı, depresyon, sosyal izolasyon, bulaşma ve (aşırı durumlarda) intihar düşünceleri uzun vadeli sorunlara neden olabileceği ifade edilmektedir (Sakib et al., 2021:5-17).

Ülke ve dünya gündemini pandeminin ilan edildiği 11 Mart 2020'den itibaren meşgul eden Covid-19 ülkelerdeki farklı sosyal gurupları değişen oranlarda etkilemiştir. Bu çalışmada hastanelerde çalışan sosyal guruplar içerisinde sosyo- kültürel olarak daha az avantajlı grup olan destek personelleri (klinik destek personeli, temizlik personeli, hasta karşılama yönlendirme, veri giriş personeli) arasında Covid-19 enfeksiyonu korkusu ve bunun mental sağlık belirleyicileri olan depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkileri demografik özellikler ve bazı belirleyici özellikler açısından incelenmiştir. Sağlık profesyonelleri arasında ve toplumun değişik katmanlarında yapılan Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri olan depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile çalışmamızda yer alan gurupların benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir.

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Pandemi sürecinde pek çok meslek grubunun covid-19 korkusu ve depresyon anksiyete stres düzeyleri ile ilgili çalışmalar yapılmış olup, sağlık çalışanları açısından da hekim, hemşire, diş hekimi gibi çalışanların covid-19 korkusu ve depresyon anksiyete stres düzeyleri sıklıkla araştırma konusu olmuştur.

Bu çalışmada ise sağlık sektöründe tıpkı hekim hemşire gibi hastanede kliniklerde çalışan destek personellerinin (temizlik, klinik destek, hasta karşılama yönlendirme, hasta kayıt veri giriş, sekreter) covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicisi olan depresyon anksiyete, stres düzeylerinin ölçümü yapılmıştır.

Araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır: a) Sağlık sektöründeki destek personellerinin (temizlik, klinik destek, hasta karşılama ve yönlendirme, hasta kayıt sekreteri) Covid-19 korkusunun mental sağlık belirleyicileri üzerinde etkisi var mıdır? b) Sağlık sektöründeki destek personellerinin meslek guruplarına göre, Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete, stres) arasında fark var mıdır? c) Destek personelinin yaşa göre Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri olan depresyon, anksiyete ve stres puanları arasında fark var mıdır d) Destek personellerinin cinsiyetine göre Covid-19 korkusu puanları ve mental sağlık belirleyicileri arasında fark var mıdır? e) Destek personellerinin eğitim durumlarına göre Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri puanları arasında fark var mıdır? f) Destek personellerinin medeni durumlarına göre Covid-19 korkusu puanları ve mental sağlık belirleyicileri puanları arasında fark var mıdır g) Destek personellerinin kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri arasında anlamlı fark var mıdır? h) Destek personellerinin Çocuğu olup olmamasına göre Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri arasında anlamlı fark var mıdır? i) Destek personellerinin kiminle yaşadığına göre Covid-19 korkusu puanları ve mental sağlık belirleyicileri arasında fark var mıdır? j) Destek personellerinin sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığına göre Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri arasında fark var mıdır? k) Destek personellerinin Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Koronavirüs Kaygı Ölçeği (CAS; Lee, 2020) pandemik krizin korku ve belirsizliğinden özellikle etkilenenleri belirlemeye yardımcı olmak için yakın zamanda oluşturulmuştur. CAS, sağlık uzmanlarına ve araştırmacılara COVID-9 kriziyle ilişkili olası işlevsiz kaygı vakalarını belirlemede verimli ve etkili bir şekilde yardımcı olmak için tasarlanmış 5 maddelik bir ruh sağlığı tarama aracıdır. CAS'ın her bir maddesi, koronavirüsle ilgili düşüncelere veya bilgilere karşı psikolojik temelli farklı bir korku veya kaygı tepkisini gösterir (Lee et al., 2020:1). Bu çalışmada Artan vd. (2021) Covid-19 Korkusu Ölçeği Türkçe versiyonu kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Kartal Dr. Lütfi Kırdar Şehir Hastanesi destek personelleri (Klinik destek, hasta karşılama ve yönlendirme, temizlik, hasta kayıt veri giriş personelleri) oluşturmaktadır. Nicel veri toplama yönteminin tercih edildiği bu çalışmaya 305 destek personeli gönüllü olarak katılım sağlamış, soruların tamamını dolduran 302 çalışanın verileri analize dahil edilmiştir. Çalışmanın verileri 22-02-2022 ve 30-04-2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler Google form aracılığıyla online ve yüz yüze olarak destek personellerine ulaştırılmıştır. Araştırma İstanbul Üsküdar Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 30 Ocak 2022 tarihli, 2022-13 sayılı kararınca verilen izinle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada destek personellerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan tanımlayıcı genel sorular, Covid-19 korkusunun belirlemek amacıyla Artan vd. (2021) Covid-19 Korkusu Ölçeği Türkçe versiyonu (ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,867; Spearman-Brown 0,900; Guttman Split-Half 0,888 olarak bulunmuştur), Depresyon, Stres ve Anksiyete düzeyleri için Sarıçam (2018) Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-21) Türkçe Versiyonu kullanılmıştır (Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı depresyon alt ölçeği için $\alpha=0.87$, anksiyete alt ölçeği için $\alpha=0.85$ ve stres alt ölçeği için $\alpha=0.81$ olarak değerlendirilmiştir) (Artan et al., 2021)(Sarıçam, 2018).

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcılara ait bazı tanımlayıcı özellikler

		n	%
Katılımcının yaşı	18-29 yaş arası	94	30.8
	30 yaş üzeri	208	69.2
Cinsiyet	Kadın	171	57.0
	Erkek	131	43.0
Eğitim durumu	İlkokul-Ortaokul	81	27.5
	Lise	112	36.7
	Üniversite	108	35.4
Medeni durumu	Bekar	110	36.1
	Evli	192	63.9
Çocuk sayısı	Yok	104	34.1
	1-3 Arası	187	62.3
	3'ten Fazla	11	3.6
Kiminle yaşıyor	Yalnız	39	12.8
	Eş ve Çocuklar ile	176	58.7
	Anne ve Babası ile	48	15.7
	Diğer	39	12.8
Hangi sağlık meslek Grubuna Mensupsunuz?	Temizlik hizmetleri	193	63.3
	Hasta karşılama ve yönlendirme hizmetleri	44	14.4
	Klinik destek hizmetleri	34	11.1
	Veri giriş - sekreterlik hizmetleri	32	10.5
Kronik ya da ruhsal rahatsızlığınız var mı?	Var	62	20.3
	Yok	240	79.7
Sağlık sektöründe ne kadar zamandır çalışıyor	1-5 Yıl arası	150	49.6
	6-10 Yıl arası	64	21.2
	11 Yıl ve üstü	88	29.2
Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ya da pandemi dışı birimde çalışma durumu	Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım	106	35.1
	Pandemi dışı birimler	196	64.9

Araştırmaya katılan destek personelleri %69,2'si 30 yaş üzeri, %57'si kadın ve %36,7'si lise mezunudur. %63,9'u evli, %62,3'ü 1 ile 3 çocuk sahibi, %58,7'si ailesi ve çocukları ile yaşamaktadır. Araştırmamıza katılan personellerden %63,3'ü temizlik hizmetlerinde çalışmakta olup, %79,7'sinin kronik rahatsızlığı bulunmaktadır. %49,6'sı bu sektörde 5 yıl ve daha az süredir çalışmaktadır. ve %64,9'u pandemi sürecinde pandemi dışı birimlerde çalışmıştır. Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımlarda çalışanlardan %56,6'sı 1 yıldan fazla pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışmıştır.

Tablo 2. Sağlık Sektöründeki Destek Personelinin Covid-19 Korkusunun Mental Sağlık Belirleyicileri üzerine etkisi

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	B	Std.hata	(β)	t	R	R ²	F	P
Covid-19 Korkusu	Depresyon	2,844 2,542	0,308 0,047	0,951	9,242 53,769	0,951	0,905	2891.073	0,000
	Anksiyete	2,764 2,868	0,372 0,065	0,930	7,430 44,164	0,930	0,865	1950.496	0,000
	Stres	0,558 2,604	0,384 0,052	0,944	1,455 49,808	0,944	0,891	2480.825	0,000

Tablo 2 de sağlık sektöründeki destek personellerinin, Covid-19 korkusunun depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılarak sonuçları gösterilmiştir. Sağlık sektöründeki destek personellerinin Covid-19 korkusu puanları, depresyon puanları istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı etkiye (R:0,951, R²:0,905, p<0,05), anksiyete puanlarına yüksek düzeyde anlamlı etkiye (R:0,930, R²:0,865, p<0,05), stres puanlarına yüksek düzeyde anlamlı etkiye (R:0,944, R²:0,891, p<0,05) sahiptir.

Tablo 3. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin sağlık meslek gruplarına göre Covid-19 korkusu arasındaki fark (Oneway Anova)

	Hangi sağlık meslek grubu	n	\bar{x}	SS	sd	F	P	Anlamlı Fark
Covid-19 Korkusu	Temizlik personeli	192	20.19	6.76	3	8,60	0,000	Temizlik personeli ile diğer destek personelleri arasında
	Hasta karşılama ve yönlendirme Personeli	44	16.93	7.86				
	Klinik Destek personeli	34	15.65	4.30				
	Veri giriş-sekreterlik hizmetleri personeli	32	15.88	6.06				

Sağlık Sektöründeki destek personellerinin, sağlık meslek gruplarına göre Covid-19 korkusu puanlarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tekyönlü varyans analizi test sonuçları tabloda gösterilmiştir. Destek personellerinin meslek gruplarına göre, Covid-19 korkusu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Destek personellerinin meslek gruplarına göre temizlik personeli ortalamasının ($X=20,19$), hasta karşılama ve yönlendirme personeli ($X=16,93$), Klinik destek personeli ($X=15,65$) veri giriş sekreterlik hizmeti personeli ($X=15,88$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($F(3-302)=8,60$, $p<0,000$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,080$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın temizlik personeli ile diğer destek personelleri puanları arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin sağlık meslek gruplarına göre mental sağlık belirleyicileri arasındaki fark (Oneway Anova)

	Hangi sağlık meslek grubu	n	\bar{x}	SS	sd	F	P	Anlamlı Fark
Depresyon	Temizlik personeli	192	5.19	4.71	3	2,04	0,107	Temizlik personeli ile Hasta Karşılama ve Yönlendirme personeli arasında
	Hasta karşılama ve yönlendirme Personeli	44	3.48	4.10				
	Klinik Destek personeli	34	4.21	3.80				
	Veri giriş-sekreterlik hizmetleri personeli	32	4.38	4.24				
Anksiyete	Temizlik personeli	192	4.73	4.06	3	3,27	0,021	Temizlik personeli ile Hasta Karşılama ve Yönlendirme personeli arasında
	Hasta karşılama ve yönlendirme Personeli	44	3.05	2.98				
	Klinik Destek personeli	34	3.56	3.64				
	Veri giriş-sekreterlik hizmetleri personeli	32	3.41	3.91				
Stres	Temizlik personeli	192	6.42	4.45	3	2,96	0,032	Temizlik personeli ile Hasta Karşılama ve Yönlendirme personeli arasında
	Hasta karşılama ve yönlendirme Personeli	44	4.50	3.81				
	Klinik Destek personeli	34	5.94	4.42				
	Veri giriş-sekreterlik hizmetleri personeli	32	4.97	4.05				

Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin meslek gruplarına (temizlik, klinik destek, hasta karşılama, veri giriş sekreter) göre, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analiz sonucu tabloda gösterilmiştir. Destek personellerinin meslek gruplarına göre depresyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenememiştir ($p>0,05$).

Sağlık sektöründeki destek personellerinin meslek gruplarına göre anksiyete puan ortalamasının, temizlik personeli için ($X=4,73$), hasta karşılama personeli ($X=3,05$), Klinik destek personeli ($X=3,56$) veri giriş sekreterlik personeli için ($X=3,41$) ve en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($F(3-302)=3,27$, $p<0,021$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,032$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın hasta karşılama personelleri ile temizlik personellerinin puanları arasında olduğu görülmüştür.

Sağlık sektöründeki destek personellerinin sağlık meslek gruplarına göre stres puan ortalamasında temizlik personeli ortalamasının ($X=6,42$), hasta karşılama ve yönlendirme personeli ($X=4,50$), Klinik destek personeli ($X=5,94$) veri giriş sekreterlik personeli ($X=4,97$) olduğu ve en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($F(3-302)=2,96$, $p<0,032$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,029$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, temizlik personeli ile hasta karşılama personelleri arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Sağlık sektöründeki destek personelinin yaşa göre covid-19 korkusu arasındaki fark (Independent-T Testi)

	Yaş	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Covid-19 Korkusu	18-29 yaş arası	94	17.35	6.54	302	-2,390	0,017
	30 yaş ve üstü	208	19.38	6.95			

Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin yaşa göre Covid-19 Korkusu puanları arasında yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları tabloda gösterilmiştir. Buna göre sağlık sektöründeki destek personellerinin yaşa göre Covid-19 korkusu puan ortalamasında 18-29 yaş arası bireyler ($\bar{x}=17,35$) 30 yaş ve üstü bireyler ($\bar{x}=19,38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t(302)=0,017$, $p<0,05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,019$) bu farkın düşük olduğunu göstermektedir. Destek personelleri arasında yaş değişkeni, Covid-19 korkusu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. 30 yaş ve üstü personellerin 18-29 yaş arası personellere göre Covid-19 korkusu algıları daha yüksektir.

Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin yaşa göre, depresyon, anksiyete ve stres puanları arasında bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Buna göre Destek personellerinin yaşa göre depresyon puan ortalamasında 18-29 yaş arası bireyler ($X=4,80$) ile 30 yaş ve üstü bireyler ($X=4,72$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(305)=-0,137$, $p>0,05$). Destek personellerinin yaş değişkeni depresyon puanları için etkisi olan bir değişken değildir. Destek personellerinin yaşa göre anksiyete puan ortalamasında 18-29 yaş arası bireyler ($X=4,21$) ile 30 yaş ve üstü bireyler ($X=4,21$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(305)=-0,003$, $p>0,05$). Destek personellerinin yaşı anksiyete puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir. Destek personellerinin yaşa göre stres puanı ortalamasında 18-29 yaş arası bireyler ($X=6,43$) ile 30 yaş ve üstü bireyler ($X=5,71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(305)=-1,319$, $p>0,05$). Destek personellerinin yaş değişkeni, stres puanları üzerinde etkisi olan bir değişken değildir.

Hastane destek personellerinin cinsiyetine göre Covid-19 Korkusu puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Buna göre destek personellerinin cinsiyetine göre Covid-19 korkusu puan ortalamasında erkek bireyler ($\bar{x}=18,40$) ile kadın bireyler ($\bar{x}=19,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(302)=0,720$, $p>0,05$). Destek personellerinin cinsiyeti, Covid-19 korkusu puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir.

Destek personellerinin cinsiyet değişkenine göre depresyon, anksiyete ve stres puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Buna göre destek personellerinin cinsiyetine göre depresyon puan ortalamasında erkek ($X=4,63$) ile kadın bireyler ($X=4,82$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($t(305)=0,343$, $p>0,05$). Destek personellerinin cinsiyeti, depresyon puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir.

Destek personellerinin cinsiyetine göre anksiyete puan ortalamasında erkek bireyler ($X=4,37$) ile kadın bireyler ($X=3,99$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($t(305)=0,833$, $p>0,05$). Destek personellerinin cinsiyeti, anksiyete puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir. Destek personellerinin cinsiyetine göre, stres puan ortalamasında erkek bireyler ($X=4,02$) ile kadın bireyler ($X=4,78$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(305)=0,957$, $p>0,05$). Destek personellerinin cinsiyeti stres puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir.

Tablo 6. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin eğitim durumlarına göre Covid-19 korkusu arasındaki fark (Oneway Anova)

	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	SS	sd	F	P	Anlamlı Fark
Covid-19 Korkusu	İlkokul-Ortaokul	84	20,30	6,56	2	7,25	0,001	Üniversite ile ilkokul-ortaokul/lise
	Lise	112	19,32	6,71				
	Üniversite	108	16,76	6,95				

Destek personellerinin Covid-19 korkusu puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla, ilişkili örneklem için tekyönlü varyans analizi test sonuçları tabloda gösterilmiştir. Destek personellerinin eğitim durumlarına göre Covid-19 korkusu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Destek personellerinin eğitim durumlarına göre ilkokul-orta okul mezunu ortalamasının ($X=20,30$), Lise mezunu ortalamasının ($X=19,32$), üniversite mezunu ortalamasının ($X=16,76$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2-303)=7,25$, $p<0,001$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,046$) bu farkın düşük olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, anlamlı farkın Üniversite mezunları ile ilkokul-ortaokul/Lise mezunları destek personelleri puanları arasında olduğu görülmüştür.

Destek personellerinin eğitim durumlarına göre, depresyon, anksiyete ve stres puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla, ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analiz yapılmıştır. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin eğitim durumlarına göre, depresyon, anksiyete, stres puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 7. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin medeni durumlarına göre Covid-19 korkusu puanları arasındaki fark (Independent-T Testi)

	Medeni durum	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Covid-19 Korkusu	Bekar	110	16,87	6,49	302	-3,516	0,001
	Evli	194	19,71	6,93			

Destek personellerinin medeni durum değişkenine göre, Covid-19 korkusu ve medeni durum arasında anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen, ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları tabloda gösterilmiştir. Bekar destek personellerinin Covid-19 korkusu puan ortalaması ($X_{Bekar}=16,87$) ile evli personellerin puan ortalaması ($X_{Evli}=19,71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(305)=-3,516$, $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,39$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Destek personelleri arasında medeni durum değişkeni Covid-19 korkusu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Evli destek personellerinin bekar personellere göre Covid-19 korkusu algıları daha yüksektir.

Tablo 8. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin medeni durumuna göre mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete, stres) arasındaki fark (Independent-T Testi)

	Medeni durum	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Depresyon	Bekar	110	4.24	4.08	302	-1,488	0,138
	Evli	194	5.00	4.71			
Anksiyete	Bekar	110	3.57	3.41	302	-2,167	0,031
	Evli	194	4.57	4.12			
Stres	Bekar	110	5.49	4.05	302	-1,338	0,182
	Evli	194	6.18	4.52			

Destek personellerinin medeni durum değişkenine göre depresyon, anksiyete ve stres puanları arasındaki farkı belirlemek için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem t testi sonucu Tablo 8'de gösterilmiştir. Destek personellerinin medeni durumuna göre depresyon puan ortalamasında bekar personeller ($X_{Bekar}=4,24$) ve evli personeller ($X_{Evli}=5,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(302)=-1,138$, $p>0,05$). Bu durumda medeni durum değişkeni depresyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Destek personellerinin medeni durumuna göre anksiyete puan ortalamasında bekar personeller ($X_{Bekar}=3,57$) ve evli personeller ($X_{Evli}=4,57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t(302)=-2,167$, $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,015$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda cinsiyet değişkeninin anksiyete üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Gruplar arasında evli personellerin anksiyete düzeyi, bekar personellere göre daha yüksektir. Destek personellerinin medeni durumuna göre stres puan ortalamasında bekar personeller ($X_{Bekar}=5,49$) ve evli personeller ($X_{Evli}=6,18$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(302)=-1,338$, $p<0,05$). Bu durumda medeni durum değişkeni stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Destek personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre Covid-19 korkusu puanlarında anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Kronik rahatsızlığı olan destek personellerinin Covid-19 korkusu puan ortalaması ($X_{var}=18,19$) ile kronik rahatsızlığı olmayanların puan ortalaması ($X_{yok}=18,81$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($t(302)=-0,621$, $p>0,05$). Bu durumda personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmaması Covid-19 Korkusu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Destek personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre depresyon, anksiyete ve stres puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Destek personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre depresyon puan ortalamasında Kronik rahatsızlığı olan personeller ($X_{var}=5,31$) ve kronik rahatsızlığı olmayan personeller ($X_{yok}=4,58$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($t(302)=-1,142$ $p>0,05$). Bu durumda personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmaması değişkeni depresyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Destek personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre anksiyete puan ortalamasında Kronik rahatsızlığı olan personeller ($X_{var}=4,59$) ve olmayan personeller ($X_{yok}=4,11$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($t(302)=-0,857$ $p>0,05$). Bu durumda personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmaması değişkeni anksiyete üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Destek personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre stres puan ortalamasında Kronik rahatsızlığı olan personeller ($X_{var}=6,67$) ve olmayan personeller ($X_{yok}=5,72$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. ($t(305)=-1,528$ $p>0,05$). Bu durumda personellerinin Kronik rahatsızlığı olup olmaması değişkeni stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Destek personellerinin Çocuğu olan ve olmayanlar için Covid-19 korkusunu puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Çocuğu olmayan destek personellerinin Covid-19 korkusu puan ortalaması ($X_{yok}=16,93$) çocuğu olan destek personellerinin puan ortalaması ($X_{var}=19,70$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($t(302)=-3,379$, $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,037$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Destek personelleri arasında Çocuk sahibi olup olmaması, Covid-19 korkusunu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Çocuğu olan destek personellerinin çocuğu olmayan personellere göre Covid-19 korkusu algıları daha yüksektir.

Destek personellerinin çocuğu olup olmamasına göre mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete ve stres) arasındaki farkı belirlemek için t testi yapılmıştır. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin çocuğu olup olmamasına göre depresyon puan ortalamasında çocuğu olmayan personeller ($X_{yok}=4,38$) ve çocuğu olan personeller ($X_{var}=4,93$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($t(302)=-0,314$, $p>0,05$). Bu durumda personellerinin çocuğu olup olmaması değişkeni depresyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Destek personellerinin çocuğu olup olmamasına göre anksiyete puan ortalamasında çocuğu olmayan personeller ($X_{var}=3,48$) ve çocuğu olan personeller ($X_{yok}=4,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t(305)=-2,377$, $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,018$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre çocuk sahipliği değişkeni anksiyete üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Çocuğu olan destek personellerinin olmayanlara göre anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Destek personellerinin çocuğu olup olmamasına göre stres puan ortalamasında çocuğu olmayan personeller ($X_{yok}=5,49$) ve evli personeller ($X_{var}=6,67$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($t(305)=-1,282$, $p>0,05$). Bu durumda personellerinin çocuğu olup olmaması değişkeni stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Destek personellerinin kiminle yaşadığına göre Covid-19 korkusu puanlarındaki farklılığı belirlemek amacıyla tekyönlü varyans analizi yapılmıştır. Destek personellerinin kiminle yaşadığına göre Covid-19 korkusu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Destek personellerinde yalnız yaşayanların ortalamasının ($X=15,28$), eş ve çocuklar ile ($X=20,07$), anne ve babası ile ($X=17,52$) ve diğer seçeneği ($X=17,97$) arasında en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($F(3-302)=6,25$, $p<0,000$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,065$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın yalnız yaşayanlar ile eş ve çocuklar ile yaşayan destek personelleri puanları arasında olduğu görülmüştür.

Destek personellerinin kiminle yaşadığına göre mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete, stres) arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin kiminle yaşadığına göre depresyon, anksiyete, stres puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 9. Sağlık sektöründeki destek personellerinin sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığına göre Covid-19 korkusu arasındaki fark (Oneway Anova)

	Sağlık sektöründe ne kadar süredir çalışıyor	n	\bar{x}	SS	sd	F	P
Covid-19 Korkusu	1-5 Yıl Arası	150	18.37	6.84	2	0,779	0,460
	6-10 Yıl Arası	64	19.66	7.48			
	11 Yıl ve Üstü	88	18.73	6.52			

Destek personellerinin sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığına göre Covid-19 korkusu puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için oneway Anova analiz sonucu tablo da gösterilmiştir. Buna göre destek personellerinin sağlık çalıştıkları süreye göre Covid-19 Korkusu puan ortalamasında 1-5 Yıl Arası çalışan personeller ($X=18,37$), 6-10 Yıl Arası çalışan personeller ($X=19,66$) 11 Yıl ve üstü çalışan personeller ($X=18,73$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($F(302)=0,779$, $p>0,05$). Destek personelleri arasında sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığı, Covid-19 korkusuna etkisi olan bir değişken değildir.

Tablo 10. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığına göre mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete, stres) arasındaki fark (Oneway Anova)

	Sağlık sektöründe ne kadar süredir çalışıyor	n	\bar{x}	SS	sd	F	P
Depresyon	1-5 Yıl Arası	150	5.03	4.49	2	2,064	0,129
	6-10 Yıl Arası	64	5.19	5.14			
	11 Yıl ve Üstü	88	3.93	3.95			
Anksiyete	1-5 Yıl Arası	150	4.32	3.82	2	1,859	0,158
	6-10 Yıl Arası	64	4.80	4.68			
	11 Yıl ve Üstü	88	3.60	3.35			
Stres	1-5 Yıl Arası	150	6.25	4.21	2	1,698	0,185
	6-10 Yıl Arası	64	6.17	4.72			
	11 Yıl ve Üstü	88	5.22	4.31			

Destek personellerinin sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığına göre depresyon, anksiyete, stres puanlarında yarattığı farkı belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analiz sonucu tablo da gösterilmiştir. Destek personellerinin sağlık sektöründe çalıştıkları süre, depresyon, anksiyete, stres puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 11. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre Covid-19 korkusu arasındaki fark (Independent-T Testi)

	Çalışma durumu	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Covid-19 korkusu	Pandemi servisi ve Pandemi yoğun bakım	106	18,34	6,97	302	-0,758	0,499
	Pandemi dışı birimler	196	18,97	6,84			

Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre Covid-19 Korkusu puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo da gösterilmiştir. Buna göre sağlık sektöründeki destek personellerinin Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre Covid-19 korkusu puan ortalamasında pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışan bireyler ($\bar{x}=18,33$) Pandemi dışı birimlerde çalışan bireyler ($\bar{x}=18,96$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. ($t(302)=-0,758$, $p>0,05$). Destek personellerinin Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumu covid-19 korkusu puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir.

Tablo 12. Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete, stres) puanları arasındaki fark (Independent-T Testi)

	Çalışılan Alan	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Depresyon	Pandemi servisi ve Pandemi yoğun bakım	106	5.53	4.61	302	-2,237	0,026
	Pandemi dışı birimler	196	4.32	4.40			
Anksiyete	Pandemi servisi ve Pandemi yoğun bakım	106	5.06	4.11	302	-2,796	0,006
	Pandemi dışı birimler	196	3.76	3.72			
Stres	Pandemi servisi ve Pandemi yoğun bakım	106	6.70	4.20	302	-2,255	0,025
	Pandemi dışı birimler	196	5.52	4.40			

Destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumlarına göre depresyon, anksiyete, stres puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t testi analiz sonucu Tablo-12'de gösterilmiştir. Destek personellerinin depresyon puan ortalamasında pandemi servisi, pandemi yoğun bakım ($X_{\text{pandemi}}=5,53$) ve pandemi dışı birimlerde çalışanlar ($X_{\text{pandemi dışı}}=4,32$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(302)=-2,237$, $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,016$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma değişkeni depresyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Gruplar arasında pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışan personellerin depresyon düzeyi pandemi dışı birimlerde çalışan personellere göre daha yüksektir.

Destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre anksiyete puan ortalamasında pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışan personeller ($X_{\text{pandemi}}=5,06$) ve pandemi dışı birimlerde çalışanlar ($X_{\text{pandemi dışı}}=3,76$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(302)=-2,796$, $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,025$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumu değişkeni anksiyete üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Gruplar arasında pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışan personellerin anksiyete düzeyi pandemi dışı birimlerde çalışan personellere göre daha yüksektir.

Destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre stres puan ortalamasında pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışan personeller ($X_{\text{pandemi}}=6,70$) ve pandemi dışı birimlerde çalışan ($X_{\text{pandemi dışı}}=5,52$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($t(302)=-2,255$, $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,017$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumu değişkeni stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Gruplar arasında pandemi servisi ve pandemi yoğun bakımda çalışan personellerin stres düzeyi pandemi dışı birimlerde çalışan personellere göre daha yüksektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmamızda, sağlık sektöründeki destek personellerinin; temizlik personeli, hasta karşılama ve yönlendirme personeli, Sekreterlik-veri giriş personeli, Klinik Destek personeli sağlık meslek grupları göre Covid-19 korkusu puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığına bakılmıştır. Covid-19

puanları arasında anlamlı farkın temizlik personeli ile diğer destek personelleri puanları arasında olduğu tespit edilmiştir. **Temizlik personellerinin Covid-19 korkusu diğer destek personellerine göre daha yüksektir.**

Çin'in Wuhan kentindeki Covid-19 salgını sırasında ön cephe hemşirelerinin tükenmişlik, kaygı, depresyon ve korku durumları ve bunlarla ilişkili faktörler: Büyük ölçekli kesitsel çalışmada, Çin'in Wuhan kentindeki iki hastaneden toplam 2.014 uygun ön cephe hemşiresinin katıldığı çalışmada, Covid-19 korkusu; Yok yada düşük korku %8.3(177 kişi), Orta derece korku %28.0(564), Şiddetli korku %63.2 (1273) kişi olarak bulunmuştur (Hu et al., 2020:6). "Sağlık çalışanlarının Covid-19 korku düzeylerinin uyku kalitesi, yorgunluk şiddeti ile ilişkisinin değerlendirilmesi" adlı çalışmada katılımcıların mesleklerine göre Covid-19 korkusu puanları karşılaştırılmıştır. Hekim, hemşire-ebe ve diğer yardımcı sağlık personeli olarak 3 grupta kategorileştirilmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Taşkın, 2021:27) Covid-19 pandemi sürecinde bir hastanede çalışan ebe ve hemşirelerle yapılan bir başka çalışmada mesleklerine göre katılımcıların Covid-19 korku düzeyleri incelenmiş ve mesleklerine göre katılımcıların Covid-19 korku düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. (Güven, 2021:33)

Çalışmamıza katılan sağlık sektöründeki destek personellerinin meslek gruplarına göre depresyon puan ortalamalarında anlamlı fark tespit edilememiştir. Anksiyete puan ortalamasında gerçekleştirilen test sonucu anlamlı fark olduğu belirlenmiş bu farkın temizlik personeli ile hasta karşılama ve yönlendirme personelleri puanları arasında olduğu görülmüştür. Stres puan ortalamasında ise anlamlı farkın yine temizlik personeli ile hasta karşılama ve yönlendirme personelleri puanları arasında olduğu tespit edilmiştir. Temizlik personellerinin anksiyete ve stres düzeyleri hasta karşılama ve yönlendirme personellerine göre daha yüksektir.

Çinde Covid-19'a Maruz Kalan Sağlık Çalışanları Arasında Ruh Sağlığı Sonuçlarıyla İlişkili Faktörler adlı, toplam 1257 kişi ile yapılan çalışmada, 764'ü (%60,8) hemşire, 493'ü (%39,2) doktor olarak Wuhan'da ki hastanelerde çalışıyordu. Katılımcıların önemli bir oranı %50,4'ü depresyon, %44,6'sı anksiyete, %34'ü uykusuzluk ve %71,5'i sıkıntı semptomları bildirmiştir. Hemşireler, kadınlar, ön saflarda çalışan sağlık çalışanları ve Çin'in Wuhan kentinde çalışanlar, ruh sağlığı semptomlarının tüm ölçümlerinde diğer sağlık çalışanlarına göre daha ciddi dereceler bildirdiler (Lai et al., 2020:4-5). Bangladeş'teki genel nüfus ve sağlık meslek mensupları (SMM'ler) arasında Covid-19 korkusu, ruh sağlığı sonuçları ve ilişkili faktörlerin değerlendirildiği çalışmada 834 sağlık çalışanı dahil 3388 kişiden oluşan çalışmada katılımcıların yaklaşık dörtte birinin depresyona sahip olduğu (%27,8) Depresif semptomları olan katılımcıların (hem genel nüfus hem de SMM'ler arasında) önemli ölçüde COVID-19 korkusuna sahip olduğu görülmüştür (Sakib et al., 2021:5-17). "Covid-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında depresyon, anksiyete, stres ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Osmaniye Devlet Hastanesi" adlı çalışmada doktor, ebe/hemşire, teknisyen/tekniker ve diğer olarak gruplara ayrılan sağlık çalışanları, meslek gruplarına göre metal sağlık belirleyicileri karşılaştırılmıştır. Depresyon düzeylerinde anlamlı fark bulunamazken anksiyete düzeylerinde ebe/hemşirelerin anksiyete düzeylerinin doktorlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Stres düzeylerinde ise ebe/hemşireler ve teknisyen/teknikerler arasında anlamlı olarak farklılığın olduğu ebe/ hemşirelerin stres puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Çalık 2022: 40-41)

Araştırmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin yaş değişkenine göre Covid-19 korkusu puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre 18-29 arası bireyler ile 30 yaş ve üstü bireyler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Yapmış olduğumuz çalışmada 30 yaş ve üstü personellerin 18-29 yaş arası personellere göre Covid-19 korkusu algıları daha yüksektir.

Bireylerin Covid-19 korkularını inceleyen bir çalışmada, Covid-19 korkusu puan ortalamalarının, bireylerin yaşları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış olup, 31-45 yaş aralığındaki bireylerin Covid-19 puan ortalamalarının, 18-30 yaş aralığında bulunanların Covid-19 korkusu puan ortalamalarından anlamlı olarak farklılaştığı ve daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kalafatoğlu, vd.,2021:313). Pandemi sürecinde bireylerin Covid-19 korkusunu ölçmek amacıyla yapılan bir başka çalışmada korona virüs korkusu ölçeğinden alınan puan ortalamaları incelenmiştir. 15-20 arası, 21-39 arası ve 40-60 arası yaş gruplarına ayrılmış ve anlamlı farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında ki anlamlı bir farklılığın 15-20 / 21-39 yaş grubunda olanlar ile 40-64 yaş grubunda bulunanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. 40-64 yaş grubu arasında olanların Covid-19 korkusu düzeyi diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. Gencer'e göre yaşın artmasıyla birlikte Covid-19 korkusunun yükselmesi beklenmekte ama araştırmada tam tersi bir sonucun çıkması kültürel bir boyut olan dindarlıkla açıklanabilmektedir (Gencer, 2020:1161-1164).

Bu çalışmada, hastanede çalışan destek personellerinin yaş değişkenine göre mental sağlık belirleyicileri olan depresyon, anksiyete ve stres puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Yapmış olduğumuz

çalışmaya göre yaş değişkeni, sağlık sektöründeki destek personellerinde depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkisi olan bir değişken değildir.

Covid-19 pandemisinde hekimlerin depresyon, anksiyete, stres düzeyleri ve ilişkili faktörler adlı Türkiye’de yapılan çalışmada, Kadın cinsiyeti, genç yaş, yaşam boyu psikiyatrik bozukluğa sahip olmak ve ön saflarda çalışmak, bağımsız olarak daha kötü psikiyatrik sonuçlarla ilişkiliydi. Ayrıca yukarıdaki faktörlerin DAS depresyon, anksiyete ve stres alt ölçek puanları üzerindeki etkisini belirlemek için bireysel regresyon analizleri yapılmıştır. Bahsedilen değişkenler, her bir alt ölçek puanı ile bağımsız olarak ilişkili olmasına rağmen, sadece yaş, DAS-anksiyete puanları ile ilişkili bulunmamıştır (Elbay et al., 2020:3). Paramedik ve Acil Tıp Teknisyeni personellerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini inceleme amacıyla yapılan bir çalışmada, yaş değişkeninin mental sağlık belirleyicileri ile ilişkisi olup olmadığına bakılmıştır. Mental sağlık belirleyicilerinden anksiyete boyutunda, anlamlı bir farklılık olduğu ve yaşın artması ile birlikte katılımcıların anksiyete puan otamasında düşüş olduğu tespit edilmiştir (Sönmez vd. 2022: 229).

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin cinsiyetine göre Covid-19 Korkusu puanları arasında fark olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenememiştir. Yapmış olduğumuz çalışmada sağlık sektöründeki destek personellerinin cinsiyeti, Covid-19 korkusu puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir.

ABD’de yaşayan ve örneklemin ulusal düzeyde temsili açısından, katman sonrası ağırlıklı örneklem sonucu 10.368 yetişkinden, 23 Mart 2020 haftasında çevrimiçi yapılan anket doğrultusunda elde edilen veriler neticesinde, Covid-19 ile enfekte olma korkusunu, kendileri veya aileleri için "çok" veya "aşırı" endişe duyan sosyal gruplar, kadınlar, Latinler ve Asyalılar, çocuklu katılımcılar ve kendilerini Demokrat olarak tanımlayanlar, olmuştur (Fitzpatrick et al., 2020:42-45). “Ölüm kaygısı, yaşam doyumu ve Covid-19 korkusu ilişkisi” adlı çalışmada cinsiyet değişkenine göre Covid-19 korkusu ölçeğinde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış ve farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaya göre kadınların Covid-19 korkuları erkeklerden daha fazladır (Sağrıer 2021: 44-45). “Bireylerin Covid-19 Korkularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada katılımcıların cinsiyetleri açısından Covid-19 korkusu puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin Covid-19 korkusu üzerinde anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Kalafatoğlu, vd., 2021:311). Klinik olarak anlamlı Covid-19 korku ve kaygısı: Bir psikometrik Koronavirüs Kaygı Ölçeğinin incelenmesi adlı çalışmada, CAS faktör yapısının ırk, cinsiyet ve yaşa göre değişmez olduğunu göstermiş ancak Covid-19 teşhisi konulanlar ile konulmayanlar arasında kadınların, erkeklere oranla daha yüksek Koronavirüs kaygı puanlarına sahip olduğu bildirmiştir (Lee et al., 2020:5).

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin cinsiyetine göre mental sağlık belirleyicileri olan depresyon, anksiyete ve stres puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre erkek ve kadın destek personellerinin depresyon, anksiyete ve stres puanlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

“Covid-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında depresyon, anksiyete, stres ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Osmaniye Devlet Hastanesi” adlı çalışmada katılımcıların depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada, mental sağlık belirleyicilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların depresyon, anksiyete ve stres düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Çalık,2022:36). “Öğretmenlerin Covid-19 korkusunun fiziksel aktivite ile ilişkisi, metal sağlık ve yeme davranışlarına etkisi” adlı çalışmada; Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre depresyon puan ortalamasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Anksiyete puan ortalamasında ise erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenememiştir. Stres puan ortalamasında kadın öğretmenlerin stres düzeyi, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur (Katra,2021:60-61). “Covid-19 pandemi sürecinde salon hokey süper lig oyuncularında depresyon kaygı ve stresin incelenmesi” adlı çalışmada salon hokey oyuncularının cinsiyetine göre depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamalarında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin depresyon, anksiyete ve stres puanları üzerinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Şahin, 2021:37). Bangladeş’teki genel nüfus ve sağlık meslek mensupları (SMM) arasında Covid-19 korkusu, ruh sağlığı sonuçları ve ilişkili faktörlerin değerlendirildiği çalışmada hem genel popülasyonda hem de SMM’ler de kadınların depresyona daha yatkın olduğu görülmüştür (Sakib et al., 2021:8).

Yapmış olduğumuz çalışmada sağlık sektöründeki destek personellerinin eğitim durumlarına göre Covid-19 korkusu puanları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiş ve anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Destek personellerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farkın Üniversite mezunu sağlık destek personelleri ile

ilkokul-ortaokul/Lise mezunu destek personelleri puanları arasında olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu sağlık destek personellerinin İlkokul-ortaokul/Lise personellerine göre Covid-19 korku puanı daha düşüktür.

“Türkiye ve İsveç Vatandaşlarında Covid-19 Korkusunun Depresyon, Anksiyete, Stres ve Ölüm Kaygısı üzerine etkisinin incelenmesi” adlı çalışmada katılımcılar öğrenim durumlarına göre ilköğretim ve lise, lisans, yüksek lisans ve üstü olarak 3 gruba ayrılarak Covid-19 korkusu ölçeği uygulanmıştır. Yapılan araştırmada Covid-19 korkusunun öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Renkal, 2021:35-36). Daha öncede bahsettiğimiz “Ölüm kaygısı, yaşam doyumu ve Covid-19 korkusu ilişkisi” adlı çalışmada katılımcıların eğitim durumlarına göre Covid-19 korkusu arasında ki farka bakılmış ve Lise, lisans ve lisans üstü olarak gruplandırılan katılımcıların Covid-19 korkusu ölçeği ortalamalarında anlamlı farklılık bulunamamıştır (Sağrıer, 2021: 43-45).

Çalışmamızda Sağlık Sektöründeki Destek personellerinin eğitim durumlarına göre mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete, stres) arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Sağlık sektöründeki destek personellerinin eğitim durumlarına göre depresyon, anksiyete, stres puanlarında eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.

“Covid-19 Sürecinde öz duyarlılık ve psikolojik sağlık ile depresyon, anksiyete, stres arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada katılımcılar öğrenim durumlarına göre İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olarak gruplara ayrılmıştır. Katılımcılardan eğitim durumu ilköğretim olanların depresyon, anksiyete ve stres puanları, orta öğretim ve yüksek öğretim olanlara göre anlamlı olarak farklılaştığı ve daha yüksek olduğu saptanmıştır (Önel, 2021:70). Türkiye'nin Osmaniye İlindeki bir kamu hastanesinde görev yapan sağlık çalışanlarının depresyon, anksiyete, stres ve tükenmişlik düzeylerini inceleyen bir çalışmada, katılımcıların eğitim durumuna göre mental sağlık belirleyicinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Depresyon ve anksiyete düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Stres düzeylerinde ise gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Yüksek öğrenim eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri lise ve altı eğitim alan bireylerden daha yüksektir. (Çalık, 2022:39). Tüm Dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi dönemi baz alınarak yapılan bir çalışmada afet ve salgınlarda görev almış bireylerin eğitim seviyelerine göre depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamaları incelenmiştir. Belirlenen gruplar arasında depresyon ve anksiyete üzerinde anlamlı farklılık tespit edilemezken stres puanları üzerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İlköğretim mezunu katılımcıların stres düzeyi lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenim gören katılımcıların stres düzeyinden yüksek olduğu bulunmuştur (Urgan vd., 2021:38-39).

Yapmış olduğumuz çalışmada sağlık sektöründeki destek personellerinin medeni durumlarına göre Covid-19 korkusu arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Sağlık destek personelleri arasında medeni durum değişkenin Covid-19 korkusu üzerinde anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Evli destek personellerinin bekar personellere göre Covid-19 korkusu algıları daha yüksek bulunmuştur.

Covid-19 döneminde bir kamu hastanesinde doktor ve hemşirelerin Covid-19 aşısına yönelik tutumları ile Covid-19 korkusu ilişkisini incelenmiş. Yapılan bu çalışmada Covid-19 korku ölçeği ve medeni durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Evli olanların Covid-19 korku düzeyi bekarlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aydın, 2021:35-36). Pandemi sürecinde bireylerin korona virüs korkusunu ölçme amacıyla yapılan bir çalışmada ise bekarların koronavirüs korku düzeyleri evli ya da boşanmış olan katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur (Gencer, 2020:1162).

Yapmış olduğumuz çalışmada sağlık sektöründeki destek personellerinin medeni durumu ile mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete ve stres) puan ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakılmış olup, medeni durum değişkeni depresyon ve stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken, anksiyete üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Gruplar arasında evli personellerin anksiyete düzeyi bekar personellere göre daha yüksektir.

Covid-19 pandemisi döneminde evli bireylerin mental sağlık belirleyicileri üzerine yapılan çalışmada, evli bireylerin %16,8'inde (n=70) depresyon, %15,9'unda (n=66) anksiyete ve %17,8'inde (n=74) stres düzeylerinin yüksek olduğuna işaret edilmektedir. (Ünver & Güloğlu, 2021:527). “Covid-19 pandemilerinde hekimlerin depresyon, anksiyete, stres düzeyleri ve ilişkili faktörler” adlı çalışmada evli ve çocuk sahibi olmanın daha düşük DAS toplam ve alt ölçek puanları oluşturduğu anlaşılmıştır (Elbay et al., 2020:4). “Öğretmenlerin Covid-19 korkusunun fiziksel aktivite ile ilişkisi, mental sağlık ve yeme davranışlarına etkisi” adlı çalışmada; öğretmenlerin medeni durumlarına göre mental sağlık belirleyicileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (Katra, 2021: 93-94). “Covid-19 korkusunun 112 çalışanlarının stres, depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisi: Malatya 112 örneği” adlı çalışmada katılımcıların depresyon, anksiyete ve Stres puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan çalışmada katılımcıların evli ya da bekar olması onların depresyon, anksiyete ve stres puanlarında herhangi bir

farklılığa neden olmamaktadır (Alan, 2020:36-37). Başka gruplarda ve zamanlarda yapılan araştırmalarda medeni durum değişkeni ile depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkisi ile ilgili farklı araştırma sonuçları tespit edilmiş olup, biz bu farklılığının örneklem gruplarının özelliklerinden kaynaklanabileceğini düşünmekteyiz.

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre Covid-19 korkusu arasında anlamlı farklılığa bakılmış olup, çalışmada sağlık sektöründeki destek personellerinin kronik rahatsızlığı olup olmamasının Covid-19 Korkusu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Covid-19 döneminde bir kamu hastanesinde yapılan çalışmada aile hekimliği polikliniğine başvuran hastalara Covid-19 korkusu ölçeği uygulanmış olup, yapılan çalışmada hastaların kronik rahatsızlığı olup olmamasının, Covid-19 korkusu üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır (Aydın, 2021:22-24). “Pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs korkusu: Çorum örneği” adlı çalışmada kronik rahatsızlığı olmayan grubun, kronik rahatsızlığı olan gruptan Covid-19 korkusu puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiş fakat istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Gencer, 2020:1162-1163).

Yapmış olduğumuz çalışmada sağlık sektöründeki destek personellerinin kronik rahatsızlığı olup olmamasına göre depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Türkiye’de sağlık sektöründe çalışan bireylerin Covid-19 pandemisine karşı psikolojik tepkilerini ve damgalanma etkisini araştıran bir çalışmada; katılımcıların kronik hasatlık ve diğer risk faktörlerine sahip olup olmama durumuna göre depresyon ve stres puan ortalamaları arasında bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların Anksiyete puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahiptir. Kronik hastalık ve diğer risk faktörü öyküsü olanların olmayanlara göre anksiyete ortalamaları daha yüksektir (Taşdelen vd. 2022:136-137). Covid-19 pandemisi döneminde evli bireylerin mental sağlık belirleyicileri üzerine yapılan bir çalışmada, kronik bir hastalığı olup olmamasına göre katılımcıların mental sağlık belirleyicilerinden depresyon düzeyinde bir fark bulunmazken, anksiyete ve stres düzeylerinde farklılık olduğu saptanmıştır. Kronik hastalığı olanların anksiyete ve stres düzeyleri, kronik rahatsızlığı olmayanlardan daha yüksektir (Ünver vd., 2021: 523).

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin çocuğu olup olmamasının, Covid-19 korkusu üzerindeki etkisine bakıldığında, çocuğu olan destek personellerinin çocuğu olmayan personellere göre Covid-19 korkusu algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Covid-19 pandemisi sürecinde sağlık çalışanlarının iş doyum düzeyleri, Covid-19 korkusu, tükenmişliği, depresyon ve ilişkili etkenleri araştıran bir çalışmada katılımcıların çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre Covid-19 korkusu puan ortalamasının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan çalışmada çocuk sahibi olma değişkeninin Covid-19 korkusu puanları arasında farklılığa neden olmadığı görülmüştür (Arpacıoğlu, vd., 2021:95). “Yaşlı bireylerde koronavirüs korkusu: Yetişkin bireylerle karşılaştırmalı bir çalışma” adlı çalışmaya göre çocuğu olmayan katılımcılar ile çocuğu olan katılımcıların Covid-19 korkusu ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları anlamlı biçimde birbirinden farklıdır. Çocuğu olan katılımcıların puan ortalamasının çocuğu olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Arisoy, vd., 2021: 89).

Bu araştırmada, sağlık sektöründeki destek personellerinin çocuğu olup olmamasına göre depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamaları incelendiğinde, buna göre çocuk sahipliği değişkeni anksiyete üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Çocuğu olan destek personellerinin, olmayanlara göre anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Depresyon ve stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Covid-19 pandemisi döneminde evli bireylerin mental sağlık belirleyicileri üzerine yapılan bir çalışmada, çocuk sahibi olup olmamanın pandemi döneminde evli bireylerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde bir rolünün olmadığı bulunmuştur (Ünver & Güloğlu, 2021:529). “Diş hekimlerinin koronavirüs pandemisi sürecindeki koronavirüs hastalığı korkusu ve psikolojik durumlarının incelenmesi” adlı bir çalışmada çocuk sahibi olmayan diş hekimlerinin depresyon, anksiyete, stres ortalamaları çocuğu olan diş hekimlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Avcı vd., 2021:330).

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin kiminle yaşadığına göre Covid-19 korkusu puanları arasında fark olup olmadığını bakılmıştır. “Yalnız yaşayanlar”, “eş ve çocuklar ile”, “anne ve babası ile yaşayanlar” ve “diğer” seçeneği olarak gruplandırılan soruda en az iki grup arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın “yalnız yaşayan” ile “eş ve çocuklar ile” yaşayan destek personelleri puanları arasında olduğu görülmüştür. Yalnız yaşayan sağlık destek personellerinin Covid-19 puan ortalaması eşi ve çocukları ile yaşayan personellerden daha düşüktür.

“Tarım işçilerinin Covid-19 pandemisinde kişisel koruyucu kullanımı farkındalıkları, sağlık endişeleri ve anksiyeteleri” adlı çalışmada tarım işçilerine Covid-19 korkusu ölçeği kullanılmıştır. Aile yapısına göre geniş ve çekirdek olarak gruplandırılan katılımcıların yaşadıkları aile yapısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır (Avcı, 2021:340). Covid-19 pandemi döneminde hemşirelerin bakım verici rolü ve Covid-19 korkusunu inceleyen bir çalışmada da uygulanan kovid-19 korkusu ölçeği sonucunda katılımcıların kiminle yaşadığına göre değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. (Kaplan vd. 2021:138)

Yapmış olduğumuz çalışmada sağlık sektöründeki destek personellerinin hane içinde kiminle yaşadığına göre depresyon, anksiyete, stres puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.

“Bir üniversite hastanesindeki sağlık çalışanlarının Covid-19 pandemisi sürecindeki tükenmişlik, depresyon, anksiyete, stres ve uykusuzluk düzeyleri ile ilişkili faktörlerin incelenmesi” adlı çalışmada sağlık çalışanlarının evde kiminle yaşadığı değişkenine göre, depresyon, anksiyete ve stres durumları incelenmiştir. Yapılan çalışmada; tek başına, geniş aile, çekirdek aile, çekirdek aile ve arkadaş olarak katılımcılar gruplandırılmıştır. Katılımcıların mental sağlık belirleyicilerinin alt boyutu olan depresyon ve stres puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Arkadaşları ile yaşayan katılımcıların depresyon puan ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. Stres puan ortalamaları da ise tek başına yaşayanların diğer gruplara göre daha yüksektir. Anksiyete puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (Solmaz, 2022:64). Sağlık çalışanları ile yapılan bir başka çalışmada ise yalnız yaşayanların katılımcıların depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamasında en düşük puana sahip oldukları görülmektedir. Depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamasında en yüksek puanlar geniş aile şeklinde yaşayan katılımcılar tarafından alınmıştır (Ersoy vd. 2020: 1043).

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin, sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığını, Covid-19 korkusu algısı üzerine etkisine bakıldığında, sağlık sektöründeki destek personellerinin Covid-19 korkusu puan ortalamasında 1-5 Yıl Arası çalışan, 6-10 Yıl Arası çalışan, 11 Yıl ve Üstü çalışan personeller arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.

“Covid-19 korkusunun 112 çalışanlarının stres, depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisi: Malatya 112 örneği” adlı çalışmada Covid-19 korkusu katılımcıların hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık içerip içermediğine bakılmıştır. Yapılan çalışmada katılımcıların hizmet sürelerine göre Covid-19 korkusu puanları arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır (Alan, 2022:38). Covid-19 pandemi sürecinde bir hastanede çalışan ebe ve hemşirelerle yapılan bir başka çalışmada mesleki deneyimleri göre katılımcıların Covid-19 korku düzeyleri incelendiğinde; mesleki deneyim sürelerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Güven, 2021:32-34).

Araştırmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin sağlık sektöründe ne kadar süredir çalıştığına göre, depresyon, anksiyete, stres puan ortalamaları arasındaki fark olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.

“Covid-19 korkusunun 112 çalışanlarının stres, depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisi: Malatya 112 örneği” adlı çalışmada mental sağlık belirleyicilerin (depresyon, anksiyete ve stres) katılımcıların hizmet süreleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış ve herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. (Alan, 2022:38) Covid-19 döneminde sağlık çalışanlarının algıladıkları sosyal desteğin mental sağlık belirleyicileri üzerine etkisini inceleyen bir çalışmada; 5 yıldan fazla iş tecrübesi olan kişilerde istatistiksel olarak daha az depresyon belirtisi görülmüştür. Yapılan çalışmaya göre genç sağlık çalışanları, bu hastalığı tedavi etmede deneyimsiz oldukları ve yönetmek için daha yüksek düzeyde bir bilgiye ihtiyaç duydukları için daha fazla zihinsel zorluk yaşayabilirler (Öztürk vd. 2021:74).

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre Covid-19 korkusu puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmamızda ki bulgulara göre destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumu Covid-19 korkusu puanları üzerine etkisi olan bir değişken değildir.

“Covid-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik, Covid-19 korkusu, depresyon, mesleki doyum düzeyleri ve ilişkili faktörler” adlı çalışmada sağlık çalışanlarının Covid-19 hastalarıyla doğrudan çalışıp çalışmama değişkenine göre Covid-19 korkusu arasındaki farklılığa bakılmıştır. Yapılan çalışmada Covid-19 hastalarıyla doğrudan çalışıp çalışmama değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Arpacıoğlu vd 2021:95) Bu çalışma araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Çalışmamızda sağlık sektöründeki destek personellerinin pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım ile pandemi dışı birimlerde çalışma durumuna göre mental sağlık belirleyicileri (depresyon, anksiyete, stres)

arasında anlamlı fark olup olmadığını bakılmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmaya göre depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Pandemi servisi ve pandemi yoğun bakım da çalışan destek personellerinin depresyon, anksiyete ve stres puanları pandemi dışı servislerde çalışan personellere göre daha yüksektir.

Türkiye'nin Osmaniye İlindeki bir kamu hastanesinde görev yapan sağlık çalışanlarının, pandemi altında çalışma ve çalışma süresine göre depresyon, anksiyete, stres ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, covid-19 pandemi alanında hiç çalışmayanların depresyon düzeylerinin 3-4 ay, 5-6 ay ve 7 ay ve üstü çalışanlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Pandemi alanında hiç çalışmayanların aynı zamanda anksiyete ve stres düzeylerinin 5-6 ay çalışanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır (Çalık, 2022:43). Bu çalışma araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Sonuç olarak pandeminin ilan edildiği 11 Mart 2020'den itibaren ülke ve dünya gündemini meşgul eden Covid-19, ülkelerdeki farklı sosyal gurupları değişen oranlarda etkilemiştir. Bu çalışma hastanelerde çalışan sosyal guruplar içerisinde sosyo- kültürel (eğitim ve ekonomik düzey) olarak daha az avantajlı grup olan destek personellerinin Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicilerinin incelenmesi açısından ve yapılan literatür taramalarında söz konusu gruba ait daha önceden yapılan bir çalışma bulunmadığından önemlidir. Çalışmada Demografik özellikler ve bazı belirleyici özellikler açısından Covid-19 korkusu ve bunun mental sağlık belirleyicileri olan depresyon, anksiyete ve stres üzerinde etkileri açısından, sağlık personellerinin Covid-19 korkusunun, depresyon anksiyete ve stres üzerine etkilerini içeren çalışmalarla bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar içerisinde daha önce hastanede çalışan destek personellerinin incelendiği bir çalışma tespit edilemediğinden karşılaştırma yapılamamıştır. İncelenen çalışmalar sağlık profesyonellerinin ve toplumdaki diğer meslek mensuplarının Covid-19 korkusu ve depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkileri ile ilgili çalışmalar karşılaştırılma yapılarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada hastanenin destek personellerinden elde edilen sonuçlar ve Covid-19 korkusu ve mental sağlık belirleyicileri üzerine yapılan sağlık profesyonellerini içeren çalışmalar ile benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Hastanelerde çalışan destek personellerinin, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan, kendi aralarında da bazı farklılıklar bulunmakla beraber bu farklar sağlık profesyonelleri ile aralarında daha fazladır. Ancak Türkiye'de ki sağlık hizmeti çalışma hayatında, diğer sağlık profesyonelleri ile eşit hizmet hakkından yararlandıkları için herhangi bir sağlık eşitsizliği söz konusu olmadığı düşünülmektedir. Ancak, ABD'deki sağlık eşitsizliklerinin ne kadar önemli olduğuna dair "Covid-19 korkusunun sonuçları" adlı çalışmada sosyal olarak bazı topluluklar kriz zamanlarında, her zaman en şiddetli etkilere maruz kaldıkları ve ayrıca onların en geç toparlanan grup olduğu görülmüştür. New York City'deki beyazlar dışında kalan topluluklar, özellikle düşük gelirli mahallelerde, virüsün yayılmasının en yüksek olduğu dönemde daha yüksek koronavirus enfeksiyonu ve ölüm oranlarının bildirildiği yerler olmuştur (Fitzpatrick et al., 2020:42-43).

Küresel salgına maruz kalan herkes için, pandeminin ruh sağlığı açısından etkileri, yapılacak çalışmalar neticesinde daha da anlaşılır olacağı düşünülmektedir. Pandeminin ruh sağlığı üzerindeki olası etkilerini azaltmak için önerilen tüm stratejik uygulamalara destek olarak personellerin de katılımı sağlanarak risklerin minimum düzeyde kalması sağlanabilir. Hastalık salgınları sırasında ön saflarda yer alan sağlık profesyonelleri ve sağlık destek personelleri ruh sağlığını ve esenliğini desteklemek için, İşle ilgili doğru bilgiler verilmesi, düzenli molalar, yeterli dinlenme ve uyku, sağlıklı beslenme, fiziksel aktivite, deneyimli ve daha az deneyimli çalışanlarla ortaklık kurmak (arkadaşlık sistemleri), akran desteği, aile desteği, yardımcı olmayan başa çıkma stratejilerinden (örn. alkol ve uyuşturucu) kaçınma, sosyal medya kullanımının sınırlandırılması ve profesyonel psikolojik danışmanlık almak gibi destek çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca Covid-19 salgını sırasında, sağlık yöneticilerine çalışanları üzerindeki uzun vadeli etkiyi göz önünde bulundurmaları ve personelle açık iletişim kurmaları tavsiye edilebilir (Pollock et al., 2020:8-9).

Koronavirüs hastalığı (COVID-19) salgınıyla karşı karşıya olan sağlık çalışanları: ruh sağlıkları için riskler nelerdir? adlı çalışmada uluslararası literatür taramasında sağlık profesyonellerine destek amaçlı yapılabilecekler tartışılmıştır. Kurumsal düzeyde, kriz yönetimi için personelin bir dizi gereksinimi karşılamalıdır: güncel bilgiler ve açık talimatlar, KKE (kişisel koruyucu ekipman) sağlama, tarama testleri, lojistik destek (ulaşım, barınma, eğitim vb.) ve stres yönetimi konusunda güvenilir tavsiyelerin yayılması sağlanmalıdır. Stresin sağlık üzerindeki etkisinin ödüllendirmeler ile dengelenebileceğine dair kanıtlar olduğundan, örneğin hemşireliğin toplumsal "yüceltilmesi" kısa vadeli koruyucu bir faktör gibi görünmektedir. Yönetimler, kurumsal bilgileri yayarak, eylem merkezli yönetimi teşvik etmede, zor kararlar için sorumluluk paylaşımını teşvik etmede önemli bir destekleyici role sahiptir. Sağlık profesyonelleri için, daha stresli ve daha az stresli işler ayırma, deneyimli ve acemi profesyonelleri birlikte dahil etme, meslektaşlar arasında destek için zaman ayırma ve etkilenen memurlar için esnek çalışma saatlerine izin verme gibi destekler sağlanmalıdır(El-hage et al., 2020:77).

Pandeminin oluşturduğu psikolojik etkileri azaltmak için uygulanabilecek bu destek çalışmaları, pandemide tıpkı sağlık profesyonelleri gibi ön saflarda yer alan sağlık destek personellerinin de yararlanması ve oluşan psikolojik etkileri en az seviyede tutacaktır. Sağlık profesyonelleri kadar tıbbi bilgiye haiz olmayan hastane destek personellerinin, pandemi gibi bir sağlık krizinde ön saflarda göstermiş olduğu çalışmalar son derece önemlidir. Yapılan literatür taramalarında hastane destek personellerinin Covid-19 korkusu ve depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkileri adlı bir çalışma görülemediğinden, bu çalışma ile ileride yapılacak çalışmalara örnek olması açısından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Alan, Merve (2022). Covid-19 Korkusunun 112 Çalışanlarının Stres, Depresyon Ve Anksiyete Düzeylerine Etkisi: Malatya 112 Örneği. *Elazığ*

Arısoy, A., & Murat, Ç. A. Y. Yaşlı Bireylerde Koronavirüs (Covid-19) Korkusu; Yetişkin Bireylerle Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (17), 89.

Arpacıoğlu, S., Baltalı, Z., & Ünübol, B. (2021). Covid-19 Pandemisinde Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik, Covid Korkusu, Depresyon, Mesleki Doyum Düzeyleri Ve İlişkili Faktörler. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 95.

Artan, T., Meydan, S., & Irmak, S. (2021). Turkish Version of the Fear of COVID-19 Scale: Validity and Reliability Study. *Archives of Health Science and Research*, 8(2), 117–123. <https://doi.org/10.5152/arhealthscires.2021.20113>

Aydın, M. D. (2017). Sivil Toplum Kuruluşlarında Çalışanların Depresyon, Anksiyete ve Stres İlişkilerinin İncelenmesi. *İstanbul*

Aydın, Sümeyye (2021). Prof. Dr. Cemil Taşcıoğlu Şehir Hastanesi Aile Hekimliği Polikliniğine Başvuran Hastaların Covid-19 Korku Düzeyinin Ve Covid-19'dan Kaçınma Tutumlarının Değerlendirilmesi. *İstanbul*

Avcı, İ. A., & Hendekçi, A. Tarım İşçilerinin Covid-19 Pandemisinde Kişisel Koruyucu Kullanımı Farkındalıkları, Sağlık Endişeleri ve Anksiyeteleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 340.

Bakıoğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and Positivity: Mediating Role of Intolerance of Uncertainty, Depression, Anxiety, and Stress. *Springer Science+Business Media, LLC, Part of Springer Nature 2020*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y>

Çalık, K. S. (2022). “COVID-19 Pandemisinde Sağlık Çalışanlarında Depresyon, Anksiyete, Stres ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Osmaniye Devlet Hastanesi Örneği.” *Çağ Üniversitesi*.

Elbay, R. Y., Kurtulmuş, A., Arpacıoğlu, S., & Karadere, E. (2020). Depression, anxiety, stress levels of physicians and associated factors in Covid-19 pandemics. *Psychiatry Research*, 290. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2020.113130>

El-hage, W., Hingray, C., Lemogne, C., Yroni, A., Brunault, P., & Bienvenu, T. (2020). Health professionals facing the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: What are the mental health risks? *L'Encéphale*, 46(January), 73–80.

Ersoy, S., Koç, Ş. Ö., & Ersoy, İ. H. (2020). Covid-19'lu Hastalara Tedavi ve Bakım Veren Sağlık Çalışanlarının Görüşlerinin Belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 1043.

Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). The Consequences of COVID-19 Fear. *Contexts*, 19(4), 42–45. <https://doi.org/10.1177/1536504220977934>

Gencer, N. (2020). Pandemi Sürecinde Bireylerin Koronavirüs (Kovid-19) Korkusu: Çorum Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, (4), 1161-1164.

Güven, Semra (2021) Covid-19 Pandemi Sürecinde Bir Hastanede Çalışan Ebe Ve Hemşirelerin Anksiyete Ve Korku Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Wep Tabanlı Kesitsel Bir Çalışma. *Çanakkale*

Hu, D., Kong, Y., Li, W., Han, Q., Zhang, X., Zhu, L. X., Wan, S. W., Liu, Z., Shen, Q., Yang, J., He, H. G., & Zhu, J. (2020). Frontline nurses' burnout, anxiety, depression, and fear statuses and their associated factors during the COVID-19 outbreak in Wuhan, China: A large-scale cross-sectional study. *EClinicalMedicine*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100424>

Katra, Haşim (2021). Öğretmenlerin Kovid-19 Korkusunun Fiziksel Aktivite İlişkisi, Mental Sağlık Ve Yeme Davranışlarına Etkisi (Çanakkale İl Örneği). *Bursa*

- Kalafatoğlu, M. R., & YAM, F. C. (2021). Bireylerin Covid-19 Korkularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(2), 311-313.
- Kaplan, E., Aktaş, M. C., & Hatice, K. A. Y. A. (2021). COVID-19 pandemi korkusu ile hemşirelerin bakım verici rolüne ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 3(3), 138.
- Lai, J., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N., Wu, J., Du, H., Chen, T., Li, R., Tan, H., Kang, L., Yao, L., Huang, M., Wang, H., Wang, G., Liu, Z., & Hu, S. (2020). Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019. *JAMA Network Open*, 3(3), 1–12. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976>
- Lee, S. A., Mathis, A. A., Jobe, M. C., & Pappalardo, E. A. (2020). Clinically significant fear and anxiety of COVID-19: A psychometric examination of the Coronavirus Anxiety Scale. *Psychiatry Research*, 290(May), 113112. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113112>
- Lenzo, V., Quattropiani, M. C., Sardella, A., Martino, G., & Bonanno, G. A. (2021). Depression, anxiety, and stress among healthcare workers during the covid-19 outbreak and relationships with expressive flexibility and context sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 12(February), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623033>
- Ng, K. H., & Kemp, R. (2020). Understanding and reducing the fear of COVID-19. *Journal of Zhejiang University: Science B*, 21(9), 752–754. <https://doi.org/10.1631/jzus.B2000228>
- Önel, N. SELİN (2021) Covid-19 Sürecinde Öz Duyarlılık Ve Psikolojik Sağlık İle Depresyon, Anksiyete, Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Özoğul, Ramazan (2020). Öğretmenlerde Aile Aidyeti İle Depresyon, Anksiyete Ve Stres İlişkisi. İstanbul
- ÖZTÜRK, M., ERTEM, G. T., KOTANOĞLU, M. S., ERDİNÇ, Ş., & KINIKLI, S. (2021). COVID-19 pandemisinde görev alan sağlık çalışanlarının algıladıkları sosyal desteğin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine etkisi. *Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 54(1), 74.
- Pereira, G., Garcia, A., Fernanda, I., Fracarolli, L., Ehmke, H., Oliveira, S. A. De, Martins, B. G., & Jos, L. (2022). Depression , Anxiety and Stress in Health Professionals in the COVID-19 Context. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 4402.
- Pollock, A., Campbell, P., Cheyne, J., Cowie, J., Davis, B., Mccallum, J., Mcgill, K., Elders, A., Hagen, S., Mcclurg, D., Torrens, C., Maxwell, M., Pollock, A., Campbell, P., Cheyne, J., Cowie, J., Davis, B., Mccallum, J., Mcgill, K., ... Maxwell, M. (2020). Interventions to support the resilience and mental health of frontline health and social care professionals during and a_er a disease outbreak, epidemic or pandemic: a mixed methods systematic review. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013779>. www.cochranelibrary.com
- Renkal, Gizem (2021) Türkiye Ve İsveç Vatandaşlarında Covid-19 Korkusunun Depresyon, Anksiyete, Stres Ve Ölüm Kaygısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep*
- Sağrıer, C. Gamze (2021) Ölüm Kaygısı, Yaşam Doyumu Ve Covid-19 Korkusu İlişkisi. *Mersin*
- Sakib, N., Akter, T., Zohra, F., Bhuiyan, A. K. M. I., Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2021). Fear of COVID-19 and Depression: A Comparative Study Among the General Population and Healthcare Professionals During COVID-19 Pandemic Crisis in Bangladesh. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00477-9>
- Sarıçam, H. (2018). Psychometric properties of the Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in Health Control and Clinical Samples. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research (JCBPR)*, 7(1), 19–30. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.2748>
- Solmaz, T. E. (2022) Bir üniversite hastanesindeki sağlık çalışanlarının covid-19 pandemisi sürecindeki tükenmişlik, depresyon, anksiyete, stres ve uykusuzluk düzeyleri ile ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Mersin*
- Sönmez, D. Z., Şahin, N., & Çakmak, N. C. S. (2022). Covid-19 Pandemisinde Paramediklerin ve Acil Tıp Teknisyenlerinin Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeylerinin Belirlenmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 7(2), 229.
- Şahin, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Salon Hokey Süper Lig Oyuncularında Depresyon Kaygı Ve Stresin İncelenmesi (Master's Thesis, Amasya Üniversitesi).
- Taşkın, Nur (2021) Sağlık Çalışanlarının Covid-19 Korku Düzeylerinin Uyku Kalitesi, Yorgunluk Şiddeti İle İlişkisinin Değerlendirilmesi. *Konya*

Taşdelen, R., Ayık, B., Kaya, H., Erciş, M., & Ertekin, E. (2022). Türk Sağlık Çalışanlarının Covid-19 Pandemisine Psikolojik Tepkileri: Damgalanmanın Etkisi. *Noro-Psikiyatri Arsivi*, 59(2), 137.

Tuğçenur, A. V. C. I., & ARPACIOĞLU, S. Diş Hekimlerinin Koronavirüs Pandemisi Sürecindeki Koronavirüs Hastalığı Korkusu Ve Psikolojik Durumlarının İncelenmesi. *Anatolian Clinic The Journal Of Medical Sciences*, 27(3), 330.

Urgan, Ö. Ü. S., Atar, Ö. Ü. A., & Erdoğan, Ö. Ü. P. Afet Ve Salgınlarda Çalışanlar: Dünya Covid-19 Pandemisi Örneği.

Ünver, D., & Güloğlu, B. (2021). Covid-19 Pandemisinde Evli Bireylerde Depresyon, Anksiyete Ve Stresin İlişkisel Yılmazlık Bağlamında İncelenmesi. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 523-524.

Üstünoldu, E. (2022). Sağlık İletişiminde Medya Çalışması Olarak Pandemi Sürecinde Koronavirüs (Covid-19) Haberlerinin Analizi; Sağlık Politikaları ve Uygulamaları Açısından Etkileri. *Üsküdar Üniversitesi*.



Online/Çevrimiçi Eğitimin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Öğrenci ve Öğretmen Boyutunda Araştırma Sonuçları Işığında Gözden Geçirilmesi

A Review Of The Factors Affecting The Success Of Online/Online Education in The Light Of Research Results At Student and Teacher Dimensions

ÖZET

Korona virüs salgını sonrasındaki pandemi süreci, başta eğitim olmak üzere küresel boyutta pek çok sektöri etkilemiştir. Daha önce okullarında yüz yüze düzenli ders alan ve veren; fakat pandemi nedeniyle evde mahsur kalan milyonlarca öğrenci ve öğretmenin hayatını tamamen değiştirdi. Eğitim ve öğretim gibi aktif bir sürecin yeni boyutlarıyla öğrenci, öğretmen ve veli tanışmış oldu. Birçok ülkedeki eğitim sisteminde, eğitim ve öğretimi devam ettirebilmek adına çevrimiçi sınıflar açarak çeşitli platformlar üzerinden çevrimiçi eğitim uygulamalarını hayata geçirmişlerdir. Bu süreç eğitim ve öğretimin tüm paydaşları için yeni nesil teknolojik araçlarla adaptasyon sürecinde ifade etmektedir. Uzaktan eğitimin yaş grupları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerine yapılan araştırmalar ve değerlendirmeler yapılmış olup temel eğitim düzeyinde olan genç öğrencilerin özdenetim ve otokontrol yönünden yeterli gelişime sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Eğitim sisteminde belirlenen buyeni süreçte velinin, öğrencinin özgür bir şekilde öğrenme ortamını belirlemesi, yaş grubuna uygun özgün kararlar almasını olumsuz yönde etkilemiştir. Eğitimin paydaşlardan olan velinin ön plana çıkmasının öğretmen ve öğrenci açısından dezavantajları, uzaktan eğitim sonrasında öğrenci velisinin bir numaralı iletişim kanalı olmasının zorlukları ile ilgili değerlendirmeler üzerinde durulmuştur. Yetişkin öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde her ne kadar otokontrol ve özdenetim konusunda olgunlaşmış olsalar da süreçteki boşlukları kullanmaları yönünde olumsuzluklara neden olmuştur. Hazırlanmış olan bu çalışmada da, eğitim sisteminin paydaşları olan öğretmenler ve öğrenciler için yeni bir deneyim olan online/çevrimiçi eğitim sürecinin bu iki kesim üzerindeki etkileri global örneklerle tartışılacak ve bu benzersiz deneyimin avantajları ve dezavantajları anlaşılmasına çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Online Eğitim, Pandemi, Covid-19, Koronavirüs, Başarı

ABSTRACT

The pandemic period after the Coronavirus outbreak has affected many sectors globally, especially education. The lives of millions of students and teachers who previously had regular face-to-face classes in schools have completely changed due to the pandemic. The active process of education and teaching has introduced new dimensions to students, teachers, and parents. In many countries' education systems, online classes have been opened and online education applications have been implemented through various platforms to continue education and teaching. This process also represents the adaptation process for all stakeholders of education and teaching with new generation technological tools. Research and evaluations have been carried out on the positive and negative effects of distance education on age groups, and it has been observed that young students at the primary education level do not have sufficient development in self-regulation and self-control. In this new process determined in the education system, the parent's ability to freely determine the learning environment and make original decisions appropriate for the age group has negatively affected. The disadvantages of the parent coming to the forefront in education for the teacher and student, and the difficulties of the student's parent being the number one communication channel after distance education have been emphasized. Although adult students have matured in self-regulation and self-control during the distance education process, it has caused negative consequences for them to use the gaps in the process. In this study, the effects of the online education process, which is a new experience for teachers and students, on these two groups will be discussed with global examples, and the advantages and disadvantages of this unique experience will be understood.

Keywords: Online Education, Pandemic, Covid-19, Coronavirus, SuccessThe

GİRİŞ

2019 yılı aralık ayıyla birlikte ilk vakları ortaya çıkmamaya başlayan COVID -19 tehdidi Ocak 2020 ile birlikte tüm dünyayı etkisi altına almaya başlamıştır. COVID-19 salgını solunum yolu hastalıklarının beraberinde getirmiş ve hızla yayılarak ciddi bir tehlike haline gelmiştir. Ülke genelinde kademeli olarak okullar, toplu yaşam alanları ve işyerleri tedbir amaçlı kapatılmış ve süreç kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Virüsün yayılım hızını azaltmak için alınan önlemlerden biri olan eğitim ve öğretime ara verilmesi olmuştur. Yaşanan bu durum karşısında birçok öğrencinin bu süreçten etkilenmesine neden olmuştur. Ülkeler eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan kaybı en aza indirmek için çevrimiçi eğitim sürecine hızlı bir giriş yapmak durumunda kalmışlardır. Özellikle daha önce çevrimiçi eğitim programları konusunda

Özge Akbal¹

How to Cite This Article
Akbal, Ö. (2023).
“Online/Çevrimiçi Eğitimin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Öğrenci ve Öğretmen Boyutunda Araştırma Sonuçları Işığında Gözden Geçirilmesi”,
International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3417-3423. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69053>

Arrival: 23 February 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

deneyimi olmayan birçok ülkede yeni sistemin adaptasyon sürecinde öğrenme kaybını bir problem alanı olarak gün yüzüne çıkmasına neden olmuştur.

Öğrenme sürecinin sosyal ağlar ya da eğitim platformları üzerinden gerçekleştirilmesi süreci çevrimiçi eğitim olarak adlandırılmaktadır. Online eğitim; video, sesli, görsel ya da yazılı iletişimle ve internet ağlarının desteklediği yazılımlar ile gerçekleştirilmektedir (Basilai ve Kavadzade, 2020:1 ; Bakioğlu ve Çevik, 2020:111).Online eğitimde kullanılan akıllı telefon, tablet ve laptop gibi teknolojiler yoluyla materyaller her zaman ve her yerde ulaşılabilir hale gelmiştir.Mevcut teknolojik gelişmeler çevrimiçi eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli alt yapıyı sağlayabiliyor gözükse de toplumsal yapıya ilişkin eşitsizlikler dahilinde herkesin çevrimiçi eğitim olanaklarından eşit olarak faydalanmasının beklenmesi yanlış olacaktır. Yüz yüze eğitimde yaşanan eşitsizlik boyutlarına çevrimiçi eğitim ile farklı boyutlar eklendiği, bu durumun da çevrimiçi eğitimin başarısını tartışılır hale getirdiği söylenebilir.

Online eğitimin başarısı; öğrenci, öğretmen,veli, öğrenme süreci, yaşanan sosyo kültürel bölge ve mevcut teknoloji ile büyük oranda ilişkilidir. Her ne kadar uzmanlar tarafından çevrimiçi eğitimde öğrencilerin halihazırda online eğitim için yeterli olanaklara sahip olduğunu savunsalar da göz ardı edilmemesi gereken gerçekler vardır. Online eğitimin öğrenme özgürlüğü ve eğitime daha aktif katılım yönündeki motivasyonu artırdığı ve What sap gibi uygulamaların yaygın olarak kullanımı sosyal eşitsizliği bir ölçüde azalttığı yönündeki savunular olsa da online eğitim sürecinin pek çok öğrenci açısından yetersiz kalmaktadır. Online eğitim ve sürecin kazanımlarının ve kayıplarının mukayesesidahakapsamlı incelenmesini gerekli kılacaktır.

Yapılan araştırmaların sonucunda çevrimiçi eğitime zorunlu ve hızlı adaptasyon sürecinin neden olduğu alt yapı, dijital araçlara erişim, dijital okuryazarlık vb. alanlardaki yetersizlikler; önceden var olan sosyo-ekonomik eşitsizliklerin çevrimiçi eğitime yansımaları ve yaş grupları dahilinde çevrimiçi eğitimin fayda düzeyi gibi unsurlar çevrimiçi eğitim sürecinin paydaşları üzerinde direkt etkili olan hususlar olarak sayılabilir. İlerleyen bölümlerde yukarıda bahsi geçen problem alanları ilgili araştırma sonuçlarıyla sunulacaktır.

ARAŞTIRMA SONUÇLARI IŞIĞINDA ONLINE EĞİTİM UYGULAMASININ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ETKİLERİNİN TARTIŞILMASI

Pandemi dönemimde eğitimin paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve veliler sosyal ağlar aracılığıyla eğitim sürecini devam ettirmeye çalıştıkları bir süreç izlendi. Örgün öğretimdeki materyallerin hepsi sosyal ağlar üzerinden aktif olarak ve ya uygulamalı olarak göstermek mümkün olmadığından dolayı. Bu durum öğrenciler açısından bir dezavantaj niteliğinde olup eğitimin kalitesini düşürmektedir. Ayrıca online eğitimde coğrafya yine kader olup internete erişim sağlamayan pek çok çocuğun derse katılması zor olmuş, gecikmiş ve ders takibi yapamamıştır. Bu ve buna benzer pek çok coğrafi ve fiziki sorunlar eğitimin çocuklara doğru aktarılmasına engel olmuştur.

Örgün eğitim sisteminden ödev tekniğine çokça yer verilmesi öğrencilerin ders evdeki süre zarfında da ders çalışmasına teşvik niteliğindedir. Her ne kadar online eğitimde ödev gibi unsurlara yer verilse de kontrol mekanizmasını uygulamak zor olduğundan çok fazla detaya inilmemiş gösterimlik ödevler boyutunda kalmıştır. Eğitim ve iletişimde göz kontağı en önemli faktörlerden biri olup maalesef bu süreçte iletişim sadece teknolojik aletler aracılığıyla yapılmış ve doğrudan dönüt alımı sağlanamamıştır.

Online(Çevrimiçi) Eğitimin Öğrenciler Açısından Sonuçları

Online eğitim uygulamasının paydaşlar üzerindeki etkileri bir anlamda çevrimiçi eğitimin başarısının tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Online eğitim sürecinin en dezavantajlı grubu olarak ilköğretim öğrencileri öne çıkmaktadır. Çünkü bu yaş grubu öğrenciler bu süreçte veli / öğretmen ilgi ve etkinliğine ihtiyaç duyarlar, velilerin onlara sağladıkları imkânlarla ve velilerinin dijital okuryazarlığına bağlıdır. Pandemi döneminde yaşanan en büyük sorunlardan biri develilerin yeterli teknolojik donanıma ve bilgiye sahip olmamasıdır. Özellikle küçük yaş grubu nispeten diğer yaş gruplarına göre dijital okuryazarlık noktasında daha deneyimsiz olup aile bireylerinin de teknoloji konusunda yetersiz olması eğitim sürecini ciddi anlamda olumsuz etkilemektedir. Benimsenen yeni eğitim modeli olan çevrimiçi eğitimde veli desteğinin bu denli önemli olması eğitimin paydaşı olan öğrenci velisine çok fazla yükümlülük düşmektedir. Fiziki çevre koşulları, ailelerin teknolojik materyal kullanımı seviyeleri ve yaş grubu gibi bir çok etken küçük yaş grubu öğrencilerinin yetişkin öğrencilere göre öğrenim sürenini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle çevrimiçi eğitim modelinde öğretmen, veli ve öğrencinin iş birliği içerisinde olabildikleri süre zarfında başarı sağlanabileceği söz konusudur.

Öğrenciler açısından çevrimiçi eğitim dahil olmak üzere tüm öğretim tiplerinin başarılı bir süreç olarak nitelendirilebilmesi çok boyutlu bir değerlendirmeyi gerektirmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırma bulguları sürecin başarısını etkileyen faktörler olarak; teknolojik alt yapı, dijital okur yazarlık, sosyo ekonomik faktörler ve yaş seviyesine bağlı olarak çevrimiçi eğitimin dizaynına ilişkin problemleri sıralamışlardır.

“Yaş” çevrimiçi eğitimin “başarı” noktasında değerlendirilmesi gereken önemli olgulardan biridir. Çünkü eğitim modeli her yaş grubu için farklı dizayn edilmesi gerektiği bilinmekte olup online eğitim modeli eğitim sürecindeki çocukların yaş gruplarına göre tasarlanmaması başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olacaktır. Yaş ve öğrenim düzeyinin online eğitimde paralel olarak başarının sağlanması sonucundan yola çıkarak; şartların eşit, materyallerin eksiksiz tamamlanması ve öğrenci, öğretmen ve veli iletişim kantağıyla birlikte istenilen başarıya ulaşılabilir.

Bu bağlamda öğrenme için gerekli bir ön koşul ve eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilen *öğrenci katılımı* hakkında da düşünmek gerekir. Öğrenci katılımı online eğitim deneyiminin ve başarısının önemli bir göstergesidir. Bu kavram; öğrencilerin iyi bir performans göstermek ve istenilen sonuçlara ulaşmak için gösterdikleri çabanın kalitesi olarak da tanımlanır (Dumford ve Miller, 2018; Sun ve Rueda, 2012’den aktaran Mingzhang vd, 2021:4). Araştırmalar, öğrenci katılımının öğrencilerin akademik başarısını, öz saygısını, öğrenme motivasyonunu ve memnuniyetini artırdığını göstermektedir (Appleton vd, 2008; Hew, 2016; Lam vd. 2012’den aktaran Mingzhang vd, 2021:4). Öğrencinin derse aktif katılımı öğrenme sürecinde olumlu bir dönüt olmakta ve öğrenci için hem istek hem de odak niteliği taşımaktadır. Öğrenciler online eğitim sürecinde akran grupları ile aynı platformda da bulunmakta olması durumunda motivasyon sürecini olumlu etkileyecektir. Öğrencilerin online derslerde aktif olarak katılım sağlamaları öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Online eğitime bazı öğrenciler için yaşanan izolasyon süreci, okul bırakma, yer değişikliği vb. durumlara eğitime katılım oranının düşmesi ve akran grupları içerisinde motivasyon kaybına neden olacaktır. Online eğitimde arkadaşları ile aynı platformda yer almak ve onlarla sosyal bağ kurmak etkileşim için önemli faktörlerden biridir. Öğrenciler arası etkileşim ve öğrenci – öğretmen etkileşimi derse katılım oranını yükseltecek ve öğrencilerin ders sürecinden kazanımlı ayrılmasını sağlayacaktır. Aktif öğrenci, öğretmen ve ders materyallerinin sağlandığı online eğitim modeli başarı ile sonuçlanacaktır.

Online eğitimdeki başarıyı, öğrencilerin eğitim çabasında ısrar etmelerine neden olan *içsel kontrol odağı* (Rotter, 1989) bağlamında da düşünmek gerekir. Yaş gruplarının derse odağı ve ders konusunda isteklilik durumu düşünülecek olursa küçük yaş gruplarının ders çalışmaya daha istekli oldukları gözlemlenmektedir. Özellikle daha büyük yaş grubu öğrenciler daha az istekli ve özensizdir. Öğrencilerden derslerden olumlu dönüt almak isteyen öğretmenler ders saatlerini daha kısa tutarak sık sık ara vermesi olumlu bir etken olacaktır. Ders konularının kademeli, bölünerek anlatılması ve tekrarlardan yararlanılması online eğitim sürecini pozitif etkileyecektir. Bu değerlendirmeler K-12 seviyelerinde uzaktan eğitimin dikkatli bir şekilde tasarlanması ve öğretilmesi gerekliliğini tekrar hatırlatmaktadır. Benzer şekilde Cavanaugh da (2007) genç öğrencilerin, yetişkin öğrencilere göre daha fazla denetime, daha az ve daha basit talimatlara ve daha kapsamlı bir pekiştirme sistemine ihtiyaç duyacaklarından bahsederek (Cavanaugh, 2004:7) online eğitimin tasarlanması konusuna dikkat çekmiştir.

Online eğitimde ilköğretim düzeyindeki çocukları denetleme mekanizmasının olmaması onları özgün okullardan ayıran bir özerklik niteliğindedir. Yüksek öğrenime ulaştıklarında, çoğu yetişkin bir dereceye kadar özerklik kazanır bu nedenle online eğitim gibi birebir kontrolün olmadığı ortamlarda ilköğretim gibi genç öğrencilerin yetişkin desteğine ihtiyaçları vardır. Yetişkin öğrencilerin kavramlar ve meta-biliş ile ilgili konulara ve nasıl öğreneceklerine daha uzman bir yaklaşım sergileyebiliyorken, genç öğrenciler kılavuza gereksinim duyarlar. Bu noktada online eğitim öğretmenlerinin, çocukların otokontrol edinmeleri ve özerk öğrenme beceri kazanmalarına yardım etmede usta olmaları beklenir (Cavanaugh, 2004:6). Fakat çevrimiçi eğitim, öğrencileri öğrenme kontrolünü ele almaya teşvik eden ve öz düzenlemenin geliştirilmesini sağlayan görevleri kendi başlarına deneme şansı veren bir yapısı da vardır. Yüz yüze sınıflara kıyasla, çevrimiçi ortamların daha az denetlenen, öğrencilere öğrenme süreçlerini yönetmeleri için daha fazla özerklik sağlayan ve onları öğrenme materyallerini seçmeye teşvik eden (Chiu, 2021:13) bir öğretim tipi olduğu ele alındığında bunun genç öğrencilerin özerkliklerini geliştirme noktasında katkı sağlayacağı değerlendirilebilir. Nitekim Hendersen ve Romeo (2015) da dijital teknolojilerin, öğrencileri daha aktif ve güçlü katılımcılar olarak özgürlükçü düşüncelerini geliştirebildiğini ve öğrenme aktiviteleri ile arasındaki bağlantıyı güçlendirerek eğitimi daha verimli hale getirebildiğinden bahsetmişlerdir (Henderson ve Romeo, 2015’den aktaran Alper, 2020:64).

Kent ve kırsalda yaşayan bireylerin internete erişimi eşit şartlarda olmadığını göz önünde bulundurmak gerekir. Kırsalda yaşamaktan eğitim sürecinde dezavantajlı grup olan ilköğretim öğrencileri için belirleyici olan etkenlerdendir. Daha önce de belirtildiği üzere toplumsal eşitsizlikler ve coğrafi şartlar pandemi dönemi daha da derinleşmiştir. Örneğin Carrillo ve Flores’in (2020) çalışmasında evinde bilgisayar-internet olmayan öğrencilerde yüz yüze eğitime göre gerileme olduğu tespit edilmiştir (Balaman ve Tiryaki, 2021:76). Balaman ve Tiryaki (2021) de çalışmalarında dijital araçlara erişim eşitsizliğini uzaktan eğitimin etkinliğinde farklılıklar yarattığı ifade edilmiştir. Öğrenme ortamlarını ailenin başka üyeleriyle paylaşmak durumunda

kalan, tablet, telefon vb dijital cihazlara erişemeyen, veliler tarafından yeterli düzeyde bir ortam ayarlanamayan öğrenciler için online eğitim sürecinin pozitif sonuçlarından bahsetmek zordur. Yaşaroğlu ve Gelmez'in (2021) online eğitimin ilköğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları üzerine yaptıkları araştırma bu değerlendirmeyi destekleyen sonuçlar üretmiştir.

Araştırmada; eğitim görülen alanın dizaynı ve ortamın diğer aile bireyleriyle paylaşılacak durumunda kalınmasının öğrencilerin dikkatlerini olumsuz etkileyebileceği tespit edilmiştir. 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle yapılan diğer bir nitel araştırmanın dijital araçlara erişimin online eğitim sürecini sekteye ugratmasıyla ilgili ürettiği sonuçların bu noktada değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Yapılan bu araştırmada teknolojik araçlara erişim noktasında her öğrencinin aynı imkânlar sahaip olmadığı bir katılımcının *“Derslere katılmak için tablet kullanıyorum ama ilk 2 hafta derslere katılmakta çok zorlandım. Hatta çoğu derse tabletim ve internetim olmadığı için giremedim.”* ve diğer bir katılımcının *“Uzaktan eğitim derslerine girebilmek için evde sadece bir tane bilgisayar vardı amabizim evde derse girmesi gereken 3 öğrenci var dolayısıyla ilk ay telefonlarla idare ettik daha sonra ailem mecburen taksitle bir bilgisayar ve bir tablet aldı.”* ifadesiyle örneklendirilmiştir (Kocaman ve Ersoy, 2021:232). Çelik ve Şahin (2020) de; sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarına yeterli dijital ve fiziki imkân sağlama, onlara destek olma noktasında yetersiz kaldıklarını vurgulamışlardır. Patricia (2020) da ulaşabilirliğin internet ya da teknolojinin ötesinde evde yaşayan kişi sayısı gibi öğrenciye sağlanan fiziki imkanları da ifade ettiğini ve bu imkanların konsantrasyon seviyeleri ve eğitimsel araçlara ulaşabilmeyi doğrudan etkilediğini belirtmiştir.

Hermantovd'nin (2021) uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları üzerine yaptıkları ve çevrimiçi eğitimin sosyal mesafelere bağlı eşitsizlikleri gidermede ve öğrencilerin daha etkin bir ifade tarzı sergileyebilmelerini sağlamada faydaları sıraladıkları araştırmada bu pozitif sonuçların yanı sıra öğretmenlerin dijital okuryazarlığının az olması, deneyimleri, disiplin eksikliği, uzun ders saatleri ve ortama ilişkin dezavantajlar gibi nedenlerle öğrenciler mental ve fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu bulmuşlardır. Çelik ve Şahin (2020) de, salgın ve hastalık nedeniyle öğrencilerin online dersleri takip etme motivasyonlarının azaldığını, bazı öğrencilerin teknolojik alt yapı ve ev ortamı nedeniyle dersi takip etmekte zorlandıklarını ve bu durumun öğrenme kaybını tetiklediğini belirtmişlerdir.

Pandemi döneminde uzaktan(çevrimiçi) eğitim modelinin tercih edilmesinin asıl nedeni okul çağındaki bireylerin eğitimle olan bağına devam ettirmek ve eğitimin sürecinin devamlılığını sağlamaktır. Fakat fiziki şartlar, toplumsal eşitsizlikler, yaşanan bölge, maddi imkansızlıklar vb bir çok faktör eğitime erişimde de fırsat eşitliğinin olmadığını gösterdi. Online eğitim programına canlı olarak bağlanamayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu pek çok derste verimlilik çok düşük olmuş ve uzaktan eğitimin azizliğine uğramıştır. Uzaktan eğitimle öğrencilerin öğrenme kayıpları azaltılmak istense de eşitsizlikler belli bir kısım için dezavantaj olmaya devam etmektedir. Özellikle eğitim sistemimizde kız ve erkek çocuklarına tanınan imkanların eşitsizliği aynı şekilde sosyal online eğitimde de söz konusudur. Örgün öğretimde yaşanan eşitsizlikler aynı şekilde online eğitimde de imkansızlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu araştırma sonuçları ilköğretim öğrencilerinin veli ve öğretmenlerin kırılganlıklarını paylaşma, ilgi ve desteğine bağımlı olma, teknolojik alt yapı, dijital okuryazarlık vb yönlerden diğer yaş gruplarına göre daha dezavantajlı bir pozisyona sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin ilgi ve destek noktasında bağımlı oldukları bir diğer paydaş olan öğretmenlerin online eğitim ile ilgili yaşadığı sorunların üzerinde durmak bu noktada online eğitim uygulamasının profiline ulaşma ve revizyonu için faydalı görünmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde; bu alanda yapılmış araştırma sonuçları ışığında öğretmenler yönüyle bir tartışma yapılacaktır.

Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Uzaktan eğitim hem öğrenci hem de öğretmenlerin farklı fiziksel ortamlarda oldukları bir uygulama modelidir (National Center for Education Statistics [NCES], 2008, s. 1). Öğretmenler online eğitimin uygulayıcısı olarak ön plana çıkan paydaşlardır. Paydaşların online eğitime yönelik değerlendirmeleri, eğitim uygulamasının revize edilerek sürece dahil olan tüm kesimlerin fayda seviyesinin maksimizasyonu için önemli bulunmaktadır (Yadigar ve Yadigar, 2021:530). Bu nedenle bu bölümde öğretmenlerin online eğitim sürecine ilişkin değerlendirmelerini içeren araştırmalara atıfta bulunularak problem alanları belirlenmeye çalışılacaktır.

Online eğitim modelinde öğrenciler kadar öğretmenlerde başarı yakalama konusunda problemler yaşamaktadır. Öğretmenlerin, online eğitimin öğrencilerin üzerinde yarattığı başarısızlık konusunda değerlendirilmeleri iki noktada yoğunlaşmaktadır: toplumsal eşitsizlikler, temelli problemler ve yoğun/uzun çalışma saatleri gibi online eğitimin planlamasına yönelik eleştiriler. Hermantovd'nin (2021) araştırmasında da öğretmenlerin uzun ders saatleri ve online eğitime ilişkin yetersiz deneyimleri nedeniyle bitik ve bezgin hissettikleri bulgusu öne çıkmıştır. Taşkın ve Aksoy (2021) uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşlerine ulaşmak için gerçekleştirdikleri çalışmada benzer şekilde online eğitimin öğretmenlerin iş yükünü artırdığı ve internet

erişimi açısından sıkıntılar yaşandığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Minzhang vd. (2021) online eğitim sürecinde Çin'de neyin, nasıl öğretileceğine ilişkin bir belirsizliğin oluşmasının, öğretmenler ve öğrenciler açısından iş yükünün artmasına neden olduğunu ve eğitim ortamının eğitimin eşitliğini olumsuz yönde etkilediğini bulgulamışlardır. Alper'in (2020) araştırması kapsamında görüştüğü öğretmenler, uzaktan öğretim ortamının tasarlanması ve öğretim materyallerinin hazırlanması gibi faaliyetlerin yüz yüze eğitimden daha fazla zaman ve emek gerektirdiği, sınıf içinde uygulanabilen öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin uzaktan eğitimde güçlükle uygulanabildiğini, ev ortamında ders işlemenin güçlüğü gibi olumsuz yönleri bildirmişlerdir. Melbourne Üniversitesi Eğitim Enstitüsü (MebourneGraduate School of Education) tarafından gerçekleştirilen ulusal araştırmada, ilk (% 68) ve orta öğretim öğretmenlerinin (%75) büyük bir bölümünün her hafta normal zamanlara göre 6 saat daha fazla çalıştıklarını ve hatta bazı öğretmenler için bu sayının 20 saati bulduğunu bulgulamıştır. Lau vd. (2022) öğretmenlerin refahlarının pandemi ile ilişkisini inceledikleri araştırmada da benzer şekilde araştırmaya katılanların %86.7'si gibi yüksek bir oranda çalışma saatleri ve koşulları nedeniyle stres yaşadıklarını bulgulamıştır. Yadigar ve Yadigar'ın (2021) araştırmasında; ders planlamalarına yönelik eleştirilerin veliler tarafından da yöneltildiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü (65'i) özellikle birden fazla online eğitim öğrencisi olan velilerin çakışan ders saatleri hakkındaki eleştirilerini iletiklerini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin istihdamı şekli (kamu ya da özel sektör) ve mesleki deneyimleri noktasında da dezavantajların şiddetinin farklılaştığı görülmektedir. Çelik ve Şahin (2020), uzaktan eğitime erişim ve eğitim faaliyetlerinde yaşanan güçlüklerin neler olduğu ve dijital eşitsizliklerin uzaktan eğitimi nasıl etkilediği üzerine yaptıkları çalışmada kamu okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre uzaktan eğitime erişimde sürekli güçlük yaşadıklarını, bir kısmının zorunlu olmadıklarından ya da öğrenci için faydalı olmadığını düşündüğünden ders yapmadığını, veliler ve öğrenciler ile düzenli iletişim kurmadıklarını, velilerin gerekli dijital araçlara sahip olmadığı gibi bulgularla eğitimsel eşitsizliklerin pandemi sürecinde daha derinleştiği sonucuna varmışlardır. Taşkın ve Aksoy da (2021), öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça il merkezlerinde çalışma imkânına sahip olduklarını bunun da internet erişimi, teknolojik materyallerin temini noktasında mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere oranla daha avantajlı olduklarını bulgulamışlardır. Çelik ve Şahin (2020) de gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlığının online eğitimin başarısını büyük oranda etkilediği sonucuna varmışlardır. Bunun üstesinden gelmek için derse aktif bir katılımın yani eğitimcilerin yaratıcılık bekledikleri belirtilmiştir.

Eğitim sisteminin hem uygulayıcı hem de düzenleyici pozisyondaki paydaşı olan öğretmenlerin uygulamaya yönelik eleştirileri tüm paydaşların sorunlarına işaret etmekte ve kapsamlı bir kavrayış sunmaktadır. Öğrenci ve veli paydaşlarının sorunlarını online eğitim pratikleri üzerinden kendi deneyimleri ile değerlendirme imkanına sahip öğretmenlerin görüşleri bu nedenle sistemin geliştirilerek daha etkin kılınması anlamında değerli bulunmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tüm eğitim- öğretim metotlarının her bir paydaş için aynı sonuçları üretmesi, aynı oranda fayda sağlaması beklenemez. Yukarıda tartışıldığı üzere online eğitimin de kendine has avantaj ve dezavantajları vardır. Online eğitimde öne çıkan avantajların başında zaman ve mekân sınırlamasının ortadan kalkması böylelikle geniş kitlelerin bilgiye erişiminin sağlanması yer alır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kesintisiz ve özgür bir şekilde öğrenmelerini olanaklı kılarak eğitim süreçlerini çeşitlendirerek zenginleştirdiği yönünde değerlendirmeler mevcuttur. Öğrenme modelinin online olması tüm öğrenciler için daha az maliyetle ve daha kolay ulaşılabilir bilgi niteliği taşıması avantajlarından birisidir. Fakat sunulun bu avantajlardan her bir öğrencinin eşit yararlanabildiğimalse söz konusu değildir.

Tüm bu avantajlar kurumsallaşmış bir uzaktan eğitim uygulamasına yönelik değerlendirmelerdir. Fakat bazı ülkeler uzaktan eğitimin bu denli yaygın bir hale gelmesini pandemi sonrası dönemde, yok denecek kadar kısa bir sürede gerçekleştirilen adaptasyon ile deneyimlemişlerdir. Bu nedenle yukarıda belirtilen avantaj setlerinin zorunlu ve ani bir yöntem değişikliği deneyiminde yeniden değerlendirilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Bai ve Gu (2022) da bu alanda yapılacak bir araştırma için toplanacak verilerin online eğitimin başında, ortası ve sonunda farklı sonuçlar verebileceğini bu durumun sürece aşına olmaya bağlı olarak değişeceğini bildirmişlerdir (Bai ve Gu,2022:1181). Hızlı karar verilen bu süreçte verilen hizmette bazı açıklıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Online eğitimde öğretmen, öğrenci ve veli organizasyon sürecinde yaşanan eksiklikler ve olumsuzlukların iyileştirilmesi adına çalışmalar yapılması başarıyı olumlu etkileyecektir.

Online eğitim sürecinde öğrenci ve öğretmenler için yaşanan en büyük problemlerden biri ise ders saatlerinin uzun olmasıdır. Teknolojik cihaz üzerinden online sınıf ortamı yaratılmaya çalışılmaktadır fakat öğrenciler

için bu ortamda ders işlemek ve odaklanmak sıkıcı ve odağın düşmesine neden olacaktır. bu nedenle ders saatleri öğrencilerin yaş gruplarına göre düzenlenmesi ve konuların kademeli olarak bölünmesi başarı olumlu etkileyecektir.

Yapılan araştırmalar hem genç öğrenci olarak adlandırılan ilköğretim öğrencileri hem de öğretmenler için toplumsal eşitsizliklerin pandemi sonrası çevrimiçi eğitim sürecinde derinleştiğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin hem veli hem de öğretmenlere bazı yönlerden bağımlı olmaları, eşitsizliklerin farklı boyutlar edinmesine neden olduğu söylenmektedir. Öğretmenler açısından da kırsal/kent temelinde istihdam bölgesi ve ani adaptasyon gerektiren bir uygulama nedeniyle planlamaya bağlı dengesizliklerin ortaya çıkması noktalarında eleştirilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Kırsal ve kent arasındaki yaşanan eşitsizliklerin başlıca nedenlerinden birisi ilk olarak velilerin teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip olmamı ardından online eğitimin temel bileşeni olan internet erişimin sağlanamamasıdır. Daha önce de söylendiği üzere online eğitim uygulamasının zaman içerisinde daha yerleşik bir hal alması, bu uygulamalara yönelik okur yazarlıkların artması bu tip eleştirilerin şiddetini hafifletmesi beklenebilir. Ama toplumsal alana yönelik eşitsizlikler konusunda ve teknolojik materyal eksikliği konusunda daha kapsamlı, disiplinler arası adımların atılmasının gerektiği ortadadır. Bu ve buna benden imkansızlıklar eğitim sürecini olumsuz etkileyecek ve başarıyı yakalamak zorlaşacaktır.

Online eğitim birçok ülke gibi ülkemizde de aniden planlanan bir eğitim modelidir. Hazırsızlık yakalanmak ve bu konudaki deneyimsizliklerimiz olumsuz etki yaratmaktadır. Eğitimin baş aktörü olan iletişim pek çok öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşmemekte ve tüm öğrencilerin online eğitime aktif katılmaması başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının okula gitmesi desteklenmediği gibi online eğitim sürecinde de teknolojik aletlerle iç içe olması aile bireyleri tarafından desteklenmemiştir. Bu süreçte sadece öğrencilerle iletişim bağına sağlamak yeterli olmayacaktır. Bu tarz zihniyeti benimseyen kesimlerde velilerle iletişimde olmak kız çocuklarının eğitime katılım oranını yükseltecektir.

Bu araştırma kapsamında üzerinde durulan araştırma sonuçları, online eğitim sürecine yönelik eleştiriler ışığında revizyonların yapılması, bu yolla daha fazla kişiyi kapsayan ve daha geniş kitlelere yayılan bir bilgi erişim ağının tesisine katkı amacıyla sunulmuş ve tartışılmıştır. Sonuç olarak; internet bağlantısı ve donanım yetersizliği gibi teknik olanakların fırsat eşitliğine gölge düşürmeyecek düzeye getirilmesi, ders saatlerinin öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını düşürmeyecek seviyelere çekilmesini tesis edecek planlamaların yapılması, veli ve öğretmenlerin okur yazarlıklarının artırılması ve de en önemlisi genç öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak ders içerik ve sunumlarının revize edilmesi incelenen araştırmaların mutabık kaldığı öneriler olarak sıralanabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, G., Akgün, E. (2020), İlkokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sıkıntılar, *EJERCongress 2020 Bildiri Kitabı*, 402-409
- Alper, A. (2020). Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 45-67. Doi: 10.37669/Milliegitim.787735
- Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri / ScienceTeachers' Views on DistanceEducation in the COVID-19 PandemicProcess. *TurkishStudies*. 15. 109-129. 10.7827/TurkishStudies.43502.
- Balaman, F., Hanbay Tiryaki, S . (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 10 (1) , 52-84 . Retrievedfrom<http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Basilaia, G., Kvavadze, D. (2020). Transitionto Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *PedagogicalResearch*, 5(4), 1-9.
- Cavanaugh, C., Gillan, K., Kromrey, J., Hess, M., Blomeyer, R. (2004). Theeffects of distanceeducation on K-12 studentoutcomes: a meta-analysis. Naperville, IL, Learning Point Associates. Erişim Adresi: <http://www.ncrel.org/tech/distance/k12distance.pdf>
- Çelik, Z., Şahin Demir, S. (2020). Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitimsel Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/348355835_PANDEMI_DONEMI_UZAKTAN_EGITIM_SURECI_NDE_EGITIMSEL_ESITSIZLIKLERIN_YENIDEN_URETIMI/citation/download
- Ersoy, A. F., Kocaman, F. (2021). Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşadığı Stres ve Kaygı Durumları: Nitel Bir Çalışma .*Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1),224-240.Erişim

Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/64208/871525>

Hermanto, Y., Srimulyani, V. (2021). The Challenges of Online Learning During the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*. 54. 46. 10.23887/jpp.v54i1.29703.

Lau, S. S. S., Shum, E. N. Y., Man, J. O. T., Cheung, E. T. H., Amoah, P. A., Leung, A. Y. M., Okan, O., Dadaczynski, K. (2022). Teachers' Well-Being And Associated Factors During The Covid-19 Pandemic : A Cross-Sectional Study In Hong Kong, China. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 19(22), [14661]. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214661>

Mebourne Graduate School of Education. *Examining the impact of COVID-19 Report Summary*. https://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/3413996/Australian-Education-Survey.pdf

Mingzhang, Z., Yunpeng, M., Yue, H., Heng, L. (2021). K-12 Students' Online Learning Experiences during COVID-19: Lessons from China. *Frontiers of Education in China*. 16. 1-30. 10.1007/s11516-021-0001-8.

NCES (National Center for Education Statistics) (2008). Distance education at degree granting postsecondary institutions: 2006-07. (18.05.2020). Erişim Adresi: <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009044.pdf>

Parlaklıç, A., Mertoğlu, S. (2020). Blended Distance Education During Covid-19 : Evaluation Of Turkey's K12 Applications . *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9 (18)

Patricia Aguilera-Hermida A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International journal of educational research open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>

Sirem, Ö., Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkököl öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>.

Thomas K. F. Chiu (2021): Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective, *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2021.1926289

Tuckman, B.W. (2007). The Effect Of Motivational Scaffolding on Procrastinators' Distance Learning Outcomes. *Science Direct*. 49, 414-422

Yadigar, H., Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda Uzaktan Eğitime Yönelik Paydaş Görüşleri / Stakeholder Views on Distance Education in Primary Schools . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 12 (2) , 526-566 .

Yaşaroğlu, C. & Gelmez, F. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Çevrimiçi Derslere Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 1 . *Turkish Journal of Educational Studies* , 9 (3) , 415-430 . DOI: 10.33907/turkjes.1060705

Yılmazsoy, B., Kahraman, M. (2018). Uzaktan eğitimde sosyal ağlar ve öğreticinin etkinliği (Editöre Mektup).

Zaluchu, S., Lase, D., Zega, T., Daeli, D. (2022). Parents' Perceptions of Distance Learning during COVID-19 in Rural Indonesia. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 16. 103-113. [10.11591/edulearn.v16i1.20122](https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i1.20122).



الشيخ أحمد فائز البرزنجي ومنهجه في كتابه: تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن في علمي المعاني والبيان

Sheikh Ahmed Faiz al-Berzenci and his Method in Tuhfetul-Ihvan

الخلاصة

تأتي أهمية هذا البحث كون كتاب " تحفة الإخوان " من المخطوطات النادرة المهمة، والتي لم تنشر وإخراجه وتحقيقه علمياً، يُعدُّ خدمة جليلة للمكتبة الإسلامية، بالإضافة إلى احتوائه على ثروة علمية كبيرة، تتجلى في الشواهد التي ساقها المؤلف، وتحليلاته لها، وذكره لأراء العلماء، ومناقشتها، وترجيحها. وقد اعتمدت فيه المنهج الوصفي التحليلي. ثم إنّه يتضمن منهج الشيخ أحمد فائز البرزنجي، - رحمه الله - في كتابه : (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن)، وقد قمنا بتقسيمه إلى فصلين : الفصل الأول : حياته ؛ وقد قسمته إلى ثلاثة مباحث :المبحث الأول : اسمه ونسبه وولادته وأسرته .المبحث الثاني : أساتذته وتلامذته .المبحث الثالث : كتبه ووفاته .الفصل الثاني : منهجه ؛ وقد قسمته إلى مبحثين :المبحث الأول: التعريف بكتاب: (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن) .المبحث الثاني : منهج الشيخ أحمد فائز في كتابه : (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن) .

Muhammed Şafi Derşevi¹
Nusrettin Bolelli²

How to Cite This Article
Derşevi, M. Ş. & Bolelli, N. (2023). "Sheikh Ahmed Faiz al-Berzenci and his Method in Tuhfetul-Ihvan", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3424-3434. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69068>

Arrival: 24 February 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ÖZET

Bu makale Ahmet Faiz el-Berzenci'nin Tuhfetü'l İhvan fi Şerhi Fethi'r-Rahman adlı eseri ile ilgili detaylı bilgiler içermektedir. İki bölümden oluşan makalenin birinci bölümünde hayatı ile ilgili bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde ise Şeyh Ahmed Faiz el-Berzenci'nin Tuhfetü'l İhvan fi Şerhi Fethi'r-Rahman adlı eserde takip ettiği yöntemi ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Faiz el-Berzenci,Tuhfetü'l İhvan fi Şerhi Fethi'r-Rahman, Tahkik, Metot

ABSTRACT

This article includes the methodology of Sheikh Ahmed Fayeze Al-Barzanji, may God have mercy on him, in his book: (Tuhfat Alihwan fe sharh Fath Al-Rahman), and we have divided it into two chapters: The first chapter: his life, which was divided into three sections:The first topic: his name, lineage, birth, and familyThe second topic: his teachers and students. The third topic: his books and his deathThe second chapter: its methodology, and I divided it into two sections:The first topic: introducing the book (The Masterpiece of the Brotherhood in Sharh Fath al-Rahman). The second topic: the approach of Sheikh Ahmed Fayeze in his book: (Tuhfat al-Ikhwan fi Sharh Fath al-Rahman). (Times New Roman, 9 Punto, Mak. 250 Sözcük).

Keywords: Al-Barzanji, Tuhfat Al-Ihwan, Fath Al-Rahman, Life, Approach

مقدمة

لَمَّا كان الشيخ أحمد فائز البرزنجي، - رحمه الله - جليل القدر، غزير العلم، واسع الاطلاع، فقد أشرق نور تلك الصفات في كتابه : (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن)، فيصمات العالم فيه ظاهرة بالتحقيق، ودقة البلاغي، وخبرة المجرب بارزة في التصنيف، وإصدار الأحكام على المسائل المذكورة واضحة في جميع الأبواب.

حيث عرض مادته العلمية، بأسلوب علمي رصين، قليل الألفاظ، غزير المعاني، واضح العبارة، سهل المنال، وافٍ بالغرض، بعيد عن الغموض، دقيق في التعبير.

وبهذا لم يخرج عن قوله في المقدمة⁽³⁾: " أن أسلكها في شرح يسهل صعابها، ويخرج من قشور المشكلات لباها ... وسلكتُ فيه عبارات الكتب المعترية، ورائقات مطوّل التصنيفات المهذّبة، وشائقات التآليفات المحرّرة المختصرة ".
وها نحن ذا في هذا المقال سنستعرض ونبين منهج الشيخ أحمد فائز في كتابه (تحفة الإخوان) بشيء من التفصيل :

منهج البحث

هذا وقد قسمنا البحث إلى فصلين :

الفصل الأول : حياته ؛ وقد قسمته إلى ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : اسمه ونسبه وولادته وأسرته .

المبحث الثاني : أساتذته وتلامذته .

المبحث الثالث : كتبه ووفاته .

¹ Doktora Öğrencisi, Bingöl Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belâgatı ABD, Bingöl, Türkiye

² Prof. Dr., Bingöl Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölüm, Bingöl, Türkiye

(3) انظر قسم التحقيق، ص (253) فقرة: " سبب شرح هذه الأروجة ".

الفصل الثاني : منهجه ؛ وقد قسمته إلى مبحثين :

المبحث الأول: التعريف بكتاب: (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن) .

المبحث الثاني : منهج الشيخ أحمد فائز في كتابه : (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن) .

الفصل الأول عن حياة الشيخ أحمد فائز البرزنجي وقد قسمته إلى ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : اسمه ونسبه وولادته وأسرته (4) .

هو الإمام المحقق المتكلم الفقيه البياني القاضي صاحب المناصب العلمية الرفيعة في الدولة العثمانية، السيد أحمد بن السيد محمود بن السيد أحمد بن السيد عبد الصمد بن العارف بالله القطب الكبير الشيخ السيد حسن الكَلَزَرْدِيّ الْبَرَزَنْجِيّ الْكُورْدِيّ .

أمّا بخصوص نسبه (الْبَرَزَنْجِيّ)؛ فهي كما قال الشيخ عبد القادر البرزنجي في كتابه : (سادات برزنجية) : " نسبة إلى قرية برزنجة، وهي واقعة في شرق مدينة السلمانية، داخل أراضٍ جبلية (5) " .

أمّا ولادته: فقد ذكرت كتب التراجم أنه ولد في قرية: (كَلَزَرْدِه)، التابعة لمدينة السلمانية، سنة (1258هـ) المقابل لسنة (1842م).

وقد نشأ في أحضان أسرة (السادة البرزنجية)، التي لها ثقلها في المجد والجاه، فكان فرعاً من فروع دوحه علمية مباركة، هيأ الله تبارك وتعالى لها تربة خصبة، ومناخاً ملائماً، وطقساً مناسباً، فثبت أصلها، وعلا فرعها، وتفتحت أكامها، وأبنت ثمارها، وعمّ نفعها الأمة الإسلامية، حيث أنتجت الكثير من جهازة العلماء الربانيين، وفطاحل الفقهاء النابهين، وفحول القضاة العاملين، ومن هؤلاء:

1 – السيد بابا علي الهمداني: وهو من العلماء البارزين في عصره، له عدة مؤلفات باللغتين العربية والفارسية، منها: (ذخيرة الملوك – أسرار النقطة في الفقه – شرح أسماء الله – رسالة العقلية – شرح نصوص الحكم – الأوراد الفتحية) (6).

2 - السيد محمد المدني البرزنجي الكردي المتوفى (1103هـ): هو إمام الأئمة الأعلام، رحل إلى بغداد وماردين وإسطنبول وحلب ودمشق ومصر واليمن، ثم أصبح قاضياً للقضاة في مصر لمدة سبع سنوات، ثم توطّن المدينة المنورة، واشتغل بالتدريس في المسجد النبوي، وهو إمام المعقول والمنقول، حتى قيل: إنّه مُجَدِّد القرن الحادي عشر، قال القائل:

حَادِي عَشْرَ قَد كَانَ بَرَزَنْجِيٌّ مُجَدِّدًا وَشَرَطُهُ جَلِيٌّ

وكانت المسائل المشكّلة ترد إليه من سائر الأقطار، في كثير من العلوم العقلية والنقلية، والأسئلة المتعلقة بمذاهب الأئمة الأربعة، فيجيب بأقصر مدة ...

تزيد مؤلفاته على ستين مجلّد، منها: (أنوار السلسبيل في شرح أسماء التنزيل – والضواوي على صبح فاتحة البيضاوي – والمصطلح على ألفية السيوطي – والإشاعة في أشرط الساعة) (7).

3 – السيد حسن الكَلَزَرْدِيّ المتوفى (1175هـ): فقد ورد في ترجمته: أنه كان شيخاً كبيراً وولياً شهيراً، وعالماً متبحراً، يشهد على ذلك تأليفاته بالعربية والفارسية، أخذ عنه أحفاده، ومن أحفاده القاضي المترجم له: أحمد فائز البرزنجي (8).

المبحث الثاني : أساتذته وتلامذته .

أمّا بخصوص أساتذته فكثيرون إلا إننا سنذكر اثنين منهم فقط وهم :

1 – محمود البرزنجي: هو الشيخ محمود بن الشيخ أحمد بن الشيخ عبد الصمد بن العارف بالله الشيخ السيد حسن الكَلَزَرْدِيّ الْبَرَزَنْجِيّ: المتوفى (1275 هـ - 1858 م)، درس على ثلثة من العلماء منهم الشيخ معروف النودهي، إلى أن صار عالماً بارعاً فاضلاً، ثم عين نقيباً للأشراف في السلمانية، وكان من أحد الشخصيات البارزة في الطريقة القادرية، زوجه الشيخ معروف من ابنته – والتي تُعد دورها والدة شارح المنظومة الشيخ أحمد فائز البرزنجي – له بعض التعليقات والحواشي على عدة من الشروح والتمتون العلمية (9).

2 – مصطفى البرزنجي المشهور بالمفتي المتوفى (1302هـ): هو العالم الجليل والفاضل النبيل والأديب الأصيل مصطفى بن الشيخ بابا رسول الصغير ولد في قرية برزنجة سنة (1235هـ)، بعد أن بدأ بختم القرآن الكريم، أنكب على دراسة العلم، والكتب المقررة، على خيرة علماء زمانه، منهم المفتي الزهاوي، حيث قرأ عليه: كتاب المطول في البلاغة للإمام التفتازاني، ثم انتقل إلى سابلغ وجد واجتهد في الطلب، حتى أخذ الإجازة العلمية، ثم عين مدرساً في مسجد عبد الرحمن باشا، وبدأ بإفادة الطالبين وخدمة العلم وأهله، تولى مقام الإفتاء بمدينة السلمانية، له بعض الآثار والحواشي لم تطبع.

قال عنه الشيخ العلامة عبد الكريم المدرس: " وكان صاحب الترجمة مع كونه عالماً جليلاً، كان أديباً بارعاً، في اللغات العربية والفارسية والكوردية، وله قصيدة غراء في التوحيد مطلعها:

قرأت كتاب الكائنات، فإنه سطور بتوحيد الاله تهلّل " (10)

وأما فيما يتعلّق بتلامذته:

(4) انظر في ترجمته: البياني، إسماعيل بن مير سليم الكردي البغدادي، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار إحياء التراث العربي بيروت، لبنان، دط، دت. (193/1)؛ وزكي بك، محمد أمين، تاريخ السلمانية وأحبابها، نقله من الكردية إلى العربية، جميل أحمد الروبياني، شركة النشر والطباعة العراقية المحدودة، بغداد، 1370 هـ - 1951 م، ص (236، 239)؛ والبرزنجي، عبد القادر محمد، سادات البرزنجية، مطبعة الترفي، كركوك، دط، 1375 هـ - 1956 م، ص (68، 69)؛ وكحالة، عمر رضا دمشقي، معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دط، دت (43/2) .

(5) انظر: البرزنجي، سادات برزنجية، ص (59).

(6) انظر: البرزنجي، سادات برزنجية، ص (62)؛ والقره داغي، محمد علي، في رحاب أقلام وشخصيات كردية، مطبعة شغان، السلمانية، دط، 2007 م، ص (62).

(7) انظر: محمد أمين زكي، تاريخ السلمانية وأحبابها، ص (88)؛ والخال، الشيخ معروف النودهي، ص (81، 80).

(8) انظر: البرزنجي، سادات برزنجية، ص (61)؛ والقره داغي، في رحاب أقلام وشخصيات كوردية، ص (61).

(9) انظر: المدرس، علماؤنا في خدمة العلم والدين، ص (527، 528).

(10) انظر: المدرس، علماؤنا في خدمة العلم والدين، ص (540)؛ والصويركي، معجم أعلام الكرد، ص (710).

فمن المعلوم أنّ الشيخ أحمد فائز، بعد انتهاءه من المنهج المقرر آنذاك، أخذ الإجازة، ثم اشتغل بالتدريس رداً من الزمن، لكن المصادر التي بين أيدينا، لم تذكر شيئاً عن تلامذته وطلابه، إلا ابنه: الشيخ حكمت عارف، ومحمد باقر أفندي.

المبحث الثالث : كتبه ووفاته .

ولنبدأ بسرد عشرة من مؤلفاته، بحسب تاريخها، ومحل تأليفها، ولغتها المكتوبة، مع بيان المطبوع أو المحقق منها:

- 1 - (**روضة الأزهار في شرح غاية الاختصار**) : للفاضل المشهور بأبي شجاع الأصفهاني، في الفقه الشافعي، وهي باكورة مصنّفاته، كتبها سنة (1277 هـ)، في مدينة السليمانية، وباللغة الفارسية.
- 2 - (**خلاصة العقيدة في شرح الدرّة الفريدة**) : لجده الشيخ معروف النّوهدى، في العقيدة، كتبها سنة (1279 هـ)، في السليمانية، وباللغة العربية. حققه الأستاذ: عبد الحميد محمد أمين الكردي سنة (2021م) (11).
- 3 - (**تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن في علمي المعاني والبيان**) : لجده الشيخ معروف النّوهدى، في البلاغة، كتبها سنة (1282 هـ)، في مدينة السليمانية، وباللغة العربية، " وهي الكتاب الذي حققه (12) " .
- 4 - (**تسهيلات برزنجية في عوامل جدوليه في علم النحو**) : كتبه سنة (1300 هـ)، في اسطنبول، وباللغة التركية العثمانية، وقد طُبع في إسطنبول في نفس السنة (13).
- 5 - (**البدر الكامل في اختصار التصريف والعوامل**) : كتبه سنة (1300 هـ)، في اسطنبول، وباللغة التركية.
- 6 - (**جلا الطرف في اختصار الصرف**) : كتبه سنة (1301 هـ)، في مدينة المنتفق وتعرف اليوم بالناصرية في العراق، باللغة التركية، وقد طُبع في اسطنبول في نفس السنة.
- 7 - (**حميديه في اختصار الصرف والنحو**) : كتبه سنة (1303 هـ)، في مدينة الكربلاء بالعراق، وباللغة التركية، وقد طُبع في اسطنبول سنة (1310 هـ) (14).
- 8 - (**أنفس الفوائد في شرح الفرائد**) : لجده الشيخ معروف النّوهدى، في العقيدة، كتبها سنة (1306 هـ)، في مدينة ديرسيم = تونجلي حالياً، شرقي الأناضول، وباللغة العربية (15).

" منظومة الفرائد " : هي نظم للمتن المشهور: " بالعقائد النسفية "، التي عليها شرح الإمام التفتازاني المشهور، وقد شرح هذه المنظومة، الشيخ أحمد فائز، شرحين (كبير وصغير)، وكتاب (أنفس الفوائد)، هو الشرح الكبير، تطرّق فيه إلى كثير من المسائل العقدية المتعلقة بالإلهيات والنبوات والسمعيات.

9 - (**السيف المسلول في القطع بنجاة أصول الرسول**) : كتبه سنة (1306)، في مدينة ديرسيم بشرق الأناضول، وباللغة العربية.

10 - (**خير الأثر في النصوص الواردة في مدح آل سيّد البشر**) : كتبه سنة (1306)، في مدينة ديرسيم بشرق الأناضول، وباللغة العربية (16).

أما فيما يتعلق بوفاته :

نستطيع القول أنّ الشيخ أحمد فائز البرزنجي - رحمه الله - عاش أغلب حياته، بعيداً عن أهله ووطنه، قضى نصف قرنٍ منه في المناصب الرفيعة، والوظائف المهمة، كالقضاء والنيابة وعضوية المجالس، لذا كان له قدر وجملة عند أهل الدنيا.

وكان فاضلاً عاقلاً داهيةً، يحسن عدة لغات منها: (العربية والفرنسية والروسية والفارسية والتركية بالإضافة إلى لغته الكوردية).

وقد أجمعت أغلب المصادر التي ترجمة له، أنه توفي في اسطنبول سنة (1336 هـ - 1918 م)، وذهب البعض الآخر أنّ وفاته كانت في سنة (1897 م) وبهذا قال كحالة في معجم المؤلفين، والهسنياني في علماء الكورد وكوردستان (17).

أما فيما يتعلق بمنهج الشيخ أحمد في كتابه (تحفة الإخوان) فقد قسمته إلى مبحثين:

المبحث الأول: التعريف بكتاب: (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن) :

تُعد منظومة: " فتح الرحمن في علمي المعاني والبيان " للشيخ الناظم معروف النّوهدى، من جملة المنظومات التي نظمت كتاب: " تلخيص المفاتيح " للخطيب الفزويني، وتُضاف إليها،

حيث أخذ الشيخ النّوهدى على عاتقه، نظم هذه الدرّة، لما تميّز به من التقعيد والتمثيل، وإيراد الأقوال والشواهد، وتحليلها بالدقّ الأدبي.

ومن هنا تبيّن أنّ منظومة: " فتح الرحمن في علمي المعاني والبيان "، للشيخ العلامة معروف النّوهدى، من أفضل المنظومات المختصرة في علم البلاغة، كما يُعدُّ شرح الشيخ المحقق أحمد فائز البرزنجي عليها، من أجود الشروح في نظري، حبرها يراع مؤلفها بأسلوب محكم ودقيق، حيث جمع فيها شتات المسائل المتناثرة في علم المعاني، بالرغم من إيجازه، وبعده عن التّطويل، وهو يُعدُّ امتداداً للمدرسة: " السكاكية التفتازانية

(11) قال محقق الكتاب: " في جميع المصادر، التي تحدّثت عن مؤلفات السيد أحمد فائز، خُدد تاريخ تأليف هذا الكتاب بـ (1278 هـ)، إلا أنّ المؤلف، كتب في نهاية كتابه هذا، أنه صنّفه وسط شهر رجب، سنة (1279 هـ)، وهذا ما اعتمدها.

(12) في أغلب المصادر، التي تحدّثت عن مؤلفات السيد أحمد فائز، خُدد تاريخ تأليف هذا الكتاب بـ (1283 هـ)، إلا أنّ المصنّف، كتب في نهاية كتابه هذا، بيت شعر، به خُدد تاريخ تأليفه، وهو: **عَنْ عَامِ خُتْمِ سَائِلَاتِ الْخِيَارِ قُلْتُ كَمَا لَمْ شَرَحِي: " فَيَخَارُ "** فكلّمة: " افتخار "، في آخر عجز البيت، بحسب علم الجُمل، تدلّ على (1282 هـ)، وهو تاريخ تأليف هذا الكتاب، ثم إنَّ الشيخ كتب تحت هذا البيت، تاريخ تأليفه لكتابه هذا وهو (1282 هـ).

(13) حقّقه الصديق الأستاذ: مظفر الكوردي، وحولّه من العثمانية إلى اللغة التركية المعاصرة، وهو قيد الطباعة الآن.

(14) كذلك حقّقه الصديق الأستاذ: مظفر الكوردي، وحولّه من العثمانية إلى اللغة التركية المعاصرة، وهو قيد الطباعة الآن.

(15) حقّق: خالد توفيق محمود، هذا الكتاب لنيل درجة الماجستير في جامعة القاهرة، كلية: دار العلوم، قسم الفلسفة الإسلامية، سنة (2015 م).

(16) حقّقه الأستاذ: خالد توفيق محمود، ولم يطبع إلى الآن.

(17) انظر: الزركلي، الأعلام، (192/1)؛ والخال، الشيخ معروف النّوهدى، ص (95)؛ والبرزنجي، سادات برزنجية، ص (68)؛ والمدرس، علمونا في خدمة العلم والدين، ص (84)؛ وكحالة، معجم المؤلفين، (43/2) والهسنياني، علماء الكورد وكوردستان، ص (101).

"، والتي تعتمد على التعقيد والتنظيم، حيث التعريفات، والتقسيمات، والتفريعات، والتعليقات، وإخراج المحترزات، وتوهم الاعتراضات، ودفع الاحتمالات، وكل ما يمكن أن يسهم في ضبط الدرس البلاغي، وحصره في إطار محدد واضح.

ثم إنه يمتاز بميزتين.

الأولى: الاختصار في أغلب أبواب علم المعاني.

والثانية: المزج.

والشرح الممزوج بالنسبة لطالب العلم، المبتدئ والمتوسط والمنتهي، أجود من غيره، فالمتون أو المنظومات التي شُرحت بالمزج، العناية بها أولى دراسةً وتدرّيساً، وما عداه يكون مرجعاً، أو مجرداً أو نحو ذلك.

والمراد بالمزج هو: الذي يخلط فيه الشرح مع المتن، أو النظم، يأتي بكلمة ويدخل بينها كلمة أخرى، وهكذا حتى يأتي على المسائل كلها التي ذكرها الناظم، وقد يزيد على ما ذكره الناظم، وهذا أفيد لطالب العلم، من حيث إذا كان المتن أو النظم محفوظاً، يكون الفهم له أكثر وأرسخ، بخلاف المتن الذي تعلق فيه المتن، يوضع في أعلى الصفحة، ثم يؤتى بمعاني الأبيات، وقد تترك بعض الكلمات التي تكون في المتن، فلا تشرح، أو بعض المسائل، ولا تحل عبارات المتن، نقول: هذا فائدته قليلة لطالب العلم، والعناية به ينبغي أن تكون أقل، من العناية بالشرحات الممزوجة.

على كل حال هذا الكتاب: العناية به أولى، فهو مختصر ليس بطويل ممل، ولا قصير مخل، وهو واضح العبارة في بعض الأماكن، وفي البعض الآخر، يحتاج إلى الشرح والتعليق والتوضيح، إذًا: لهاتين الميزتين ولغيرها من الأسباب كما ذكرنا كان اختيارنا لرسالة الدكتوراه.

المبحث الثاني: منهج الشيخ أحمد فائز في كتابه: (تحفة الإخوان في شرح فتح الرحمن):

بدأ الشيخ أحمد فائز البرزنجي كتابه: بمقدمة أدبية راقية فائقة - تدلّ على سعة اطلاعه وصفاء ذوقه - على عادة علماء البلاغة، الذين درجوا مصنفاتهم في الغالب، على تنميق المقدمات وتحبيرها.

فقد غلب على أسلوبه السجع، ولم يظهر فيه التكلّف إلا قليلاً، لاقتداره على تخيّر الألفاظ الملائمة.

فمن جهة: أكثر فيها من المحسنات اللفظية: (كالتوازن والازدواج والتّرصيع ولزوم ما لا يلزم)، عدا التشبيهات والاستعارات والكنائيات.

ومن جهة أخرى ذكر في مقدّمته الكثير من أمهات كتب البلاغة: (كالدلائل والأسرار والإشارات والكشاف والمفتاح والإيضاح والتلخيص والمطول والمختصر وعمل الصياغة وغيرها).

ولا بدّ في هذه المقدمة: من التنويه إلى أمر آخر في غاية الأهمية، وهو اعتبار البرزنجي من أولئك العلماء الذين عاشوا في كنف الدولة العثمانية، وتقرّبوا من سلطانها ورجالاتها، وتمتّع بمناصب كبيرة عالية، سواءً في استنبول أو في غيرها من الولايات العثمانية، كولاية قسطنطيني وأورفا وأدرنة، فلا غرو بعد كل هذا، أن تراه مدافعاً وبضراوة عن الدولة العثمانية وسياساتها، لا سيّما سلطانها عبد الحميد الثاني، فقد أعجب به البرزنجي أيّما إعجاب، بل كان يُظهر تبجيله له للعيان، ويبيديه أينما حلّ وارتحل.

بل قد وصل به الحال: حتى إنّه وبعد إتمامه لكتابه هذا، جعله هدية خالصة للسلطان، بعد أن مدحه بأبياتٍ كثيرة (18) - على أغلب الظنّ أنّها له - تدلّ على صدق تلك النوايا وإخلاصها، وفي ذلك يقول:

" ولما تيسر لي إتمامه، وختم بالخير انتظامه، قدّمته إلى حضرة السلطان بن السلطان والخالقان بن الخاقان، السلطان الغازي، عبد الحميد خان، نصره الملك المنان، فالمأمول من ... أن يجعله في حيّز الإجابة والقبول، لأتّه غاية المقصود، ونهاية المطلوب (19) "

ثم إنه بعد أن دخل في صلب الموضوع - وهنا أقول - قد أظهر البرزنجي قدرة فائقة في الدمج بين كتابه: " تحفة الإخوان "، ومنظومة التودهي: " فتح الرحمن "، حتى صارا كأنهما كتاب واحد، وكل ذلك من غير أن يغمط جدّه الناظم " التودهي "، حرفاً واحداً من كتابه.

وأسوق للدلالة على ذلك النص التالي:

" تحرّزاً من العبث وهو ركن من الكلام ((كقال)) لي ((كيف أنت؟ قلت أسف)) ولم يقل: " أنا أسف "، للاحتراز عن العبث المذكور، ((وربما يحذف)) المسند إليه ((لاختبار تنبّه السامع)) عند القرينة، هل تنبّه أم لا، ((أو)) اختبار ((مقدار تنبّه)) هل تنبّه بالقرائن الخفية أم لا (20) "

فالكلام المكتوب بالخط المثقل: " للنودهي "، أي: منظومة: " فتح الرحمن "، والكلام المكتوب بالخط المخفّف: " للبرزنجي "، أي: كتاب: " تحفة الإخوان ".

وكما هو ملاحظ: تحقق الرّبط بينهما بعناية فائقة، يتعدّر معها - لولا مغايرة حجم الخط - التمييز بينهما (21).

كما يظهر في الوقت نفسه، مثل نصّ التودهي، كما هو بقضه وقضيضه، بحيث يمكن قراءة منظومته كاملاً، بلا أدنى زيادة أو نقص، ولك أن تتحقّق من ذلك، بقصر النظر على قراءة الخط المثقل.

وإذا كان الأمر كذلك: فإنّ كلا الكتّابين، ينضويان تحت أروقة المدرسة: " السكاكية القزوينية الإيجابية التفتازانية "، فالتودهي: لم يخل بالأصل الذي اختصره، فقد أوفى على الأفكار الرئيسة الموجودة في التلخيص (22)، وشقّعها بالأدلة المنطقية والفلسفية، اتباعاً لأصله، والبرزنجي: التزم منظومة جدّه التودهي، واعتمد خطّه، وحتى عندما شرع في فكّ رموزها، وتقصيل مجملها، لم يغيب عنه أصلها أيضاً.

(18) انظر قسم التحقيق ص (254) فقرة: " بيان أنه قدّمه هدية للسلطان عبد الحميد الثاني ".

(19) المصدر السابق نفسه.

(20) انظر قسم التحقيق ص (337) فقرة: " يحذف المسند إليه لأغراض ".

(4) ومن هنا نرى تنبّه أغلب النساخ، إلى أهمية التمييز بين المنظومات والثون وشروحها، فإنهم يعمدون إلى المداد الأحمر ويكتبون به نصّ المنظومة أو المتن، وإلى المداد الأسود، ويكتبون به نصّ الشرح.

(22) كما لا يخفى فإنّ هذه المنظومة: " فتح الرحمن "، تُضاف إلى منظومات كتاب: " تلخيص المفتاح للخطيب القزويني "، فإنّ الناظم تتبّع صاحب التلخيص، في كلّ أبوابه وفصوله، ولم يحد عنه قيد أنملة.

وكما هو معلوم: فإن المدرسة: " السكاكية القروينية الإيجابية التفتازانية "، تعتمد على التقعيد والتنظيم، حيث التعريفات، والتقسيمات، والتفريعات، والتعليقات، وإخراج المحنرات، وتوهم الاعتراضات، ودفع الاحتمالات، وكل ما يمكن أن يسهم في ضبط الدرس البلاغي، وحصره في إطار محدد واضح.

هذا ما يتعلق باتجاه الكتاب البلاغي ومشربه العام، أما إذا نظرنا إلى التفصيلات الدقيقة، فإن منهجه يتضح بالمعالم الآتية:

1 - سار البرزنجي في كتابه، على الخط نفسه الذي رسمه النودهي في منظومته، هذا فيما يتعلّق بقسم المعاني، أما قسم البيان فلم يكمله، لأسباب لم يُفصح عنها البرزنجي.

وإذا ما أردنا أن نحقق، في الأسباب التي جعلت الشيخ البرزنجي، يُعرض عن شرح القسم الثاني من منظومة جدّه النودهي، فهي على الأرجح تعود إلى الأمور التالية:

1 - زواجه في هذه الفترة التي أَلّف فيها كتابه هذا، وهي سنة: (1282 هـ) بمدينة السلّيمانية.

2 - ومن ثمّ سفره إلى بغداد لطلب زيادة راتبه الشهري، إلا أنّ الظروف لم تساعده، كما إنه لم يحصل على ما يريد، وبسبب الأعمال الأخرى التي قيّد نفسه بها.

3 - وكذلك عدم استقراره في محلّ إقامته، وتنقله من موضع إلى آخر، فقد استقرّ به المقام في عاصمة الدولة العثمانية: " إسطنبول "، ومن ثمّ توجّهه إلى تعلم اللغة التركية، فكل هذه الأمور مع أمور أخرى، لم تجد أو لم توفّر له الوقت الكافي، للتفرّغ للكتابة، ممّا لم يُتيح له فرصة الرجوع إلى كتابه هذا، وبالتالي إكماله إلى حيث أَراده جدّه الناظم الشيخ معروف النودهي.

والدليل على هذا الذي قلناه:

قوله الذي قاله في آخر قسم المعاني من كتابه هذا، والذي أراد منه أن يكون شفيحاً لحاله، ومبرّراً لعذره ذلك، فمما قاله: " تم بحمد الله شرح المعاني، فإن ساعدني الدهر، فإن شاء الله تعالى، أكمل شرح البيان "، فانظر بالله عليك إلى قوله: " فإن ساعدني الدهر "، ففيه دلالة ظاهرة وواضحة على ما قلناه.

4 - ثم إنّ المنتبّع لسرد تواريخ مؤلّفات الشيخ أحمد فائز ومحلّ تأليفاته، يرى أنّه لم يُصيّف أو يُؤلّف بعد كتابه هذا، إلا بعد مرور ما يقارب من ثمانية عشر سنة، أي: إلى سنة: (1300 هـ)، وهي السنة التي وقّعه الله فيها، وبدأ بها من جديد، بحمل زمام القلم، وسلوك طريق التأليف - فهو المولع بالتصنيف والكتابة، المديم على القراءة والمطالعة - وكان من نتاجها كتابه الذي أَلّفه: (تسهيلات برزنجية في عوامل جدولية في علم النحو)، باللغة التركية في مدينة إسطنبول، سنة: (1300هـ).

5 - كذلك إذا رحنا نلتمس للبرزنجي السبب، فمن الواجب ألا يذهب بنا الفكر بعيداً، فقد كان للبرزنجي اهتمامات أخرى غير التأليف في العلوم البلاغية، إمّا في العلم ذاته، أو في الحياة، فقد رأينا كيف أَلّف في علم الفقه، وكيف انساح في علم الكلام، وكيف كتب في الشمائل المحمدية وأصوله صلى الله عليه وسلم، وكيف ضرب في النحو والصرف، وكيف أبدع في الشعر أيّما إبداع.

6 - ومما لا بدّ من ذكره والرجوع إليه، أنّ حسرة وألم عدم إكمال هذه المنظومة، كانت تلازم الشيخ البرزنجي لسنوات عديدة، للأسباب التي ذكرناها، وبعد أن فقد الأمل واستملكه اليأس من إتمام كتابه إلى آخره، كتب حاشيةً، على ما كان قد كتب على قسم المعاني، لتكون موضحة لألفاظه، ومفسّرة لمغلق كلامه، ومبيّنة لمزيد أمثله، وقد سماها: " بهجة البيان حاشية تحفة الإخوان "، علّها تزيد الكتاب حُسناً على حسنه، وكمالاً إلى كماله، وتوفّر على القارئ وقتاً وجهداً.

على كلّ حال هذه هي الأسباب التي توصلت إليها، والتي تُعدّ من وجهة نظري - بعد التأمل في سيرته ودراستها - الأسباب التي عاقت الشيخ أحمد فائز، وأبعدته عن تكملة ما تبقى من منظومة جدّه الشيخ معروف النودهي، عليهم رحمة الملك المبدي.

عودٌ على بدء:

1 - قلنا: إنّ العلامة البرزنجي سار في كتابه، على الخط نفسه الذي رسمه النودهي في منظومته، فيما يتعلّق بعلم المعاني، فقد حصّره في ثمانية أبواب:

أولها: أحوال الإسناد الخبري.

وثانيها: أحوال المسند إليه.

وثالثها: أحوال المسند.

ورابعها: أحوال متعلقات الفعل.

وخامسها: القصر.

وسادسها: الإنشاء.

وسابعها: الفصل والوصل.

وثامنها: الإيجاز والإطناب والمساواة.

ثمّ إنه تناول في أحوال الإسناد الخبري، ثلاثة مسائل: الأولى: أغراض الخبر، والثانية: أحوال الخبر من حيث التوكيد، وعدمه، أو أضره، والثالثة: حال الإسناد من حيث هو حقيقة، أو مجاز.

وفي أحوال المسند إليه، تناول: حذفه، وذكره، وتعريفه بالإضمار، وبالعلمية، وبالإشارة، وبالموصولية، وبأل، وبأل العهدية، وبأل الجنسية، وبالإضافة، وبالنداء، وتكثيره، وتقديمه، وتأخير.

وفي أحوال المسند، تناول: حذف المسند، وذكره، وتعريفه، وتقديمه، وإفراده، ووقوعه فعلاً، واسماً، وتقبيد الفعل.

وفي أحوال متعلقات الفعل، تناول: أغراض تقبيد الفعل، وحذف المفعول، وتقديمه، ونحوه.

وفي القصر، تناول: القصر الحقيقي، وغير الحقيقي، وطرق القصر.

وفي الإنشاء، تناول: الأمر، والتمني، والاستفهام، والنهي، والنداء.

وفي الوصل والفصل، تناول: بيان الوصل، والفصل، ومواردهما، والأحوال المقتضية للفصل، والأحوال المقتضية للوصل، والتذييب، ونحوه.

وفي الإيجاز والإطناب والمساواة تناول: المساواة، والإيجاز، وتقسيمه، والإطناب، والتوشيح، والإيغال، والتذليل، والتكميل، والتنميم، والاعتراض، والتكرير.

وختم مباحث علم المعاني: " بالتكرير "، ذكر فيه غرضاً بلاغياً واحداً، واستشهد له بشاهدين من آي الذكر الحكيم.

وفي تضاعيف هذه الفصول، والقوانين، والفنون، والأنواع، ساق كثيراً من التنبيهات، إتماماً للفائدة، ومزيداً للإيضاح، وإن شابها - أحياناً - بعض النظرات الفلسفية.

2 - نثر البرزنجي منظومة جده التودهي، داخل كتابه - كما أسلفت - حيث يورد أحرفاً، أو كلمات، أو جملاً، أو عبارات من المنظومة، ويصلها بكلامه، من غير أن يخرج بها عن مراد صاحب المنظومة، ومقصده العام، ولكي يخرج الكتاب متصلاً في سياق واحد، لم يجد البرزنجي مناصاً من الآتي:

1 - التمهيد لعبارات المنظومة، قبل إيرادها بعبارات من عنده، حتى إذا ما التحمت بها، ظهر السياق منسجماً وكأنه لشخص واحد، كقوله (23): " وإنما يُذكر بلفظ علم ((لأجل أن يحضر)) ... "، وكقوله (24): " وإليه أشار بقوله: ((ويفهم التجرداً)) ... ".

2 - فصل الجملة الواحدة وإعادة ربطها، بعد إضافة ما يوضح معناها بما يتسق معها من المفردات والجملة، كقوله (25): " ((منها التمني)): وهو طلب حصول شيء على سبيل المحبة ((وبليت)) ... ".

3 - التعقيب على عبارات المنظومة بعد إيرادها، بعبارات متممة لها، كقوله (26): " ((قد جاء الإنشاء)) بالمعنى الثاني ((على أنواع)) خمسة: التمني والاستفهام والأمر والنهي والنداء، لأنه إما أن يقتضي كون مطلوبه ممكناً أو لا ... ".

ومنها كقوله (27): " ((ومنها الاستفهام)) وهو طلب حصول صورة الشيء في الذهن .. ".

4 - الإكثار من (أي)، التفسيرية، والجملة الاعتراضية بين الشرح والمشروح، على أنهما لم يحدثا في السياق انقطاعاً، لاتسام الكتابين بهما على حد سواء، نحو (28): " و ((يعني)) أي: يقصد ((بكلها: الطلب للتصور)) أي: إدراك غير النسبة التامة ... ".

ومنها قوله (29): " ((ومثل: تهويل)) أي: جعل الشيء هائلاً، أي: ذا هول ... ".

وأخيراً: ينبغي أن أشير إلى أن الكتاب، لم يجر على وتيرة واحدة من الاتصال، بل التمازج هو السمة الغالبة والطابع العام.

وهناك مواضع متفرقة في الكتاب، يبدو فيها الانفصال واضحاً، حيث يعمد الشارح إلى إيراد جملة من المنظومة، ويعقبها بكلام مستأنف يشرحها، وكثير هذا المسلك عند شرح المفردات الغريبة، والتعليق على الجملة البليغة، الأمر الذي يحتم عليه، قطع اتصال المعلومة، ليشرح فيما هو أهم - وهو إيضاحها - ومن ذلك قوله في أول الكتاب (30):

" ((وصلوات)) جمع صلاة، وهي من الإنسان: الدعاء، ومن الملائكة: الاستغفار، ومن الله تعالى: الرحمة المقرونة بالتعظيم، ويختص لفظها بالأنبياء ... ".

وقوله في آخر الكتاب (31):

" ((فأحمد الله)) أي: أصفه بالجميل في مقابلة هذه النعمة، أعني: إتمام هذا الكتاب، حال كوني ((مصلياً)) أي: داعياً بالصلاة، أي: الرحمة المقرونة بالتعظيم ((على نبيه)) هو: فعيل، بمعنى فاعل من النبأ، وهو الإخبار، يقال: نبأ وأنبأ، إذا أخبر، وجمعه: نبأ كعلماء، كما في قوله:

يا خاتم النبأ إنك مرسل

3 - حرص البرزنجي على إيضاح عبارات " فتح الرحمن "، الغامضة، وشرح مفرداته الغريبة، وكثير تعرضه للغريب في مقدمة الكتاب، وعقب الشواهد الشعرية.

4 - اعتنى البرزنجي بتوثيق الأقوال، ونسبها إلى قائلها في الغالب، وهو إن لم يجمع بين الكتاب وصاحبه، فإنه يذكر أحدهما.

أ - فمثال ما جمع فيه بين الكتاب وصاحبه، قوله (32): " ذكر كله الشيخ ابن حجر في شرح العباب "، وقوله (33): " افتتح الشيخ الناظم قدس سره أرجوزته ".

(23) انظر قسم التحقيق ص (352) فقرة: " مبحث: دواعي إيراد المسند إليه علماً ".

(24) انظر قسم التحقيق ص (444) فقرة: " مبحث: كون المسند فعلاً ".

(25) انظر قسم التحقيق ص (524) فقرة: " مبحث: الفرع الأول في التمني ".

(26) انظر قسم التحقيق ص (530) فقرة: " مطلب: أنواع الإنشاء الطلبي ".

(27) انظر قسم التحقيق ص (531) فقرة: " مبحث: الفرع الثاني في الاستفهام ".

(28) انظر قسم التحقيق ص (532) فقرة: " مطلب: ألفاظ الاستفهام ".

(29) انظر قسم التحقيق ص (543) فقرة: " مبحث: الأغراض البلاغية التي تخرج إليها أدوات الاستفهام ".

(30) انظر قسم التحقيق ص (277) فقرة: " مبحث: اختصاص لفظ الصلاة بالأنبياء ".

(31) انظر قسم التحقيق ص (644) فقرة: " خاتمة الكتاب ".

ب - ومثال ما ذكر فيه صاحب الكتاب وحده، قوله (34): " ((يقول)) الشيخ الكامل ... ((معروف)) التودهي .. "، وقوله (35): " قال الشيخ عبد القاهر ... "، وقوله (36): " كما هو مختار الإمام النووي ... "، وقوله (37): " والمسند معرفة عند سيبويه ... ".

ج - ومثال ما ذكر فيه اسم الكتاب وحده، قوله (38): " وتلك الكتب: (كالمفتاح، والتلخيص، والمطول ... "، وقوله (39): " وفي دلائل الإعجاز ... "، وقوله (40): " ذكر صاحب الكشاف ".

د - ومثال ما ذكر فيه اللقب وحده، قوله (41): " ثم الأوضح على ما قاله المحقق في ... ".

ويلحظ - في هذا الصدد - أنه أكثر النقل عن: " سيبويه والجرجاني والزمخشري والسكاكي، والقزويني والتفتازاني "، وصرح بمؤلفاتهم.

5 - ينزع البرزنجي - أحياناً - إلى الاستطراد، في إيضاح بعض ما يعرض من شواهد، سواء أكانت قرآنية، أم شعرية، أم ألفاظ غريبة.

ومن أمثلة ذلك:

أ - استطراده في تفسير قوله تعالى (42): " { وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شِيَابِئِهِمْ }، [البقرة: 14/2]، الآية. لم يعطف { اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ }، [البقرة: 15/2]، على { قَالُوا }، [البقرة: 14/2]. لنلا يشاركه في الاختصاص بالظرف لما مر، من أن تقديم المفعول ونحوه من الظروف وغيره، يفيد الاختصاص، فيلزم أن يكون استهزاء الله بهم - وهو أن خذلهم وخلأهم وما سؤلت لهم أنفسهم، مستدرجاً إليهم من حيث لا يشعرون - مختصاً بحال خلّوهم إلى شياطينهم، وليس كذلك، بل هو متصل لا انقطاع له بحال.

فإن قيل: إذا شرطية لا ظرفية، قلنا:

1 - إذا الشرطية: هي الظرفية، استعملت استعمال الشرط.

2 - ولو سلم، فلا ينافي ما ذكرناه، لأنه اسم، معناه: الوقت، لا بد له من عامل، وهو:

{ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ }، [البقرة: 14/2]، بدلالة المعنى ".

ب - استطراده في ألفاظ غريبة، نحو (43): ((على نبيه)) هو: فعيل، بمعنى فاعل من النبأ، وهو الإخبار، يقال: نبأ وأنبأ، إذا أخبر، وجمعه: نباء، كعلماء، كما في قوله:

يَا خَاتَمَ النَّبَاءِ إِنَّكَ مُرْسَلٌ

ويجمع أيضاً على أنبياء، وتصغيره: نبيء، على وزن نبيع، ذكره الجوهري، ونبيء أيضاً نص عليه سيبويه، واقتضاه القاعدة، أو بمعنى: " مفعول من النبوة "، وهو: ما ارتفع من الأرض، كذا في الصحاح، ومنه تنبأ فلان، إذا ارتفع وعلا، وهو صلى الله عليه وسلم، مخبر بما جاء به جبرائيل من عند ربه، ومرتفع على جميع خلقه، قدراً وذاتاً، بنص: { كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ }، [آل عمران: 110/3]. كما مر منا بتفصيله، أول الكتاب ".

6 - حرص البرزنجي على ضبط كثير من الأسماء الغريبة، وبعض الألفاظ الملبسة، سواء في ذلك الواردة في شرحه، أم في المنظومة، فمن ذلك:

قوله (44): " فهو أجدم أو أقطع أو أبتّر، أي: قليل البركة، وقيل: مقطوعها ".

قوله (45): ((ونحو ضاع عمري)) يجوز فتح فائه - العين مع سكون الميم - وضمها مع ضم الميم وسكونه.

وقوله (46): " وأصل اسم، سمو بضم الفاء وكسرها ".

وقوله (47): " ((وصحبه)) بفتح الصاد وكسره، اسم جمع لصاحب ".

وقوله (48): " ((هدى)) بفتح الهاء، أي: أرشد الخلق إلى طريق الحق، أو بضمها ... ".

وقوله (49): " ((أناس)) بضم الهمزة، لغة: من الناس ".

(32) انظر قسم التحقيق ص (280) فقرة: " مطلب: تعريف العقل لغةً واصطلاحاً ".

(33) نظر قسم التحقيق ص (256) فقرة: " بيان ابتداء الأرزوزة بالشمسية والتحميد ".

(34) انظر قسم التحقيق ص (265) فقرة: " بيان: تقديم الاسم على اللقب وعكسه ".

(35) انظر قسم التحقيق ص (449) فقرة: " مبحث: كون المسند اسماً ".

(36) انظر قسم التحقيق ص (292) فقرة: " مبحث: آل محمد: هم كل مؤمن في مقام الدعاء كما حزم به النووي ".

(37) انظر قسم التحقيق ص (461) فقرة: " مطلب: أغراض تعريف المسند ".

(38) انظر قسم التحقيق ص (300) فقرة: " مبحث: هذه المنظومة مُقَمَّمة للكتب المطوّلة ".

(39) انظر قسم التحقيق ص (515) فقرة: " القصر بـ " إنما ".

(40) انظر قسم التحقيق ص (404) فقرة: " مبحث: بيان المسند إليه ".

(41) انظر قسم التحقيق ص (309) فقرة: " مبحث: مطابقة الكلام لمقتضى الحال "، ويقصد به المحقق التفتازاني.

(42) انظر قسم التحقيق ص (588) فقرة: " مطلب: الفصل لعدم الاشتراك في القيد ".

(43) انظر قسم التحقيق ص (644) فقرة: " خاتمة الكتاب ".

(44) انظر قسم التحقيق ص (256) فقرة: " بيان ذكر روايات حديث: كل أمر ذي بال ".

(45) انظر قسم التحقيق ص (409) فقرة: " مبحث: بدل بعض من كل ".

(46) انظر قسم التحقيق ص (259) فقرة: " مسألة: اشتقاق لفظ (اسم) ".

(47) انظر قسم التحقيق ص (294) فقرة: " مبحث: تعريف الصحابي ".

(48) انظر قسم التحقيق ص (352) فقرة: " مبحث: دواعي إيراد المسند إليه علماً ".

وقوله (50): " ((الرحيم)) ... من رحم بكسر عينه، بعد نقله لرحم بضمها "

7 - حرص البرزنجي: على إظهار ما لمح إليه صاحب المنظومة التودهي، من الشواهد القرآنية، أو الأحاديث النبوية، مقتصرًا على موضع الشاهد أحياناً، أو متجاوزاً ذلك إلى نهاية الآية، أو الحديث، ومن أمثلة ذلك:

أ - إظهار الشاهد من القرآن الكريم، وذلك كقوله (51):

" ((وربما أكثر منها)) أي: من الجملة ((يحذف كقوله)) تعالى: { أَنَا أَنبَتُكُمْ بِتَأْوِيلِهِ } ، ((فَارْسُلُونِ * يُوسُفُ {)) .

ب - إظهار الشاهد من الحديث النبوي، وذلك كقوله (52):

" نحو: « يشيب ابن آدم و ((تشب)) فيه ((خصلتان: حرص وأمل »)) .

8 - حرص البرزنجي: على ذكر أقوال العلماء، في بعض المسائل التي تعرض لها، ومناقشتها أحياناً، كما ذكرها للاستشهاد بها أحياناً آخر .

أ - ومن ذلك قوله في مبحث مطابقة الكلام لمقتضى الحال (53): " ثم الأوضح على ما قاله المحقق، في تعريف علم المعاني أنه: " علم يعرف به كيفية تطبيق " .

ب - وكذلك قوله في مبحث كون المسند اسماً (54): " قال الشيخ عبد القاهر: " المقصود من الأخبار إن كان هو الإثبات المطلق فينبغي أن يكون بالاسم، وإن كان الغرض " .

وقال أيضاً: " موضوع الاسم، على أن يثبت به المعنى للشيء، من غير اقتضاء أنه يتجدد ويحدث شيئاً فشيئاً " .

ج - وكذلك قوله في مبحث أغراض الإبدال من المسند إليه (55): " لأجل ((زيادة التقرير)) من إضافة المصدر إلى المفعول، أو من إضافة البيان، أي: الزيادة التي هي التقرير، وهذا من عادة افتتان صاحب المفتاح، حيث قال في التأكيد: " للتقرير "، وههنا: لزيادة التقرير، ومع هذا فلا يخلو عن نكتة وهي: الإيماء إلى أن الغرض من البديل، هو أن يكون مقصوداً بالنسبة، والتقرير: زيادة تحصل تبعاً وضمناً، بخلاف التأكيد، فإن الغرض منه نفس التقرير والتحقيق " .

د - وكذلك قوله في مبحث بيان المسند إليه (56): ذكر صاحب الكشاف: " إن البيت الحرام عطف بيان للكعبة، جيء به للمدح لا للإيضاح، كما تجيء الصفة لذلك ... " .

ه - وكذلك قوله في خاتمة الكتاب (57): " ويجمع أيضاً على أنبياء، وتصغيره ثبيء على وزن نبيع ذكره الجوهري، ونبيء أيضاً نصّ عليه سيبويه " .

9 - نرى العلامة البرزنجي: يبذل ما في وسعه، لكشف النقاب عن كل مسألة غامضة، تفيد القارئ والمتعلم، لذا نجده في كثير من المسائل - بعد أن يورد ما ذكره الناظم - يأخذ على عاتقه، مهمة إيضاحها أو إتمامها بصورة أوضح وأجلى .

أ - فمن أمثلة ما وقع إيضاحاً، قوله (58): " ((قد جاء الإنشاء)) بالمعنى الثاني ((على أنواع)) خمسة: التمني والاستفهام والأمر والنفي والنداء. لأنه إما أن يقتضي كون مطلوبه ممكناً أو لا " .

ب - وكذلك قوله في مبحث: الفرع الأول في التمني (59): " ((منها التمني)) وهو طلب حصول شيء على سبيل المحبة " .

ج - ومن أمثلة ما وقع إتماماً، قوله (60): " فالإنشاء ضربان: 1 - طلب: كالاستفهام والأمر والنهي ونحو ذلك. 2 - وغير طلب: كأفعال المقاربة وأفعال المدح والذم وصيغ العقود والقسم ولعلّ وربّ وكم الخبرية ونحو ذلك " .

د - وكذلك قوله في مطلب: صيغ النداء وأدواته (61): " فينادى بأدوات البعيد لغرض من الأغراض منها:

- 1 - إما لاستقصار الداعي نفسه واستبعاده عن مرتبة المدعو نحو: يا لله .
- 2 - وإما للتنبيه على عظم الأمر وعلو شأنه .. نحو: يا أيها الرسول بلغ....
- 3 - وإما للحرص على إقباله كأنه أمر بعيد، نحو يا موسى أقبل
- 4 - وإما للتنبيه على بلادته ... نحو: اسمع يا أيها الغافل " .

(49) انظر قسم التحقيق ص (634) فقرة: " مطلب: ومثلاً التكميل " .

(50) انظر قسم التحقيق ص (264) فقرة: " بيان الاستضاحات حول اسم الله (الرحيم) " .

(51) انظر قسم التحقيق ص (356) فقرة: " وقد يكون المحذوف عدداً من الجمل " .

(52) انظر قسم التحقيق ص (626) فقرة: " ومنها: التوشيع " .

(53) انظر قسم التحقيق ص (309) فقرة: " مبحث: مطابقة الكلام لمقتضى الحال " .

(54) انظر قسم التحقيق ص (449) فقرة: " مبحث كون المسند اسماً " .

(55) انظر قسم التحقيق ص (407) فقرة: " مبحث أغراض الإبدال من المسند إليه " .

(56) انظر قسم التحقيق ص (404) فقرة: " مبحث بيان المسند إليه " .

(57) انظر قسم التحقيق ص (644) فقرة: " خاتمة الكتاب " .

(58) انظر قسم التحقيق ص (530) فقرة: " مطلب: أنواع الإنشاء الطلبي " .

(59) انظر قسم التحقيق ص (524) فقرة: " مبحث: الفرع الأول في التمني " .

(60) انظر قسم التحقيق ص (521) فقرة: " مطلب: عودة على أقسام الإنشاء " .

(61) انظر قسم التحقيق ص (573) فقرة: " صيغ النداء وأدواته " .

10 - أحياناً قد يسوق صاحب المنظومة، لفظة أو عبارة، لا يستسيغها الشارح، ومتى وقع نبه عليه بقوله، الأولى من ذلك، أو الأولى، مع التأدب في بيان السبب.

ومن أمثله قوله في مبحث: الإشارة إلى سهولة المنظومة وسلاستها (62): " ((يهون فهمه على الأطفال)) والأولى: على الرجال، لأنه لا يفهمه الأطفال، لأنّ المباحث المذكورة فيه، وظيفه كَمَل الرجال، إلا أن يقال: إنه هضم نفسه بإرادته أنّ هذا النظم من حيث أنه نظمه، ليس ككتب السلف حتى يتأمل فيه الرجال، بل إنما يصلح للأطفال ".
 11 - يقارن البرزنجي أحياناً بين المنظومة وأصلها، وبينها وبين غيرها من أمهات كتب البلاغة، كالمفتاح والإيضاح والمطول والمختصر، وربّما كشف عن رأي لأصحاب المنظوم، مخالف لما أورده بعض أولئك الأعلام في كتابهم، معتذراً عن ذلك بمتابعة السكاكي والتفتازاني.

ومن أمثله ما سأذكر حاصله (63): **الخلاصة في هذه المسألة:**

1 - قصر القلب: قصرٌ قصد به الرد على من يعتقد عكس الحكم الموجود في صيغة القصر.

2 - قصر التعيين: قصرٌ قصد به تعيين مبهم عند المخاطب، وتخصيصه بواحد معين.

3 - قصر القلب والتعيين يشتركان في أن:

● كلا منهما إما قصر موصوف على صفة، أو قصر صفة على موصوف.

● وكلا منهما على مذهب الناظم هنا في أرجوزته، والخطيب في الإيضاح، فيه تخصيص بشيء مكان شيء.

فالحاصل على رأي الناظم الذي وافق الخطيب في الإيضاح: أنّ التخصيص بشيء دون شيء آخر قصر أفراد، أما التخصيص بشيء مكان شيء، فإن اعتقد المخاطب فيه العكس فهو قصر قلب، وإن تساوى عنده فقصر تعيين.

فقصر الأفراد هو التخصيص بشيء دون شيء، وقصر القلب هو التخصيص بشيء مكان شيء، أما قصر التعيين ففيه خلاف:

هل فيه تخصيص بشيء مكان شيء، أو فيه تخصيص بشيء دون شيء، فالناظم هنا والخطيب في الإيضاح يسيران على الأول، أي: أنّ في قصر التعيين -كالمقال- تخصيصاً بشيء مكان شيء آخر، فهو عنده يشترك مع القلب، في أنّ في كل منهما تخصيصاً بشيء مكان شيء.

والفرق بينهما: أنّ المخاطب في القلب: يعتقد العكس، والمخاطب في التعيين: متردد.

أما الشارح الذي وافق - سيّداً أئمة البلاغة والكلام - السكاكي والسعد التفتازاني: فيرون في قصر التعيين: تخصيصاً بشيء دون شيء، ولذلك يجعلون التخصيص بشيء دون شيء مشتركاً بين الأفراد والتعيين، أما تخصيص الشيء مكان شيء، فهو عندهم قصر القلب فقط.

والفرق بين قصر الأفراد والتعيين على رأي الشارح والسكاكي والتفتازاني: إنّ قصر الأفراد المخاطب فيه يعتقد الشركة وقصر التعيين المخاطب فيه متردد.

أما ابن يعقوب: فيجوز أن يصدق على قصر التعيين، تعريف قصري الأفراد والقلب، فيكون التعريفان شاملين لقصر التعيين، فقصر التعيين عنده، كما أنّ فيه تخصيصاً بشيء مكان شيء، ففيه تخصيص بشيء دون شيء.

ورجّح الشارح هنا والسعد التفتازاني في المطول رأي السكاكي، ونقداً رأي الخطيب في الإيضاح بما حاصله:

" أننا لو سلمنا أنّ في قصر التعيين تخصيص شيء بشيء مكان شيء، فلا يخفى.

أنّ فيه تخصيص شيء بشيء دون آخر، فإنّ قولنا: " ما زيد إلا قائم "، لمن يردده بين القيام والقعود، تخصيص له بالقيام دون القعود.

هذا وكلام الخطيب في متن التلخيص: لا يمنع أن يكون قصر التعيين مشتركاً مع قصر الأفراد، في أنّ في كل منهما تخصيصاً بشيء دون شيء، حيث قال:

" والمخاطب بالأول من كل من يعتقد الشركة، ويسمّى: قصر أفراد، وبالتالي من يعتقد العكس، ويسمّى: قصر قلب، أو تساويّاً عنده، ويسمّى: قصر تعيين "

فإذا عطفنا " أو تساويّاً "، على " يعتقد العكس " : كان موافقاً لكلامه في الإيضاح، في أنّ كلا من القلب والتعيين، فيه تخصيص بشيء مكان شيء.

أما إذا عطفنا: " أو تساويّاً "، على " من يعتقد الشركة " : كان موافقاً لرأي السكاكي والتفتازاني، ومخالفاً لكلامه في الإيضاح، في أنّ كلا من الأفراد والتعيين، فيه تخصيص بشيء دون شيء، وأقرب هذه الآراء رأي السكاكي.

12 - ساق البرزنجي: بعض الأسئلة الافتراضية، وأجاب عليها، وذلك عندما يشعر، أنّ المخاطب يخالفه الرأي، فيطرح ما يتصور أنه عالق في ذهنه من شبهة، في قالب سؤال، ثم بشرح في الإجابة عليها.

أ - ومن ذلك قوله في مطلب: يؤتى بالمسند إليه اسم إشارة لدواع وأغراض بلاغية (64):

" فإن قلت: كون (ذلك) للبعيد، و(هذا) للقريب، و(ذاك) للمتوسط، مما يقرّره الوضع واللغة، فلا ينبغي أن يتعلّق به نظر علم المعاني، لأنّه إنما يبحث عن الزائد على أصل المراد ؟

قلت: مثله كثير في علم المعاني، كأكثر مباحث التعريف والتّوابع وطرق القصر وغير ذلك "

(62) انظر قسم التحقيق ص (302) فقرة: " مبحث: الإشارة إلى سهولة المنظومة وسلاستها "

(63) انظر قسم التحقيق ص (508) فقرة: " مطلب: مخالفة الشارح للناظم في قصر التعيين "

(64) انظر قسم التحقيق ص (371) فقرة: " يؤتى بالمسند إليه اسم إشارة لدواع وأغراض بلاغية أهمها ما يلي "

ب - وكذلك قوله في مبحث: تحليل لهذا التعريف (65): " ألا ترى أنك إذا قلت: فلان يعلم النحو؟، لا تريد: أن جميع مسائله حاضرة في ذهنه، بل تريد: أن له حالة بسيطة إجماالية، وهي مبدأ لتفاصيل مسائله، بها يتمكن من استحضارها "

13 - ختم البرزنجي: حديثه حول بعض المسائل التي تناولها، بخاصة موجزة، يُقرّر فيها المسألة ويفصل القول فيها، وغالباً ما يبدوها بقوله: " والحاصل " أو " وحاصله "

أ - ومن ذلك قوله في مبحث: المجاز في الإسناد هو المجاز العقلي (66):

" ومعنى التأويل: إنك تطلب ما يُؤوّل إليه من الحقيقة، أو الموضع الذي يُؤوّل إليه من العقل، وحاصله: أن ينصب قرينة صارفة عن أن يكون "

ب - وكذلك قوله: مبحث: القلب محل الاعتقادات والعلوم والأفعال الاختيارية (67):

" والحاصل: أن القلب محل الاعتقادات، والعلوم، والأفعال الاختيارية، فلكونه محلاً لهذه الخصوصيات الإلهية "

ج - وكذلك قوله: مطلب: أحوال الجملتين اللتين لا محل لهما من الإعراب (68):

" والمانع هو هذه الأحوال الأربعة، فلما لم يكن هذه الأحوال الأربعة، ارتفع المانع وبقي الداعي، وهو الجهة الجامعة، وعدم المانع.

فالحاصل: أن للجملتين اللتين لا محل لهما من الإعراب، ولم يكن للأولى حكم، لم يقصد جعلها للثانية "

14 - حرص البرزنجي: على التآدب مع العلماء، وتوقيرهم، والثناء عليهم، والدعاء لهم بالرحمة، وذكرهم بألقاب حسنة، وبخاصة جدّه صاحب المنظومة الشيخ معروف النودهي.

أ - فمن ذلك قوله، في بيان ابتداء الأرجوزة بالتسمية والتحميد (69):

" افتتح الشيخ الناظم فُدس سرّه أرجوزته كأكثر المؤلفين "

ب - وكذلك قوله في بيان: تقديم الاسم على اللقب وعكسه (70):

" ((يقول)) الشيخ الكامل، التّحرير الفاضل، فخر سادة برزنجة الكرام، إمام عصره، ومقتدى الأنام، محمد المعروف بالشيخ ((معروف)) النودهي ... "

ج - وكذلك قوله في مطلب: تعريف العقل لغةً واصطلاحاً (71):

" واصطلاحاً: فيه خلاف كثير، ذكر كلّهُ الشيخ ابن حجر رحمه الله، في شرح العُباب ... "

د - وكذلك قوله في مبحث: ألّ مُحَمِد: هم كل مؤمن، في مقام الدعاء، كما جزم به الإمام النووي (72) " المراد منهم في مقام الدعاء، جميع أمته، كما هو مختار الإمام النووي رحمه الله "

15 - كما نجد العلامة البرزنجي في بعض الأوقات، يكون أكثر إمعاناً في ذكر الدقائق الفلسفية، في المباحث البلاغية، كما هو حال أسلافه أبناء المدرسة السكاكية، وأظهر ما يُظهر ذلك في بعض التعريفات والحدود، التي تتعلّق بعلم المعاني وأبوابه ومباحثه.

أ - ولناخذ مثلاً على ذلك وهو قوله (73):

" قال: ((به)) أي: بذلك العلم ((قد عُرفت)) دون علمت، فكانه قال: علم المعاني: هو ما يستنبط منه إدراكات جزئية، هي: معرفة كل فرد، من جزئيات الأحوال المذكورة (74).

بمعنى: أن أي فرد يوجد منها، أمكننا أن نعرفه بذلك العلم، لا أنها تحصل جملة بالفعل، لأنّ وجود ما لا نهاية له محال، وعلى هذا يندفع ما قيل: إن أريد معرفة الجميع، فهو محال، لأنها غير متناهية، أو البعض الغير المعين، فهو تعريف بالمجهول، أو المعين، فلا دلالة عليه، وكذا ما قيل إن أريد الكلّ، فلا يكون هذا العلم حاصلًا لأحد، أو البعض فيكون حاصلًا لكلّ من يعرف مسألة منه.

الخاتمة

(65) انظر قسم التحقيق ص (305) فقرة: " مبحث: تحليل لهذا التعريف "

(66) انظر قسم التحقيق ص (320) فقرة: " مبحث: المجاز في الإسناد هو المجاز العقلي "

(67) انظر قسم التحقيق ص (272) فقرة: " مبحث: القلب محل الاعتقادات والعلوم والأفعال الاختيارية "

(68) انظر قسم التحقيق ص (592) فقرة: " مطلب: أحوال الجملتين اللتين لا محل لهما من الإعراب "

(69) انظر قسم التحقيق ص (256) فقرة: " بيان ابتداء الأرجوزة بالتسمية والتحميد "

(70) انظر قسم التحقيق ص (265) فقرة: " بيان: تقديم الاسم على اللقب وعكسه "

(71) انظر قسم التحقيق ص (280) فقرة: " مطلب: تعريف العقل لغةً واصطلاحاً "

(72) انظر قسم التحقيق ص (292) فقرة: " مبحث: ألّ مُحَمِد: هم كل مؤمن في مقام الدعاء كما جزم به النووي "

(73) انظر قسم التحقيق ص (305) فقرة: " مبحث: تحليل لهذا التعريف "

(74) يعني: معرفة كل موضع من المواضع التي يُعنون لها، بالأمور العارضة للفظ: يعني مثلاً: متى يُحدّف المسند إليه؟ متى يُذكر؟ متى يُقدم؟ متى يُؤخر؟ فإنّ معرفة هذه الأحوال، وجزئياتها، والوقوف عليها فرداً فرداً، يُسمّى علم المعاني، ولذلك قال: ((به قد عُرفت)).

أي: معرفة تلك الأحوال، أي: إدراك كل فرد فرد من جزئيات الأحوال المذكورة، بمعنى: أي فرد يوجد منها أمكننا أن نعرفه بذلك العلم المشار إليه بقوله: (علم المعاني)، (علم) أي: ملكة يقتدر بها على إدراكات جزئية.

تُعَدُّ منظومة: " فتح الرحمن في علمي المعاني والبيان "، للشيخ العلامة معروف النُودي، من أفضل المنظومات المختصرة في علم البلاغة، كيف لا وهي من جملة المنظومات التي نظمت كتاب: " تلخيص المفتاح " للخطيب القزويني، حيث أخذ الشيخ النودي على عاتقه، نظم هذه الدرّة، لِمَا تميّز به من التقعيد والتمثيل، وإيراد الأقوال والشواهد، وتحليلها بالدقّ الأدبي.

كما يُعَدُّ شرح الشيخ المحقق أحمد فائز البرزنجي عليها، من أجود الشروح في نظري، حَبَّرَها يراع مؤلّفها بأسلوب محكم ودقيق، حيث جمع فيها شتات المسائل المتناثرة في علم المعاني، بالرغم من إيجازه، وبعده عن التّطويل، وهو يُعَدُّ امتداداً للمدرسة: " السكاكية التّفتازانية "، والتي تعتمد على التقعيد والتنظيم، حيث التعريفات، والتقسيمات، والتفريعات، والتعليقات، وإخراج المحترزات، وتوهُم الاعتراضات، ودفع الاحتمالات، وكل ما يمكن أن يسهم في ضبط درس البلاغي، وحصره في إطار محدد واضح.

فهرس المصادر والمراجع

الباباني، إسماعيل بن مير سليم الكردي البغدادي، هدية العارفين أسماء المؤلفين وأثار المصنفين، دار إحياء التراث العربي بيروت، لبنان، د.ط، د.ت.

البرزنجي، عبد القادر محمد، سادات البرزنجية، مطبعة الترقّي، كركوك، د.ط، 1375هـ _ 1956م.

الخال، محمد، الشيخ معروف النودي البرزنجي، مطبعة التمدن، بغداد، د.ط، د.ت.

الزركلي، خير الدين الدمشقي، الأعلام، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة عشر، 2002م.

الصويركي، محمد علي الكردي، معجم أعلام الكرد، السليمانية، مطبعة حمدي، د.ط، 2005م.

القره داغي، محمد علي، في رحاب أقلام وشخصيات كردية، مطبعة شفان، السليمانية، د.ط، 2007م.

المدرّس، عبد الكريم بياره الكردي، علماؤنا في خدمة العلم والدين، عني بنشره، د. محمد علي القره داغي، دار الحرية، بغداد، الطبعة الأولى، 1403هـ - 1983م.

الهسناني، صالح شيخو رسول، علماء الكورد وكوردستان، مطبعة هاوار، دهوك، الطبعة الأولى، 2012م.

زكي بك، محمد أمين، تاريخ السليمانية وأبحاثها، نقله من الكردية إلى العربية، جميل أحمد الروّبياني، شركة النشر والطباعة العراقية المحدودة، بغداد، 1370هـ _ 1951م.

كحالة، عمر رضا الدمشقي، معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت.



Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yürütülen Öz Düzenlemeli Öğrenme Destekli Öğretimin Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisinin İncelenmesi*

Investigation of The Effect of Self-Regulated Learning Supported Teaching for Inclusion Students on Students' Learning And Studying Responsibility

ÖZET

Araştırmanın amacı, öz-düzenlemeli öğrenme modeli destekli öğretimin ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisini belirlemektir. Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırmanın uygulaması, 2022–2023 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören altı (6) kaynaştırma öğrencilerden oluşan örnekleme üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sosyal bilgiler dersi “İnsanlar yerler ve çevreler” ile “Bilim teknoloji ve toplum” öğrenme alanlarının öğretimi sürecinde yedi hafta ve yirmi saat olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu” ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunun ölçekten aldıkları puanlar t-testi ile karşılaştırılmış, öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu farkın etki büyüklüğü Cohen’s *d* değerine bakılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri üzerinde yüksek ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme ve çalışma sorumluluğu, Kaynaştırma öğrencileri, Öz düzenlemeli öğrenme

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the effect of self-regulated learning model supported teaching on the Learning and studying responsibility of inclusive students studying in the 5th grade of secondary school. This research will be carried out using a single-group pretest-posttest experimental design, which is one of the quantitative research approaches. The application of the research was carried out on a sample consisting of six (6) inclusive students studying in the 5th grade of secondary school selected by simple random sampling method in the Ereğli district of Zonguldak province in the 2022-2023 academic year. The research was planned and carried out for seven weeks and twenty hours during the teaching process of the social studies course "People, places and environments" and "Science, technology and society" learning areas. The "Learning and Working Responsibility" scale was used as a data collection tool in the research. The scores of the experimental group from the scale were compared with the t-test, and since there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students, the effect size of the difference was calculated by looking at the Cohen's *d* value. According to the findings obtained at the end of the research; It was found that self-regulated learning supported instruction had a high and significant effect on inclusive students' learning and work responsibility levels.

Keywords: Learning and studying responsibility, , Inclusion students, Self-regulated learning

GİRİŞ

Son yıllarda özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimlerinde normal çocuklardan tamamen ayrı tutulması yerine akranlarıyla birlikte düzenli bir eğitim ortamında eğitim almalarını içeren kaynaştırma eğitimi uygulamaları daha fazla tercih edilmeye başlamıştır (Aral, 2011). Bu uygulama ile öğrenciler akranlarıyla bir arada eğitim hakkını kullanabilme fırsatı elde ederken; aynı zamanda birtakım becerileri de kazanarak, toplumda yer edinirler (Francisco, Hartman, Wang, 2020). Kaynaştırma eğitiminde amaç, özel gereksinimli çocukların akranları arasında eğitim alma haklarını korumak, onları yetenekleri doğrultusunda eğitmek ve sorumluluk sahibi bireyler olarak sosyalleşmelerini sağlamaktır (Batu ve Kırçalı, 2011). Kaynaştırma öğrencileri bireysel özelliklerine uygun ortamlarda eğitim alırlar ve bu ortamlar onların başarılı olmalarını ve kendilerine güven duymalarını kolaylaştırır. Ayrıca kendilerine güvenmelerini, cesaretli olmalarını,

Derya Yıldızhan¹
Cevat Eker²

How to Cite This Article
Yıldızhan, D. & Eker, C.
(2023). “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yürütülen Öz Düzenlemeli Öğrenme Destekli Öğretimin Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisinin İncelenmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3435-3443. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69104>

Arrival: 27 February 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

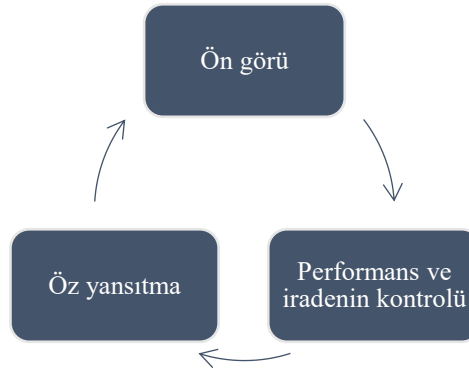
* Derya YILDIZHAN tarafından TUBİTAK 2209a Projesi olarak yürütülmüş ve tamamlanmıştır.

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Zonguldak, Türkiye

² Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye

kendilerine ve çevrelerine faydalı olmalarını, öğrenme ve çalışma sorumluluğu kazanmaları gibi sosyal ve duygusal değerleri geliştirir (Artan ve Uyanık, 2003). Bu sayede, paylaşma, iletişim kurma gibi yaşam becerileri gelişir. Söz konusu becerileri edinmeleri için öğrencilerin bireysel sorumluluklarının gelişmiş olması gerekir. (Devlin, 2002). Öğrenme ve çalışma sorumluluğu küçük yaşlarda artmaya başlar ve daha sonraki yaşlarda iyice oluşmaya başlar. Bu sebeple, öğrenme ve çalışma sorumluluğunun öğrencilere ciddi bir biçimde kazandırılması önemlidir. Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının arttırılmasında, öz düzenlemeli öğrenme bir araç olarak görülebilir.

Pintrich (2000) öz düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirlemeleri bu hedeflere ulaşmak için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını gözlemlemeye, düzenlemeye, izlemeye ve öğrendiklerini değerlendirmeye çalıştıkları aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (1998), öz düzenlemeli öğrenmeyi, ön düşünce, performans ya da iradenin kontrolü ve öz yansıtma aşamaları olmak üzere üç aşamadan oluşan döngüsel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, ön görüş aşamasında performans öncesi hedef belirleyip sonrasında hedeflerine yönelik strateji planlaması yaparlar ve hedef yöneliminde bulunurlar. Performans aşaması; bireyin gerçekleştirdiği faaliyetleri etkileyen kendi kendini kontrol etme, kendi kendini gözleme, kendini izleme ve performans üzerine odaklanma süreçlerini içerir. Son aşama olan öz yansıtma aşamasında, öğrenciler, öğrenme sürecinde gösterdiği çabayı ve kendi kendini değerlendirme de bulunurlar. Öz yansıtma aşamasında ortaya çıkan çıktılarının yeniden sürece dâhil edilmesi ile döngüsel bir yapı oluştuğunu belirtmektedir. Zimmerman'nın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli

Kaynak: Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss. 1–20) içinde, New York, NY: The Guilford press.

Şekil 1' de görüldüğü gibi, öz düzenlemeli öğrenmede üç aşama vardır. Bu üç aşamadan ön görüş aşaması, gerçek performanstan önce vardır. Hedef belirleme, strateji planlama, öz yeterlilik inançları, hedef yönelimi, beklentiler gibi süreçlerle ilgilidir. Performans ya da iradenin kontrolü aşaması, dikkate odaklanma, kendi kendini kontrol etme, öz gözlem gibi öğrenme boyunca meydana gelen dikkati ve faaliyeti etkileyen süreçleri içerir. Performanstan sonra meydana gelen öz yansıtma aşaması boyunca öğrenciler gerekli stratejileri kullanarak, amaçlarını değerlendirerek fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda buldukları öz değerlendirme ve kendi kendine tepki verme gibi süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçler (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000; Eker, 2014) e göre şöyledir;

Ön görüş aşaması, Ön görüş sürecinde öğrenciler öğrenme için birtakım hazırlıklar yaparlar. Bu süreçte öğrenci kendi kendini kontrol ederek ve gözlemleyerek kendi performansına göre yapabileceklerini ortaya koyar ve buna göre kendisine bir plan yapar. Öğrenme çabası, öğrenme hedefleri ve öğrenme ortamının hazırlanması gibi öğrenme öncesi faaliyetleri içeren süreçleri ifade etmektedir. Bu süreçte, ilk olarak öğrenme ile ilgili amaçlar belirlenmektedir. İkinci olarak ise, amaçları gerçekleştirmeye dönük stratejilerin planlanması yapılmaktadır. Seçilen hedefi gerçekleştirmek ve öğrenmede başarıyı sağlamak için seçtiği ve uyguladığı yöntemlerle ilgilidir. Üçüncü olarak, Öz yeterlilik inançları yer almaktadır. Dördüncü olarak hedef yönelimli olma yer almaktadır, bireylerin motivasyonlarını devam ettirmeye, sonuçlara odaklanmayı ifade etmektedir. Son olarak bireylerin beklentileri yer almaktadır. Uzun ya da kısa bir süreç için ortaya konulan hedefler gerçekleştiğinde bireyde bir tatmin duygusu bir takdir beklentisi oluşturacaktır.

Performans ya da iradenin kontrolü aşaması, Performans ya da iradenin kontrolü aşaması kendini kontrol etme ve öz gözlem boyutlarından oluşmaktadır. Bu aşama, öğrencinin görevi ve performansı üzerine dikkatini yoğunlaştırması performansı ya da öğrenmeyi yönlendirmeye ve kontrol altında tutmaya yardımcı olduğu

aşamadır. Performans veya iradenin kontrolü aşamasının alt süreçlerinde ilk olarak öğrencilerin dikkate odaklanma stratejisi kullandıkları görülmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin görevleri üzerine odaklandıkları, yoğunlaştıkları ve en iyi şekilde gayret gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Kişinin performansını ve öğrenmelerinin belirli yönlerini izlemesidir. İkinci olarak ise öz gözlem aşaması vardır. Bu aşama öğrencinin kendi kendini gözlemesidir

Öz yansıtma aşaması, Öz yansıtma aşamasında öğrenciler gösterdikleri çabaya tepki gösterirler ve öz değerlendirme yaparlar. Bu aşamada, süreç sonunda edinilen yaşantıların, öğrenmelerin ve deneyimlerin, bireysel değerlendirilmesini ifade eden öz değerlendirme ve öğrencinin öğrenme çıktıları ve öğrenme sürecinin sonunda kendisinin oluşturduğu kendi kendine tepki verme olmak üzere önemli görülen iki farklı evre yer alır. Beceri kazanmada Öz değerlendirme, öğrencinin kendi performansını değerlendirmesini içerir. Bu aşamada öğrenciler, önceden belirlenmiş hedefler, davranışlar ve standartlar ile kendi performansını karşılaştırır.

Öz düzenlemeli öğrenmede en önemli konu öğrencinin öğrenme sürecinde kişisel karar verme yetkisi ve öğrenme motivasyonu ile zihinsel yeteneklerini hedeflenen davranış ile ilgili akademik becerilere dönüştürdüğü öz yönelim becerisi gösterip göstermediğidir (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemeli öğrenme modelinde sorumluluk öğrenciye aittir. Öğretmen sürecin başından itibaren öğrencilere rehber olmalıdır. Öğrenme sürecini kendine göre düzenleyen öğrencinin sürecin zamanını, hızını kendine göre ayarlaması önemlidir (Çatalbaş, 2016). Öz-düzenleme öğrenme becerisine sahip öğrenciler öğrenme sürecinde kendine güven duyar, kendi öğrenme yollarını belirleyebilir, öğrenme sürecinde dikkatini verebilir, öğrenme sürecini etkili ve verimli şekilde kullanabilir, öğrenme sürecini ve kendi çalışmalarını izler, öz değerlendirme yapar ve çevresel faktörlere uyum sağlamaya çalışarak motivasyonunu artırır. Kaynaştırma öğrencilerinin bu gibi becerilere sahip olmaları onların öğrenme ve çalışma sorumluluğunu arttırabilir. Bu sebeple bu proje çalışmasında öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisini belirlemektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak öz düzenlemeli öğretim uygulamasına katılan kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Etik Kurul İzni

"kaynaştırma öğrencilerine yönelik yürütülen öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisinin incelenmesi" isimli çalışmada kullanılan ölçek, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 29.12.2022 tarihi ve 427 protokol numarası ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın Modeli

Öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılacaktır. Tek denekli araştırmalar, nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiş ve bağımsız değişkenin kontrolünün tamamen araştırmacıda olduğu deneysel araştırmalardan biridir. Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde yaptığı etki araştırılmaktadır. Tek denekli modellerde, bağımsız değişken uygulanırken, katılımcının performansındaki değişimler sürekli olarak ölçülmekte ve kaydedilmektedir. Bu modellerde, başlama düzeyi ölçümleri ve öğretim sonu ölçümleri yer almaktadır. Tek denekli araştırma modellerinde birinci aşama başlama düzeyi verilerinin toplanmasıdır. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının iki amacı vardır. Bu amaçlardan ilki katılımcının var olan performansını göstermesi, ikincisi ise katılımcının deney sürecinde göstereceği performansa ilişkin yoruma bulunmayı sağlamasıdır (Alberto ve Troutman, 2009). Bu çalışmada kullanılan deneysel desenlerden olan tek gruplu ön test-son test deneysel desende yalnızca bir gruba yönelik işlem uygulanır, işlem öncesi ve sonrası amaca uygun ölçme yapılır (Creswell ve Creswell, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı Zonguldak İli Ereğli İlçesinde devlete bağlı ortaokullarda kaynaştırma öğrencisi tanısı olan öğrencilerden seçilmiştir. Uygulama kolaylığı ve aynı sosyo ekonomik düzeyi temsil etme özelliğinin yanı sıra zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi ve verilerin anlam ifade edebilmesi sebebiyle uygun-elverişli örnekleme yönteminden yararlanılarak deney grubu için katılımcı sayısı altı (6) olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alacak öğrenciler belirlenirken gerekli ön koşul becerileri yerine getirebilen öğrenciler arasından seçim yapılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmelerinden sonra öğrencilerin var olan performanslarını belirlemek amacıyla değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada yer alacak katılımcıları belirlemek amacıyla dikkate alınmış özellikler şunlardır:

- ✓ Kaynaştırma öğrencisi olması
- ✓ Kendini ifade edici dil becerilerine sahip olması
- ✓ Okuma ve yazma becerilerine sahip olması
- ✓ Okuduğunu anlayabilmesi
- ✓ Sorulan sorulara cevap verebilmesi
- ✓ Görsel ve işitsel uyaranlara dikkatini verebilmesi
- ✓ Etkinliklere katılabilmesi

Uygulama Süreci

Bu araştırma 2022 – 2023 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde iki öğrenme alanı ve yedi (7) haftalık bir süreyi kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Uygulama 26 Aralık 03 Şubat 2023 tarihinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarının öğretimi sürecinde haftada 3 saat olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Uygulamalar hazırlık, uygulama, veri toplama ve değerlendirme aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir.

Deneysel işlem süreci

Araştırma hazırlık, uygulama, veri toplama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Hazırlık aşaması

Deneysel işlem grubu öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin uygulanacağı 7 haftalık günlük ders planı hazırlandı. Ders planları, öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin ön gördüğü şekilde öğrencilerin kendi sorularını problemle ilişkili derslerde uygulayarak araştırmalarını yapacağı ve bağımsız çalışma öğelerini içerecek şekilde ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili farkındalıklarını arttıracakları, hedef belirleme, planlama, örgütlenme, öğrenmelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi ilkelerine göre hazırlanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan günlük planların bir örneği şekil 2’de verilmiştir

Etkinliğin Adı	Deprem hazırlığı yapıyorum
Ders Adı	Sosyal Bilgiler
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Kazanım	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
Kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejisi	Planlama, izleme ve değerlendirme stratejisi
Süre	Üç ders saati
Araç- Gereç	Deprem ile ilgili çeşitli resimli kartlar
Ortam	Sınıf
Öğretme-Öğrenme Süreci	<p>Etkinlik Örneği ve Uygulanması:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sınıfa getirilen deprem ilgili resimler getirilir. 2. Resimler karışık olarak tahtaya asılır. 3. Öğrencilerden resimlerde belirtilen resimleri hazırlık aşamalarına uygun olarak sıralamaları istenir. 4. Öğrencilerden ders etkinlikleri sonucunda kazandıkları bilgileri kullanarak değerlendirme yapmaları istenir. 5. Deprem hazırlığı yapmanın önemi üzerinde öğrenciler konuşturulur.
Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deprem hazırlığında hangi işlere öncelik verdiğinizi ve nedenini açıklayınız. 2. Deprem hazırlığı yapmanız sizlere neler kazandırır?

Ders Öğretmeni

Şekil 2: Günlük ders planı örneği

- ✓ Deneysel işlem başlanmadan önce öğrencilere “Öğrenme ve çalışma sorumluluğu” ölçeği öntest olarak uygulandı.

Uygulama aşaması

Uygulamanın ilk haftasında; “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.” Kazanımının kazandırılmasına yönelik içeriğin öğretimi yapılmıştır. Derse girişte ilk olarak, öz-

düzenlemeli öğrenme becerileri ve bil, merak et, öğren tekniği hakkında bilgiler verilerek öğrenciler derse ve teknik kullanımına hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmış ve bu kâğıtların ilk iki sütununu dersin öğretimine başlamadan önce bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. Bu sütunlar öğrencilerin birden fazla zekâ alanlarına göre hem sözel hemde görsel zekâlarını kullanmalarına imkan verilecek şekilde yazı, resim ya da şekil yoluyla doldurmaları sağlanmıştır. Bu uygulama ile öğrenciler “Hedef belirleme, öz izleme ve öz değerlendirme” gibi becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Dersin son bölümüne ise öğrencilerin neler öğrendiklerini belirlemeye yönelik son sütünü doldurmaları sağlanmıştır. Burada öğrencilerin bilgiyi tekrar etme, anlamlandırma ve öz değerlendirme becerilerini kullanmaları sağlanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler bireysel olarak doldurdıkları çalışma kâğıtlarını sınıfla paylaşmışlardır. Öğrencilerin derste doldurduğu bil, merak et, öğren tekniğine ait form aşağıda şekil 3’te verilmiştir.

Bil, Merak et, Öğren		
Bildiklerim.	Merak ettiklerim.	Öğrendiklerim

Şekil 3: Bili merak et, öğren tekniği formu

Uygulamanın ikinci haftasında; “Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.” İle “ Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.” Kazanımının kazandırılmasına yönelik içeriğin öğretimi yapılmıştır. Konu ile ilgili öğrencilere kavram haritaları hazırlanmıştır. Öğrencilerin Planlama, kendi öğrenmelerini izleme ve kontrol etme ile öz değerlendirme gibi becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Uygulama sırasında öğrenciler bireysel olarak hazırladıkları kavram haritaları sınıfla paylaşmışlardır. Öğrencilerin derste hazırladıkları kavram haritaları tekniğine ait örnekler aşağıda şekil 4 ve şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 4 ve 5: Öğrencilerin derste hazırladıkları kavram haritaları tekniğine ait örnekler

Uygulamanın üçüncü haftasında; “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.” İle “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” Kazanımının kazandırılmasına yönelik içeriğin öğretimi yapılmıştır. Öğrenciler kendi ilgilerine göre bir olguya ilgili hazırladıkları sorulara veya problemlere birlikte cevaplar oluşturmaları için öğrenciler heterojen gruplara ayrılırlar. Bu uygulama ile öğrencilerin zengin öğrenme deneyimleri edinmeleri amaçlanmıştır. Bu aşamada öğrenciler diğer derslerden, kütüphaneden, teknolojik araçlardan ve iletişim araçlarından yararlanmaları için teşvik edilir ve öğrencilere zaman verilir. Farklı derslerin amaç ve konuları ile bağlantılar kurmaları istenir. Bu süreçte, soruları ile ilgili çeşitli araçlar sağlanarak otantik bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılır.

Öğrencilerin ortaya koydukları soruları çözme süreciyle kendilerini aktif hale getirerek daha anlamlı bir öğrenme deneyimi sonucu bilgi ve beceriler kazanmaları sağlanır. Öğrenciler bu aşamada kendi öğrenme hedefini belirleme, kendini izleme, öğrendiklerini anlamlandırma ve öz değerlendirme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin derste hazırladıkları araştırma formuna ait örnek aşağıda şekil 6'da verilmiştir.

ARAŞTIRIYORUM ÖĞRENIYORUM ETKİNLİĞİ

Doğal afetlerin yaşamımız üzerine etkilerini örneklerle açıklıyorum.

Şekil 6: Araştırma formu

Uygulamanın dördüncü ve beşinci haftasında; “Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.” İle “Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.” Kazanımları kazandırılmaya çalışılmıştır. Konu öğretmen tarafından anlatılarak ders sonunda öğrencilere ders günlüğü yazdırılmıştır. Öğrencilerin ders günlüğü yazmaları ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinden izleme ve gözden geçirme, bilişsel stratejilerden tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerine ne kadar zaman ayırdığını ve kendi gelişim sürecini izleyip değerlendirme yapması beklenmektedir. Öğrencilerin derste hazırladıkları ders günlüklerine ait örnekler aşağıda şekil 7’de verilmiştir.

Ders Günlüğü

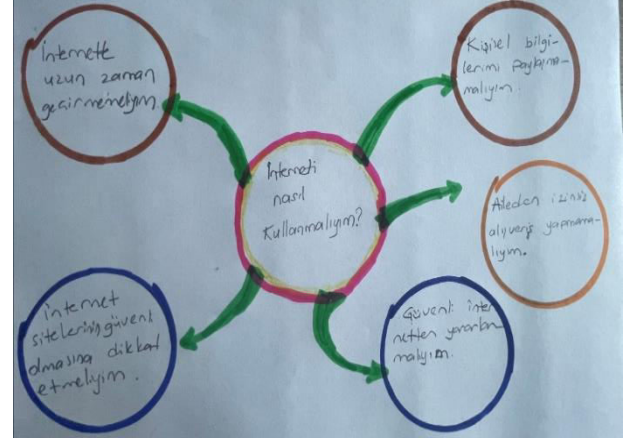
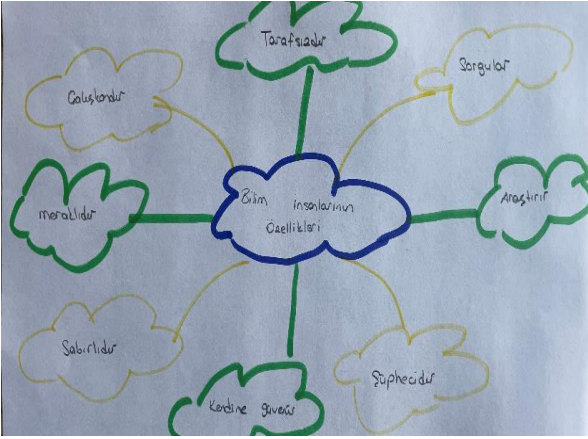
Sevgili günlök bugün derste internetten bilgiye çok kolay ulaştığımızı öğrendim. Eskiden bilgiye ulaşmak için kütüphaneden, dergilerden, kitaplardan ulaşırdık şimdi ise yanımızda taşıdığımız cep telefonu ve bilgisayarlar sayesinde hemen ulaşabiliyoruz.

Bugün dersten internetten bilgiye nasıl ulaşacağımız konusunda öğretmenimizin bilgisayarında uygulamalar yaptık ders çok eğlenceliydi. Artık bilgiye en hızlı yoldan nasıl ulaşacağımız konusunda bilgi sahibiyim.

Şekil 7: Ders günlüğü örneği

Uygulamanın altıncı ve yedinci haftasında; “Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.” “Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.” İle “Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.” Kazanımları kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin konu ile ilgili ön hazırlık olması için ve ön koşul bilgilerini harekete geçirmek için <https://orgm.meb.gov.tr/disrep/5sinif.html> adresinden etkinlik açılarak

yapılmıştır. Öğrenciler konu ile ilgili zihin haritaları oluşturulmuştur. Bu etkinlik ile öğrenilen bilgilerin örgütlenmesi ve tekrar ve öz değerlendirilme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Oluşturulan zihin haritası örnekleri şekil 8 ve 9’da verilmiştir.



Şekil: 8 ve 9: Zihin haritası örnekleri

Veri Toplama Aracı

Öğrenme ve çalışma Sorumluluğu Ölçeği: Bu araştırmada, Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, 16 olumlu ve 2 olumsuz toplamda 18 madde bulunmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerini ifade etmektedir. Ölçek 5’li likert tipinde geliştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu belirlemeye yönelik ifadeler olumsuzdan olumluya doğru 1’den 5’e, olumludan olumsuz doğru 5’ten 1’e doğru puanlandırılmıştır. ÖÇS ölçeğinin geçerliliği ile ilgili olarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonunda faktör yükü 0.40’ın altında bulunan maddeler ölçekten çıkarılarak son şekli verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.83 ve test yarılama korelasyonu 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 72 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler elde edilirken, deney grubuna uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test uygulanmıştır. Puanların normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorow-Smirnov testi incelenmiştir. verilerin analizi yapılırken aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdeye ek olarak t-testi kullanılmıştır. Ayrıca her bir ilişki için, ilişki gücünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (Cohens’ d) değerleri hesaplanmıştır (Cohen, 1994). Etki büyüklüğü puan değerlerine (Green, Salkind ve Akey, 2000) verilen anlamlar şöyledir; 0.0-0.2 (etki yok), 0.2-0.5 (küçük etki), 0.5-0.8 (orta etki), 0.8 ve üstü (yüksek etki)

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen bulgular verilmektedir.

Araştırmanın sorusu “kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” Şeklinde belirlenmiştir. Bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Testler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P	d
Ön test	6	34.72	7.38	5	1.08	0.00	2.02
Son test	6	64.48	8.62				

p<0.05

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları Ön test puan ortalamalarının (\bar{x} =34.72), standart sapması (Ss=7.38), son test puan ortalamalarının (\bar{x} =64.48), standart sapması (Ss=8.62) olduğu görülmektedir. Aradaki fark son test lehinedir. Ön test ve Son test puanları arasında meydana gelen farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile yorumlanmış, elde edilen [t= 1.08; P<0.05] değeri ile fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçek puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü (d: 2.02) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar bize öz düzenlemeli öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu kazanmalarında yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu projede öz düzenlemeli öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulgu öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu artırdığı görüşünü daha da destekler niteliktedir. Araştırmamızın bu bulgusunu destekler nitelikteki bir araştırma Çatalbaş (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme modeli dikkate alınarak düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bir okulun öğrencilerine verebileceği en önemli şey, öğrenme istek ve merak duygusu oluşturmanın yanı sıra öğrenme ve çalışma sorumluluğu da kazandırmak olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin yaşama hazırlanması sürecinde, onların özgüvenlerini yükselterek, onların kendilerine ve içinde yaşadıkları topluma ve kendilerine karşı sorumluluklarının bilincinde olmaları, içsel bir disiplin anlayışı geliştirmeleri önemlidir (Şenkal, 2020). Öğrencilerde öğrenme ve çalışma sorumluluğu eğitime, öğrencilerin sorumluluk alabileceği fırsatların oluşturulmasıyla başlamalıdır ki bu fırsatlar, öğrencinin kişisel öğrenme ve sosyal davranışlarının yanı sıra akran desteği ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin oluşturdukları öğretme ortamında gerçekleşebilir.

Kaynaştırma öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin önemli aşamaları olan; öz-değerlendirme ve izleme, hedef belirleme, stratejinin uygulanması ve izlenmesi, sonuç izleme basamakların da oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Zimmerman (2001)'e göre bu aşamalarını kullanarak öğrenen öğrenciler, kendi öğrenmeleri için gerekli olan hedeflerini belirler, hedeflerine ulaşmak için gerekli olan yöntemleri belirler, çalışma ortamını düzenler, gerekli olan motivasyonu ve performansı ortaya koyar, süreci ve kendi çalışmalarını izler, öz değerlendirme yapar ve çevresel faktörleri adapte olmaya çalışır. Kaynaştırma öğrencilerinin süreç içerisinde bu becerileri kazanmış olmaları onların, öğrenme ve çalışma sorumluluğunu arttırmış olabilir. Nelson ve Low (2004)' a göre, sorumluluğu yüksek olan öğrenciler verilen bir görevi mutlaka tamamlamaya çalışır ve ortaya koydukları ürünlere göre kişisel yorumlar yapar. Barr ve Tagg (1995)'a göre, öğrenci öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı anda; kendine hedefler belirler ve davranışlarını hedeflerine ulaşma yönünde değiştirerek hedeflerine ulaşabilir. Bu sebeple, öz düzenleme stratejilerini öğrenen öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılarak kendilerine uygun bir öğrenme stratejisi seçerler, hedefleri doğrultusunda seçtikleri stratejiyi uygularlar ve kendi gelişimlerini izlerler ve değerlendirirler. Ayrıca, verimli çalışma ortamı hazırlayarak zamanı iyi kullanırlar. Bu stratejileri kullanmaları ile kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre getirilen öneriler şunlardır:

- ✓ Kaynaştırma öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının geliştirilmesi için öz düzenlemeli öğrenme becerileri bir araç olarak kullanılabilir.
- ✓ Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini kullanabileceği öğrenme ortamları oluşturularak bu becerileri kullanmaları sağlanabilir.
- ✓ Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını arttıracak farklı yöntemlerin etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2009). Applied behavior analysis for teachers (8. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Aral, N. (2011). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma. İstanbul: Morpa.

Artan, İ., ve Uyanık B., G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1), 65-80.

Barr, B. R. ve Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. Change, 27(6), 697-710.

Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 33(149), 3-17.

Batu, S. ve Kırcaali İ., G. (2011). Kaynaştırma (5. Baskı). Kök Yayıncılık.

- Cohen, J. (1994). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Creswell, J. W., ve Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Eker, C. (2014). Öz- Düzenlemeli Öğrenme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8 Summer*. p. 417-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7222>
- Fransisco, M., Hartman, M. ve Wang, Y. (2020). *Inclusion and Special Education*, Education Sciences, USA.
- Green, S. B., Salkind, N. J. ve Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for window: Analyzing and understanding data*. New Jersey: PracticeHall.
- Nelson D. B. ve G. R, Low. (2004). *Personal responsibility map*. WI: Oakwood Solutions.
- Pintrich, P.R. (2000). *The roal of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (ss. 452–502) İçinde, San Diego, CA: Academic Pres.
- Semerci, Ç. ve Pamuk, M. (2012). Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi*. 19-21 Eylül 2012. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin (5.Sınıf) Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss. 1–20) İçinde, New York, NY: The Guilford press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Zimmerman, B. J. (2002). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*, Washington: American Psychological Association.



Özel Yetenekli Öğrencilerin Yürütücü İşlev Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Executive Function Skills of Gifted Students according Various Variable

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlev becerileri kapsamında; dikkat, özellik belirleme, perseverasyon, kavramsallaştırma, soyut düşünme, çalışma belleği ve planlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ili, Bahçelievler BİLSEM’de eğitim gören, devlet (61 öğrenci) ve özel okulda (58 öğrenci) 7. sınıfa devam eden (61 kız, 58 erkek) toplamda 119 özel yetenekli öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri ‘Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET)’, ‘D2 Dikkat Testi’ ve ‘İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi (İ5KPK)’ aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler öğrencilerin cinsiyetine, öğrenim gördükleri okul türüne ve BİLSEM’de Özel Yetenekleri Geliştirme Programı’nda seçtikleri derse göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; WKET puanları özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken, okul türü ve seçilen ders değişkenine göre farklılaşmıştır. WKET’e göre; devlet okulunda okuyan öğrenciler özel okullarda okuyan öğrencilerden daha fazla hata (yinelenmeyen şekilde) yapmışlardır. Diğer taraftan özel okulda okuyan öğrencilerin kavramsal düzeyde tepki yüzdeleri daha yüksektir. İngilizce ve Sayısal dersleri seçen öğrencilerin testteki doğru sayısı daha fazladır. Kavramsal düzey tepki yüzdesinin İngilizce ve Sözel dersleri seçen öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. D2 Dikkat Testi sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin test performans yüzdesi kız öğrencilere kıyasla daha yüksektir. İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi puanları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılaşmazken, seçilen ders değişkenine göre farklılık göstermiştir. Planlama testinde sayısal dersi seçen öğrencilerin daha fazla doğru yanıt verdikleri görülmüştür. WKET, D2 Dikkat Testi ve İ5KPK testleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlevleri, dikkat ve planlama becerilerinin ilişkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenciler, Yürütücü Beceriler, Dikkat, Planlama

ABSTRACT

The aim of this study, within the scope of executive function skills of gifted students; to examine attention, feature identification, perseveration, conceptualization, abstract thinking, working memory and planning skills in terms of various variables. In the research, scanning model was used. The study was conducted with a total of 119 gifted students (61 girls, 58 boys) attending the 7th grade in public (61 students) and private schools (58 students) in Bahçelievler BİLSEM in Istanbul. The data of the research were obtained through the 'Wisconsin Card Matching Test (WKET)', 'D2 Attention Test' and 'Istanbul 5 Cube Planning Tower Test (İ5KPK)'. The data were analyzed according to the gender of the students, the type of school they attended and the course they chose in the Special Talent Development Program at BİLSEM. As a result of the research; While WCST scores did not differ according to the gender variable of gifted students, they did differ according to the type of school and the chosen course variable. According to WKET; students in public schools made more mistakes (non-repetitively) than students in private schools. On the other hand, the percentages of reaction at the conceptual level of the students studying in private schools were higher. Students who chose English and Quantitative courses had a higher number of correct answers on the test. It was observed that the percentage of conceptual level response was higher in students who chose English and Verbal courses. According to the results of the D2 Attention Test; test performance percentage of male students is higher than that of female students. While Istanbul 5 Cube Planning Tower Test scores did not differ according to gender and school type variable, they differed according to the selected course variable. It was observed that the students who chose the numerical course in the planning test gave more correct answers. Significant relationships were found between WCST, D2 Attention Test and İ5KPK tests. In the light of the results obtained, it can be said that the executive functions, attention and planning skills of the gifted students are related.

Keywords: Gifted Students, Executive Skills, Attention, Planning

GİRİŞ

Günümüzde 21. Yüzyıl yetkinlikleri öğrencilerin başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin bu yüzyıldaki en büyük misyonu; öğrencilerinin 21. Yüzyıl yetkinliklerini geliştirmelerine yönderlik etmektir. Bunun için önce kuşak araştırmalarına göre; şu an Alfa kuşağını temsil eden ilk ve orta öğretim öğrencileri iyi tanınmalı ve ihtiyaçları iyi bilinmelidir.

* Bu çalışma Ebru Özbaş’ın doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

¹Uzman, Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul, Türkiye

²Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

Ebru Özbaş¹
Marilena Zinovia Leana
Taşçılar²

How to Cite This Article

Özbaş, E. & Taşçılar, M. Z. L. (2023). “Özel Yetenekli Öğrencilerin Yürütücü İşlev Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3444-3459. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69123>

Arrival: 28 February 2023

Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



WIRED (2017)'nin 'Alfa Neslini Anlamak' adlı raporuna göre; bu neslin teknolojiyle ilişkilerinin, beyinlerindeki çalışma ve dünyayı görme biçimlerini radikal biçimde yeniden yapılandırabileceği ortaya konulmaktadır. Raporda bu nesil için yapılan tahminlerse, 'En girişimci nesil olacaklar, teknolojiye son derece hâkim olacaklar, her şeyin kendi ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini talep edecekler, önceki nesillere göre daha az insani temasta bulunacaklar, bağlantılı olmalarına rağmen yalnızlık hisseden bu çocuklar psikolojik sorunlarla uğraşacak öte yandan kendine yeten ve iyi eğitilmiş insanlar olacaklar' şeklindedir. Görüldüğü üzere, teknoloji Alfa kuşağının yaşam şeklini önemli ölçüde etkilemekte, her şeye çare olamamakta, neticesinde bireyler psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla birkaç yıl içerisinde yönetimde olacak Alfa kuşağının gelişmesi gereken alanlar olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim alanında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çalışmalar yapmanın son derece önemli olduğu görülmektedir.

Alfa kuşağı öğrencileri şu an gelişimsel olarak ergenlik döneminden geçmektedir. Bu dönemde "gerekli ama yeterli değil" kriteri bilişsel gelişim açısından üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Gerekli ama yeterli olmamak, soyut düşünme becerisinin henüz tam kazanılmamasından ileri gelmektedir. Bireyler ancak bu becerileri geliştirdiğinde ahlaki açıdan değerlendirme yapabilmekte, empati kurabilmektedirler. Aksi takdirde ahlaki olarak kabul edilebilir davranışlar sergileyememektedirler (Gül ve Güneş, 2009). Bu açıdan bakıldığında, ergenlerin önce bilişsel sonra duygusal yönden desteğe ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir.

Ergenlik döneminin kendine has birtakım özellikleri olduğu gibi, bireylerdeki yansımaları da birbirinden farklıdır. Örneğin; özel yetenekli bireyler hem ergenlik döneminin getirdiği psikososyal krizleri (Cross, 2011) hem de özel yeteneklilik özellikleriyle ilişkili zorlukları aşmaya çalışırlar. Böylelikle özel yetenekli bireylerin gelişim süreci, yaşlarının gelişim sürecinden farklılaşır (Peterson, Moon, 2008). Bu yüzden ergenliğe geçişte öğrenciler için risklerin azaltılması ve koruyucu faktörlerin işe koşulması için, öğrencilerde, 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimine destek olunabilir.

21. yüzyıl becerileri; öğrenme, yaşam, bilgi-medya ve teknoloji becerileri şeklinde üçe ayrılır. Yaşam becerilerden kendini düzenleme becerisi, belirli bir durumun bilişsel, duygusal ve sosyal taleplerine göre davranışlarını değiştirebilmektir (Brownell & Kopp, 2007). Kendini düzenleme becerileri davranışsal, bilişsel ve duygusal düzenleme becerilerini kapsamaktadır (Bronson, 2000). Bilişsel düzenleme; yürütücü işlevlerle ilişkilidir. Carlson (2005)'e göre; yürütücü işlevler, düşünce, eylem ve duygu üzerine denetimi sağlayan bilişsel süreçlerdir. Dawson ve Guare (2010)'e göre; bilişte birinci aşamada, hedef-yol belirlenir ve çözümünü kolaylaştıracak düşünme yöntemleri bulunur. Bunlar planlama, organize etme, zaman yönetimi/planlaması, çalışma belleği gibi yürütücü işlevlerle gerçekleşir. İkinci aşamada ise çözüme ulaşmayı sağlayan davranışlar, tepki bastırma/keleme (inhibisyon), duygu kontrolü, sürekli dikkat, görev başlatma, esneklik gibi yürütücü işlevlerle yönetilir.

Frontal lobdaki gelişmelere bağlı olarak farklı yaşlarda farklı yürütücü işlev becerilerinin geliştiği ortaya konmaktadır (Diamond, 2013). Yürütücü işlevlerin düzenli gelişmesiyle birlikte çocuklar kendini yönetebilmeye başlarlar. Kendini yönetebilmek karmaşık görevlerin üstesinden gelmekle mümkündür. 6 yaş ve daha küçük çocukların stratejik düşünebildikleri, planlı hareket edebildikleri bilinmekle birlikte, 12 yaşına gelmiş bir çocuğun ise neredeyse yetişkin düzeyinde yürütücü işlev performansı gösterebildiği ileri sürülmektedir (Passler, Isaac, Hynd, 1985).

Yürütücü becerilerin bireysel farklılıklara göre değiştiği bilinmektedir. Özel yetenekli bireyler söz konusu beceriler açısından iyi durumdayken, zihinsel engelli bireyler yürütücü işlevler açısından zorlanmaktadır (Sezgin,2013). Sternberg'in triarşik teorisine göre, üst bileşenlerle (yürütücü işlevlerle) ilgili süreçlerin genel üstünlükten daha sınırlı, farklı olabileceğinden söz edilmektedir. Bu bileşenlerin çok gelişmiş olmasıyla zekâ ve akademik başarı testlerde sıra dışı bir performans yakalanabilmektedir (Akt; Leana, 2009). Özetle; özel yetenekli çocukların potansiyel yeteneklerini uygulamaya koyma becerisinin yürütücü işlevi olduğu söylenebilir. (Park Seong-ok, 2010). Diğer taraftan bazı araştırmalara göre, bu öğrencilerin potansiyellerine ulaşamama sebeplerinden biri olarak zayıf yürütücü işlevleridir. Zayıf organizasyon becerisi, planlama becerilerinin eksikliği, yönetme becerilerindeki eksiklik, düzenleyememe, dikkat dağınıklığı ve öğrenme güçlüğü zayıf yürütücü işlevlere işaret etmektedir (Mueller, 2007).

Bireylerin ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde bağımsız olabilmeleri, ahlaki açıdan uygun davranışlarda bulunabilmeleri için yürütücü işlevlerin gelişmesi gerekmektedir. Yürütücü işlevleri gelişen çocuklar; kendilerine ve çevrelerine duyarlı, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı olacaklardır. Bu yüzden araştırmanın temel problemi özel yetenekli ergenlerin yürütücü işlev becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için cevaplanmaya çalışılan sorular şunlardır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlev becerileri, dikkat düzeyleri ve planlama becerileri;

- Cinsiyete göre,
 - Okul türüne göre,
 - Öğrencilerin 'Özel Yetenekleri Geliştirme Programı'nda seçtikleri derslere göre farklılık göstermekte midir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlev becerileri, dikkat düzeyleri ve planlama becerileri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Metin (2014)'e göre, tarama modelinde belirli bir konuda araştırmaya katılanların görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmeye çalışılır. Tarama modeli araştırmalarında örneklem büyüklüğü diğer araştırmalara kıyasla daha büyüktür. Bu araştırmada katılımcıların yürütücü becerileri testlerle ölçülmüştür.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul'daki Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) 12 yaş grubu öğrencileridir. BİLSEM; 2.sınıftan başlayarak, lise eğitimi bitene kadar özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü bir Özel Eğitim Kurumu'dur. BİLSEM'e öğrenciler bireysel yeteneklerini fark etmek ve geliştirmek için gelirler. Türkiye'de özel yetenekli çocukların tanınması BİLSEM'e öğrenci seçme süreci ile gerçekleşmektedir. Bu süreç MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü yönetiminde ülke çapında ön değerlendirme ve bireysel değerlendirme şeklinde iki aşamalı olarak belirli bir takvime göre tamamlanmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise; gönüllü ve istekli öğrencilere ulaşmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen BİLSEM'deki 12 yaş grubu öğrencilerdir. Bu kapsamda araştırmaya 61'i kız 58'i erkek toplam 119 7.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 61'i devlet okulunda, 58'i özel okulda eğitim görmektedir.

Verilerin Toplanması/Süreç

Tez çalışması kapsamında yapılan bu araştırmada, öğrencilere kişisel bilgi formu ve testlerin uygulanabilmesi için önce İstanbul-Cerrahpaşa Sosyal ve Beceri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan Kurul Onayı (2021/299 karar nolu) ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (14.03.2022 tarih, E-59090411-44-45673279 sayılı yazı ile) izinler alınmıştır. Uygulamalar başlamadan önce veli toplantıları yapılmış, çalışmalar açıklanmış ve kendilerinin onayı alınmıştır. Uygulamalar için her öğrenci gönüllülük esasıyla iki kere rehberlik servisine gelmiştir. İlkinde; sırası ile Wisconsin Kart Eşleme, D2 Dikkat, İstanbul 5 Küp Testleri, ikincisinde Soğuk Yürütücü Beceriler ve n-Back Testleri uygulanmıştır. Testler sessiz ve dikkat dağınıklardan arındırılmış bir ortamda tamamlanmıştır. Her testin başında uygulayıcı tarafından yönergeler sunulmuş, yönerge öğrenci tarafından iyice anlaşıldıktan ve örnekler bittikten sonra testlere başlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan testlerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET)

Testi geliştiren Berg (1948), Türk kültürüne uyarlayan ve standardizasyon çalışmalarını yapan ise Karakaş ve diğerleri (2006)'dir. Test strateji oluşturma ve iptal etme yeteneği, problem çözme ve kavram oluşturma, dikkati sürdürebilme, zihinsel esneklik gibi yürütücü becerileri ölçmektedir (Heaton 1981, Lezak 1983). Araştırma kullanılan WKET'in çocuk örnekleme için geçerlilik güvenilirlik çalışmalarını Şahin-Aközel ve diğerleri (2006) yapmıştır. WKET'de 4 tane uyarıcı kart ile 128 tane tepki kartı bulunmakta, her tepki kartı bir uyarıcı kartla eşleştirilmektedir. Testin değerlendirmesinde 13 ayrı puan hesaplanmaktadır. Testte doğru eşlemenin yapılmadığı toplam yanlış sayısı (WKET2), doğru eşlemenin yapıldığı toplam doğru sayısı (WKET3), bu iki değer toplamı olan tepki sayısı (WKET1), peş peşe on kez doğru tepkinin verildiği kategorilerin toplamını veren; tamamlanan kategori sayısı (WKWT4), peş peşe on tepkiden sonra bir önceki kategori için geçerli olan eşleme ilkesinin devam ettirildiği, tekrarlanan tepki sayısı; perseveratif tepki sayısı (WKET5), perseveratif tepkilerdeki yanlış sayısı; perseveratif hata sayısı (WKET6), toplam hata sayısından perseveratif hata sayısının çıkarılmasıyla bulunan perseveratif olmayan hata sayısı (WKET7), perseveratif hata sayısının toplam tepki sayısına bölünerek yüzle çarpılmasıyla bulunan perseveratif hata yüzdesi (WKET8), ilk kategoriye tamamlamada kullanılan tepki sayısı (WKET9), en az üç tanesi birbirini takip eden doğru tepkilerin toplamı; kavramsal düzey tepki sayısı (WKET10), doğru tepkilerin toplamının tepki sayısına

bölünerek yüz ile çarpımı ile bulunan kavramsal düzey tepki yüzdesi (WKET11), 5-9 arasında art arda doğru tepkinin verildiği ancak 10 doğru tekrar ölçütüne ulaşılmadığı blokların sayısı; kurulumu sürdürmede başarısızlık (WKET12), en az üç kategoriyi tamamlayanlarda her kategorinin hata yüzdeleri farkı alınarak hesaplanan öğrenmeyi öğrenme puanı hesaplanmaktadır (Karakas ve diğerleri, 2006).

WKET'in güvenilirliği testin doğası nedeniyle belirlenmemektedir. Dikmeer ve Gençöz (2009)'un WKET ölçüt geçerliliği (Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-Geliştirilmiş formu aracılığıyla, 61 zekâ ve öğrenme sorunu olmayan, 61 zekâ sorunu olmayan fakat öğrenme sorunu olan toplam 122 çocukla) çalışmasına göre; doğru cevap sayısı haricindeki tüm farklılıklar orta derecede etki düzeyine (.06) sahiptir. Bu etki düzeyine göre WKET'in geçerli bir test olduğundan söz edilmektedir.

D2 Dikkat Testi

Test geliştiren Brickenkamp (1962)'dir. Testte, sürekli dikkat ve görsel tarama yeteneği ölçülmektedir. D2 Testi'nin ortaokul standardizasyonu çalışması 1988 yılında Toker tarafından yapılmıştır. Testte, 14 satır ve her satırda 47 işaretli harf bulunmaktadır. Testte, TN: bir satırda en son işaretlenen harfin sırası, E1: yapılmadan atlanan doğru harflerin sayısı, E2: yanlış işaretlenen harflerin sayısı, E-Hata: atlanan ve yanlış işaretlenen harflerin toplamı, TN-E ve yüzdesi; test performansı ve yüzdesi, CP; toplam işaretlenmiş satır sayısı ve FR; TN puanında en fazla puan ile en az puan arasındaki fark hesaplanır. Testin İstanbul'da yaşayan 11- 15 yaş çocuklar için güvenilirliği yüksek bulunmuştur. Testin geçerliliği konusunda ek çalışmalar yapılması önerilmiştir. Testin iki yarım güvenilirliği .94'dür. WISC-R Şifre altesti ile yapılan geçerlilik çalışmasında, toplam puan arasında .44 korelasyon elde edilmiştir. Bu çalışmada D2 Testi'nin cronbach alfa katsayısı; .72'dir.

İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi

Test Cinan, (2015) tarafından geliştirilmiştir. Testin amacı planlama becerisini değerlendirmektir. Test başta planlama becerisi olmak üzere çalışan bellek gibi yürütücü işlemlere duyarlıdır. İ5KPK testinde 2 alıştırma görevi ile 10 görev, belirlenen sürede içinde gerçekleştirilmektedir. Testteki görev, dizilimi bozulan küpleri hedef dizilime göre yeniden dizmektedir. Testte doğru çözüme sayısı, hareket fazlası sayısı ve çözüme zamanı puanları hesaplanmaktadır. 15KPK'nın iç tutarlılık güvenilirliğini gösteren cronbach alfa katsayısı .61'dir. Test tekrar test güvenilirliği için hesaplanan korelasyon katsayıları; hareket fazlası puanı için, .59, doğru çözüme puanı için; .42, çözüme zamanı için; .47 olarak elde edilmiştir. Analizler sonucunda testin psikometrik özelliklerinin yeterli, geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma için hesaplanan cronbach alfa katsayısı .20'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın değişkenleri ve testlerin alt boyutları için Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak normallik analizi yapılmıştır. Tüm verilerin normalin dışında dağılım gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Testlerin, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi'ne, seçilen ders değişkenine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi'ne ve testlerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown Korelasyon Analizi tekniğine başvurulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada; önce 7. sınıfa giden, özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlev becerileri, dikkat düzeyleri ve planlama becerilerinin cinsiyete, okul türüne, seçilen ders değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ardından söz konusu beceriler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Wisconsin Kart Eşleme Testiyle İlgili Bulgular**Tablo 1:** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin WKET Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
WKET1	Kız	61	62,41	3807,00	1622,00	-,785	,432
	Erkek	58	57,47	3333,00			
WKET2	Kız	61	63,50	3873,50	1555,50	-1,140	,254
	Erkek	58	56,32	3266,50			
WKET3	Kız	61	60,66	3700,50	1728,50	-,216	,829
	Erkek	58	59,30	3439,50			
WKET4	Kız	61	59,57	3633,50	1742,50	-,307	,759
	Erkek	58	60,46	3506,50			
WKET5	Kız	61	62,42	3807,50	1621,50	-,793	,478
	Erkek	58	57,46	3332,50			
WKET6	Kız	61	62,26	3798,00	1631,00	-,742	,458
	Erkek	58	57,62	3342,00			
WKET7	Kız	61	62,43	3808,50	1620,50	-,795	,427
	Erkek	58	57,44	3331,50			
WKET8	Kız	61	62,88	3835,50	1593,50	-,934	,350
	Erkek	58	56,97	3304,50			
WKET9	Kız	61	60,04	3662,50	1766,50	-,014	,989
	Erkek	58	59,96	3477,50			
WKET10	Kız	61	58,63	3576,50	1685,50	-,482	,630
	Erkek	58	61,44	3563,50			
WKET11	Kız	61	57,34	3498,00	1607,50	-,864	,388
	Erkek	58	62,79	3642,00			
WKET12	Kız	61	59,91	3654,50	1763,50	-,039	,969
	Erkek	58	60,09	3485,50			
WKET13	Kız	61	56,09	3421,50	1530,50	-1,271	,204
	Erkek	58	64,11	3718,50			

p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin WKET puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 2: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin WKET Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	P
WKET2	Devlet	61	64,89	3958,00	1471,00	-1,592	,111
	Özel	58	54,86	3182,00			
WKET3	Devlet	61	67,05	4090,00	1339,00	-2,295	,022*
	Özel	58	52,59	3050,00			
WKET4	Devlet	61	62,40	3806,50	1622,50	-,782	,434
	Özel	58	57,47	3333,50			
WKET5	Devlet	61	57,79	3525,00	1634,00	-1,566	,117
	Özel	58	62,33	3615,00			
WKET6	Devlet	61	64,43	3930,00	1499,00	-1,451	,147
	Özel	58	55,34	3210,00			
WKET7	Devlet	61	64,36	3926,00	1503,00	-1,430	,153
	Özel	58	55,41	3214,00			
WKET8	Devlet	61	68,97	4207,00	1222,00	-2,929	,003*
	Özel	58	50,57	2933,00			
WKET9	Devlet	61	61,57	3756,00	1673,00	-,511	,610
	Özel	58	58,34	3384,00			
WKET10	Devlet	61	58,49	3568,00	1677,00	-,524	,600
	Özel	58	61,59	3572,00			
WKET11	Devlet	61	60,23	3674,00	1755,00	-,081	,936
	Özel	58	59,76	3466,00			
WKET12	Devlet	61	52,15	3181,00	1290,00	-2,554	,011*
	Özel	58	68,26	3959,00			
WKET13	Devlet	61	56,36	3438,00	1547,00	-1,571	,116
	Özel	58	63,83	3702,00			
	Devlet	61	57,75	3523,00	1632,00	-,730	,465
	Özel	58	62,36	3617,00			

p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin WKET puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, çoğu puan türünde anlamlı bir farklılık

görülmezken, yanlış sayısı (WKET2) ve perseveratif olmayan hata sayısında (WKET7) devlet okulda okuyan öğrenciler lehine, kavramsal düzey tepki düzeyinde (WKET11) ise özel okulda okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklar saptanmıştır.

Tablo 3: Seçilen Dersler Değişkenine Göre Öğrencilerin WKET Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
WKET1	Sayısal	81	61,22	3,914	3	,271
	İngilizce-Sayısal	17	69,15			
	İngilizce-Sözel	3	48,33			
WKET2	Sayısal	18	47,83	4,301	3	,231
	Sayısal	81	60,84			
	İngilizce-Sayısal	17	69,56			
WKET3	İngilizce-Sözel	3	32,67	7,978	3	,046*
	Sayısal-Sözel	18	51,75			
	Sayısal	81	62,70			
WKET4	İngilizce-Sayısal	17	68,29	,154	3	,985
	İngilizce-Sözel	3	63,50			
	Sayısal-Sözel	18	39,42			
WKET5	Sayısal	81	59,88	1,822	3	,610
	İngilizce-Sayısal	17	59,82			
	İngilizce-Sözel	3	63,50			
WKET6	Sayısal	18	60,11	1,915	3	,590
	Sayısal	81	61,37			
	İngilizce-Sayısal	17	63,47			
WKET7	İngilizce-Sözel	3	40,00	5,563	3	,135
	Sayısal-Sözel	18	53,89			
	Sayısal	81	59,90			
WKET8	İngilizce-Sayısal	17	74,00	1,759	3	,624
	İngilizce-Sözel	3	35,17			
	Sayısal-Sözel	18	51,36			
WKET9	Sayısal	81	61,39	2,716	3	,438
	İngilizce-Sayısal	17	62,00			
	İngilizce-Sözel	3	37,50			
WKET10	Sayısal-Sözel	18	55,61	4,769	3	,190
	Sayısal	81	56,77			
	İngilizce-Sayısal	17	67,03			
WKET11	İngilizce-Sözel	3	60,00	8,390	3	,039*
	Sayısal-Sözel	18	67,92			
	Sayısal	81	60,73			
WKET12	İngilizce-Sayısal	17	66,44	3,815	3	,282
	İngilizce-Sözel	3	79,83			
	Sayısal-Sözel	18	47,33			
WKET13	Sayısal	81	57,84	1,135	3	,769
	İngilizce-Sayısal	17	52,00			
	İngilizce-Sözel	3	108,00			
WKET12	Sayısal-Sözel	18	69,28	3,815	3	,282
	Sayısal	81	59,04			
	İngilizce-Sayısal	17	64,18			
WKET13	İngilizce-Sözel	3	85,33	1,135	3	,769
	Sayısal-Sözel	18	56,17			
	Sayısal	81	59,36			
WKET13	İngilizce-Sayısal	17	55,56	1,135	3	,769
	İngilizce-Sözel	3	73,67			
	Sayısal-Sözel	18	64,81			

p<.05

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin WKET puanlarının seçilen ders değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, doğru sayısında (WKET3) İngilizce ve Sayısal dersleri seçen öğrenciler lehine, kavramsal düzey tepki yüzdesinde (WKET11) İngilizce ve Sözel dersleri seçen öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

D2 Dikkat Testiyle İlgili Bulgular**Tablo 4:** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin D2 Testi Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	P
TN	Kız	61	61,63	3759,50	1669,50	-,529	,597
	Erkek	58	58,28	3380,50			
TN Yüzde	Kız	61	57,86	3529,50	1638,50	-,699	,485
	Erkek	58	62,25	3610,50			
E1	Kız	61	63,61	3880,50	1548,50	-1,173	,241
	Erkek	58	56,20	3259,50			
E2	Kız	61	54,66	3334,00	1443,00	-1,180	,070
	Erkek	58	65,62	3806,00			
E-Hata	Kız	61	62,16	3791,50	1637,50	-,699	,484
	Erkek	58	57,73	3348,50			
TN-E	Kız	61	62,08	3787,00	1642,00	-,675	,500
	Erkek	58	57,81	3353,00			
TN-E Yüzde	Kız	61	51,62	3149,00	1258,00	-2,720	,007*
	Erkek	58	68,81	3991,00			
CP	Kız	61	61,78	3768,50	1660,00	-,577	,564
	Erkek	58	58,13	3371,50			
FR	Kız	61	62,26	3798,00	1631,00	-,737	,461
	Erkek	58	57,62	3342,00			

p<.05

Tablo 4'de görüldüğü gibi, öğrencilerin D2 Testi'nden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, TN-E Yüzde puanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 5: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin D2 Testi Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	P
TN	Devlet	61	56,55	3449,50	1558,50	-1,119	-,263
	Özel	58	63,63	3690,50			
TN Yüzde	Devlet	61	56,72	3460,00	1569,00	-1,071	,284
	Özel	58	63,45	3680,00			
E1	Devlet	61	61,19	3732,50	1695,50	-,386	,700
	Özel	58	58,75	3407,50			
E2	Devlet	61	62,12	3789,50	1639,50	-,719	,472
	Özel	58	57,77	3350,50			
E-Hata	Devlet	61	63,42	3868,50	1560,50	-1,109	,268
	Özel	58	56,41	3429,50			
TN-E	Devlet	61	56,22	3710,50	1538,50	1,226	,220
	Özel	58	63,97	3271,50			
TN-E Yüzde	Devlet	61	54,90	3349,00	1458,00	-1,656	,098
	Özel	58	65,36	3791,00			
CP	Devlet	61	57,75	3523,00	1632,00	-,728	,466
	Özel	58	62,36	3617,00			
FR	Devlet	61	59,20	3611,00	1720,00	-,262	,794
	Özel	58	60,84	3529,00			

p>.05

Tablo 5'de görüldüğü gibi, öğrencilerin D2 Testi'nden almış oldukları puanların, okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 6: Seçilen Dersler Değişkenine Göre Öğrencilerin D2 Testi Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
TN	Sayısal	81	59,48	2,062	3	,560
	İngilizce-Sayısal	17	60,12			
	İngilizce-Sözel	3	36,00			
	Sayısal-Sözel	18	66,25			
TN Yüzde	Sayısal	81	59,24	2,037	3	,565
	İngilizce-Sayısal	17	61,21			
	İngilizce-Sözel	3	36,67			
	Sayısal-Sözel	18	66,17			
E1	Sayısal	81	58,86	1,648	3	,649
	İngilizce-Sayısal	17	55,26			
	İngilizce-Sözel	3	72,17			
	Sayısal-Sözel	18	67,56			
E2	Sayısal	81	59,52	3,555	3	,314
	İngilizce-Sayısal	17	63,53			
	İngilizce-Sözel	3	91,17			
	Sayısal-Sözel	18	53,61			
E-Hata	Sayısal	81	58,81	1,741	3	,628
	İngilizce-Sayısal	17	57,91			
	İngilizce-Sözel	3	83,67			
	Sayısal-Sözel	18	63,36			
TN-E	Sayısal	81	59,85	2,543	3	,468
	İngilizce-Sayısal	17	58,97			
	İngilizce-Sözel	3	32,33			
	Sayısal-Sözel	18	66,28			
TN-E Yüzde	Sayısal	81	61,71	2,907	3	,406
	İngilizce-Sayısal	17	52,32			
	İngilizce-Sözel	3	34,50			
	Sayısal-Sözel	18	63,81			
CP	Sayısal	81	58,86	4,990	3	,172
	İngilizce-Sayısal	17	56,71			
	İngilizce-Sözel	3	30,83			
	Sayısal-Sözel	18	73,11			
FR	Sayısal	81	56,30	4,494	3	,213
	İngilizce-Sayısal	17	60,21			
	İngilizce-Sözel	3	75,17			
	Sayısal-Sözel	18	73,94			

p>.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin D2 Testi’nden almış oldukları puanların, seçilen ders değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testiyle İlgili Bulgular

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Hareket Fazlası	Kız	61	59,57	3634,00	1743,00	-,138	,890
	Erkek	58	60,45	3506,00			
Çözme Zamanı	Kız	61	60,37	3682,50	1746,50	-,120	,905
	Erkek	58	59,61	3457,50			
Doğru Sayısı	Kız	61	58,93	3594,50	1703,50	-,355	,723
	Erkek	58	61,13	3545,50			

p>.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testinden almış oldukları puanların, kız/erkek öğrenci olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 8: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Hareket Fazlası	Devlet	61		3885,00	1544,00	-1,196	,232
	Özel	58	63,69 56,12	3255,00			
Çözme Zamanı	Devlet	61		3579,50	1688,50	-,428	,669
		58	58,68 61,39	3560,50			
	Özel	61		3432,00	1541,00	-,1235	,217
		58	56,26 63,93	3708,00			

p>.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testinden almış oldukları puanların, okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 9: Seçilen Dersler Değişkenine Göre Öğrencilerin İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları:

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Hareket Fazlası	Sayısal	81	58,82	3,902	3	,272
	İngilizce-Sayısal	17	62,74			
	İngilizce-Sözel	3	97,33			
	Sayısal-Sözel	18	56,50			
Çözme Zamanı	Sayısal	81	60,46	1,073	3	,784
	İngilizce-Sayısal	17	55,32			
	İngilizce-Sözel	3	77,17			
	Sayısal-Sözel	18	59,50			
Doğru Sayısı	Sayısal	81	64,67	,272	3	,032
	İngilizce-Sayısal	17	43,85			
	İngilizce-Sözel	3	24,00			
	Sayısal-Sözel	18	60,25			

p>.05

Tablo.9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testinden almış oldukları puanların, seçilen ders değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, doğru sayısında sayısal dersler seçen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 10: WKET, D2 Dikkat Testi ve İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi Testi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman-Brown Korelasyon Analizi Sonuçları:

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1. WKETToplam T.	1,000																									
2. WKET-Yanlış S.	,894**	1,000																								
3. WKET-Doğru S.	,856**	,592**	1,000																							
4. WKET-İKS	-,357**	-,355**	-,315**	1,000																						
5. WKET-PTS	,809**	,853**	,574**	-,297**	1,000																					
6. WKET-PHS	,811**	,854**	,579**	-,302**	,999**	1,000																				
7. WKET-POHS	,754**	,871**	,491**	-,376**	,544**	,544**	1,000																			
8. WKET-PHY	,568**	,662**	,338**	-,137	,870**	,868**	,343**	1,000																		
9. WKET-İKTİS	,192*	,288**	,037	-,285**	,090	,087	,389**	,075	1,000																	
10. WKET-KDİS	,729**	,545**	,805**	-,281**	,475**	,480**	,452**	,235*	,178	1,000																
11. WKET-KDİY	-,843**	-,871**	-,634**	,321**	-,780**	-,781**	-,760**	-,616**	-,140	-,365**	1,000															
12. WKET-KSB	,617**	,448**	,673**	-,514**	,442**	,447**	,360**	,209*	,246**	,732**	-,351**	1,000														
13. WKET-ÖÖ	-,127	-,084	-,127	,082	-,191*	-,193*	,020	-,252**	,585**	,051	,185*	,033	1,000													
14. D2-IN	,055	,041	,048	-,073	,042	,044	-,001	,000	,052	,071	-,088	,161	-,014	1,000												
15. D2-TN Y.	,000	-,029	-,022	-,087	-,019	-,018	-,019	-,055	,094	-,057	-,037	,175	-,021	,938**	1,000											
15. D2-E1	,075	,101	,008	,112	,052	,056	,111	-,055	,012	-,042	-,018	-,026	-,035	,276**	,229*	1,000										
16. D2-E2	,021	,003	-,022	,115	,008	,013	,043	,035	-,015	,089	,036	-,001	-,029	-,039	,007	,227*	1,000									
17. D2-E-Hata	,129	,146	,059	,113	,088	,094	,170	-,026	,015	,096	-,050	,001	-,078	,068	,039	,935**	,442**	1,000								
18. D2-TN-E	,030	,019	,026	-,108	,030	,031	-,026	,005	,057	,033	-,091	,159	-,024	,975**	,916**	,102	-,156	-,116	1,000							
19. D2-TN-E.Y.	-,012	-,037	,024	-,149	-,001	,001	-,057	-,016	,087	,030	-,059	,181*	,038	,816**	,869**	,007	-,078	-,166	,843**	1,000						
20. D2-CP	,023	,036	-,022	-,072	,029	,031	,002	,002	,082	-,009	-,088	,110	-,017	,946**	,870**	,214*	-,183*	-,017	,949**	,783**	1,000					
21. D2-FR	-,103	-,015	-,194*	,051	-,028	-,028	-,054	-,055	,071	-,091	,082	-,127	,037	-,001	-,032	,203*	,069	,196*	-,048	-,152	,010	1,000				
22. İSKPK-HF.	,223*	,240**	,156	,051	,292**	,296**	,185*	,209*	,013	,262**	-,133	,163	,126	-,114	-,115	,044	,275**	,137	-,141	-,152	-,102	,029	1,000			
23. İSKPK-Ç.Z.	,025	,068	-,046	,139	,041	,040	,106	,044	,096	,021	-,011	-,047	,144	-,070	-,090	,225*	,153	,273**	-,112	-,144	-,048	,081	,561**	1,000		
24. İSKPK-DS.	-,233*	-,263**	-,155	,120	-,287**	-,291**	-,192**	-,180	-,066	-,319**	,106	-,240**	-,142	,089	,099	-,124	-,208*	-,215*	,127	,137	,118	-,087	-,693**	-,312**	1,000	

Tablo 10' da görüldüğü gibi, WKET, D2 Dikkat Testi ve İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere test sonucunda; WKET Toplam Tepki ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde, WKET Yanlış Tepki ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde, WKET Doğru Tepki ile D2-FR puanı arasında pozitif yönde, WKET Perseveratif Tepki Sayısı ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde, WKET Perseveratif Hata Sayısı ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde, WKET Perseveratif Olmayan Hata Sayısı ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde, WKET Perseveratif Hata Yüzdesi ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif yönde WKET Kavramsal Düzeyde Tepki Sayısı ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde, WKET Kurulumu Sürdürmede Başarısızlık ile D2-TN-E puanı arasında pozitif, WKET Kurulumu Sürdürmede Başarısızlık ile İ5KPK doğru sayısı arasında negatif, D2-E1 puanı ile İ5KPK çözme zamanı arasında pozitif, D2-E2 puanı ile İ5KPK hareket fazlası arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde, D2-E-Hata puanı ile İ5KPK çözme zamanı arasında pozitif, İ5KPK doğru sayısı arasında negatif yönde puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlev becerileri, dikkat düzeyleri ve planlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlev becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Literatürde yürütücü becerilerin cinsiyetle ilişkisine ilişkin sonuçlar farklılık göstermektedir. Wanless ve diğerlerinin (2013) çalışmalarına göre; 3 ila 6 yaş arası okul öncesi çocuklarda, engelleyici kontrol ve öz düzenlemede kızlar erkeklere göre daha iyi düzeydedir. Aynı çalışmada yürütücü işlevlerin cinsiyete göre farklılıkları ülke bağlamında da değişmektedir. Örneğin; ABD, Tayvan veya Çin gibi ülkelerde kızlar ketleyici kontrol ve öz düzenleme konusunda daha iyidir ancak bu üstünlük Fransa, Almanya, Portekiz gibi diğer ülkelerde gözlenmemektedir (Gestsdottir & diğerleri, 2014). Lange ve diğerlerinin (2014) çalışmalarına göre yürütücü beceriler kapsamında dikkat açısından ergenlikte önemli bir cinsiyet farkı bulunmamaktadır. Alarcon ve diğerlerinin (2014) araştırmalarına göre ergenlik döneminde erkekler uzamsal bellekte kızlardan daha iyi düzeydedir. Öte yandan çalışma belleği ile yapılan yetişkin araştırmalarda bayanlarda daha gelişmiş bir bellek yapısının altı çizilmektedir (Grissom, Reyes, 2019). Voyer ve diğerlerinin (2017) araştırmalarına göre, 6 ila 12 yaş arası çocuklarda bilişsel esneklik, işleyen bellek, ketleyici kontrol ve öz düzenleme gibi temel yürütücü işlevlerde cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir (Yamamoto & Imai-Matsumura, 2019). Grissom, Reyes'a göre; cinsiyetler açısından yürütücü becerilerde farklılıklar küçüktür ve cinsiyet yürütücü becerileri belirleyici bir faktör olarak görülmemektedir. Rosselli & Ardila (2007)'nin, 5-12 yaş gurubu 233 normal öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında WKET sonuçları açısından cinsiyetler arası fark gözlenmemiştir. Arffa (2007)'nin özel yetenekli ve ortalamanın üstünde çocuklarla yaptığı araştırmasında cinsiyet WKET değişkenleri ile ilişkili bulunmamıştır. Araştırma bulgusu da cinsiyetin WKET değerlerinde belirleyici olmadığını göstermiştir. Bu bulgunun yaş değişkeni ile ilgili olduğu ve yürütücü becerileri ölçen testler arasındaki farklılıklardan ileri gelebileceği düşünülmüştür. Çünkü, Pascual & diğerleri (2019) meta analiz çalışmasına göre de yürütücü beceriler açısından farklılıklar ilkökul düzeyinde anlamlıdır. Araştırmada, 12 yaşa gelen öğrenciler açısından farkın farklı cinsiyetlerde tolere edildiği ve ilkökulda hızlı gelişen yürütücü becerilerin ortaokul yıllarında stabil hale geldiği sonucuna varılmıştır.

Yürütücü işlev becerileri okul türüne göre karşılaştırıldığında; devlet okulunda okuyan öğrencilerin perseveratif olmayan hata sayısı özel okullarda okuyan öğrencilerin hata sayısından daha yüksektir. Little (2017) okulöncesi öğrencilerle yaptığı araştırmasına göre yürütücü işlev becerinin sosyoekonomik düzeye ve ırka göre farklılaşması dikkati çekmektedir. Benzer şekilde, Üstün ve diğerlerinin (2004) farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukları kapsayan araştırmalarına göre; sosyoekonomik düzey arttıkça bilişsel gelişimde artış görülmüştür. Al-Ghatani ve diğerlerinin (2011) farklı yaş gruplarındaki yetişkinlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında WKET değerleri yüksek sosyo ekonomik seviye değişkeni ile pozitif ilişkiler göstermiştir. Bu bulgulara göre sosyoekonomik imkanları daha iyi olan özel okul öğrencilerinin daha iyi performans göstermesi beklenebilir. Diğer taraftan araştırmalara göre; perseveratif olmayan hatalar bir önceki denemeden elde edilen ve aktif bir şekilde tutulması gereken bilginin hızla yitirilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu sorunun çalışma belleğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul türlerinde öğrencilerin çalışma belleği ile ilgili ayrıca bir çalışma yapılmadığından bu bulgunun nedenini anlamak için yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yürütücü işlev becerileri seçilen derslere göre karşılaştırıldığında; İngilizce ve Sayısal dersleri seçen öğrencilerin doğru sayısı diğer öğrenci gruplarına göre daha fazladır. Barbara Oakley (2021) çalışmalarında, odaklanmış ve dağınık düşünme modlarından bahsetmektedir. Ona göre özellikle sayısal bir konuyu

öğrenirken, zor bir problem çözerken ya da probleme farklı bir açıdan çözüm yolu ararken odaklanmış modda olmak önemlidir. Bu modda prefrontal korteks yoğun bir şekilde aktiftir. Matematik gibi derslerde temel kavramlar bilinmeden ileri düzeydeki konular anlaşılammaktadır. Bu nedenle beyinde önceden aşına olunan konularla bağlantı kurmak gereklidir. Araştırmada da Sayısal ve İngilizce derslerinde söz konusu bağlantıları kuran öğrencilerin WKET’de daha başarılı olmaları şaşırtıcı değildir. Yürütücü işlevlerin, özellikle kodlama, düzenleme ve bilginin anında geri alınması gibi işler bellek olarak adlandırdığımız yönlerde, matematik performansının daha iyi bir yordayıcısı olduğu ileri sürülmektedir (Bull ve Scerif, 2001). Benzer şekilde Pascual & diğerleri (2019) meta analiz çalışmasında, matematik dersinde yürütücü becerilerin etkisinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Aynı çalışmada yürütücü işlev bileşenlerinin çoğunun matematikteki akademik performansla dildekenden daha iyi ilişkili olduğu belirtilmiştir ($r = 0.374$; $r = 0.331$). Yine López’in (2013) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, dil ve matematikte iyi akademik sonuçların yürütücü becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Best ve diğerlerinin (2011) 5 ila 17 yaş arası (en geniş yaş aralığı) çocuklarla ilgili bir araştırmasında, yürütücü beceriler ile akademik performans arasında doğrudan bir ilişkinin yanı sıra sözel beceri ve mantıksal akıl yürütme yoluyla dolaylı bir ilişki olduğunu belirtilmiştir. Onlara göre bu bağlantı, işleyen bellek, ketleme ve dikkat gibi yürütücü bileşenlerin matematiksel yeterlilik ve dil gelişimi ile olan bağlantısını göstermektedir. Araştırmada benzer bir sonuç elde edilmiştir. Diğer taraftan araştırmada İngilizce ve Sözel dersleri seçen öğrencilerin ise kavramsal düzey tepki yüzdesi diğer öğrenci gruplarına göre daha fazladır. Şahin ve diğerlerinin (1996) üniversite öğrencileri ile WKET ve WÇZÖ-R kullanarak yürüttükleri çalışmalarında WKET ve WÇZÖ-R sözel zekâ puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İngilizce ve Sözel dersi seçen öğrencilerin sözel zekâ puanlarının yüksek olduğu varsayılsa kavramsal düzeyde yüksek puanlar almaları yine beklenen bir durumdur.

Ortalama yaştaki ortalamanın üzerinde ve üstün entelektüel yeteneklere sahip çocuklarla yapılan bir çalışmada, Tam Ölçekli IQ (FSIQ), WKET hatalarındaki varyansın %9 ila %12’sini açıklamıştır (Arffa, 2007). Söz konusu çalışmada Arffa FSIQ’nun WKET perseveratif ve perseveratif olmayan hatalarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur. Yani üstün zekalı çocuklar, WKET perseveratif ve perseveratif olmayan hatalar açısından ortalama zekaya sahip çocuklardan daha iyi performans göstermiştir. Araştırmada özel yetenekli öğrenciler WKET puanları açısından diğer akranları ile karşılaştırılmamıştır. Fakat yetenekli öğrencilerin bu testte oldukça iyi sonuçlar elde etmelerinin zekalarıyla ve gelişimleriyle ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin D2 Dikkat Testi performansı erkek öğrencilerde daha yüksektir. Özel yetenekli olmayan farklı örneklem gruplarında yapılan D2 çalışmalarında (Zillmer ve Kennedy (1999b), Aylward ve diğerleri (1997), Maxeiner (1987), Culbertson ve Sari (1997), ve Brickenkamp ve Zillmer (1998) cinsiyetler arası farklılıklar görülmemiştir (Akt: Çağlar, Koruç, 2006). Bu çalışmaların aksine Toker (1988, 1990)’in çalışmasında; kız öğrenciler testten daha yüksek puanlar almış ama daha çok hata yapmışlardır. Özel yetenekli öğrenci grubunda ise aksi şekilde erkek öğrencilerin fazla yanlış yapmaları (E2) fakat test performanslarını iyi olması dikkat çekicidir. Brickenkamp ve Zillmer, 1998’e göre; E2 sayısının fazlalığı, özel öğrenme güçlüğü, mental retardasyon, dikkatsizlik, yönergeye uyumda zorlanma, görsel ayırtılamama gibi sorunları düşündürmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; söz konusu sorunlar açısından özel yetenekli erkek öğrencilere dikkat edilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan D2 Dikkat Testi sonuçları okul türüne ve seçilen ders değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin planlama becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Naglieri ve Rojahn’ın (2001) araştırmasında bilişsel değerlendirme sisteminin planlama ve dikkat ölçeklerinde ve başarısında kızlar erkeklerden daha iyi performans göstermiştir. Öte yandan Culbertson ve Zillmer (2001), cinsiyet faktörünün TOL testinin herhangi bir çıktısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ileri sürmüşlerdir. Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin planlama becerileri okul türüne göre de farklılık göstermemiştir. Araştırmada seçilen ders değişkenine göre; sayısal dersi seçen öğrencilerin planlama testindeki doğru sayıları diğer gruplara göre daha yüksektir. Elbistan, Stubbe’nin 5,6,7. sınıflardan toplam 416 öğrenciye yaptıkları (2021) araştırmalarına göre; matematik dersi başarısı ile planlama becerileri arasında (Londra Kulesi Testi’ne göre) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Desco ve diğerleri (2011), matematikte üstün yetenekli ergenler ile ortalama matematik becerisine sahip ergenleri karşılaştırdıkları çalışmalarında ise; öğrencilerin Raven Gelişmiş Progresif Matrisleri Testi ve Londra Kulesi görevlerini yerine getirirken ki fonksiyonel manyetik rezonans görüntülerinde matematikte yetenekli ergenlerin parietal ve frontal bölgelerinde daha fazla aktivasyon tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları bu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerde yürütücü işlev ve planlama becerileri; yürütücü işlev ve dikkat becerileri, dikkat ve planlama becerileri arasında ayrı ayrı anlamlı ilişkiler görülmüştür. Bu durum beynin bütünsel olarak çalıştığını ve yürütücü becerilerin üniter yapıda olduğunu işaret etmektedir.

Dolayısıyla bu bulgu özel yetenekli öğrencilerin yürütücü beceriler açısından bir bütün olarak değerlendirilmelerini gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda psikoloji ve nörobilimde biliş ve öğrenme ekseninde yürütücü işlevlere özel bir önem verilmektedir (Zelazo & diğerleri, 2016). Diğer taraftan ilköğretimde akademik performansla ilgili yayınların çoğunda, yürütücü becerilerin; geleneksel olarak akademik başarının en iyi yordayıcısı olarak kabul edilen zekâ bölümünden daha önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Ren & diğerleri, 2015). Araştırmacılara göre; özel yetenekli öğrenciler yürütücü işlevlerin yerine getirilmesinde belirli zorluklar gösterebilir; bu yüzden onları destekleyen farklılaştırılmış bir eğitim dikkati sağlamak önemlidir (Buttelmann & Karbach, 2017). Bu bilgi ışığında özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlevleri açısından değerlendirilmeleri ve desteklenmeleri başarılarını dolayısıyla kariyer yaşamlarını da etkileyecektir. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin yürütücü becerilerini öğrenip, geliştirecekleri eğitim programları, atölye çalışmaları hazırlanabilir. Danışman öğretmenlerine ve ailelerine yürütücü becerileri destekleme konulu eğitimler düzenlenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

In today's world, 21st-century competencies are significant in students' success. Therefore, the primary mission of educators in this century is to lead students to develop their 21st-century competencies. For this reason, according to studies on generation, primary and middle school students who currently represent Generation Alpha should be acquainted with and their necessities recognized.

Gen Alpha students are currently in the developmental period of adolescence. One of the most substantial criteria for adolescent cognitive development is the "necessary but not satisfactory" criterion. By this criterion, instead of exceptional moral reasoning or empathy, a person is required first to acquire the ability to abstract thinking and try to understand the other person's thinking. As adolescence has some unique characteristics, reflections on individuals are also different from each other. For example, Gifted children and gifted youth encounter some challenging experiences related to their unique talents, as well as experiencing, like their peers, experiences arising from their normal developmental processes. Thus, gifted students' developmental process varies from their peers' developmental process (Peterson, Moon, 2008). It is claimed that gifted students in adolescence experience some psychosocial development crises like their non-gifted peers (Cross, 2011). Consequently, in the transition to adolescence, to reduce the threats for students and operate protective factors, students can be helped to evolve 21st-century competencies.

21st-century skills are divided into three as follows; learning, living, information-media, and technology skills. Moreover, self-regulation skills are divided into three behavioral, cognitive, and emotional regulation (Bronson, 2000). Cognitive regulation is associated with executive functions. Executive functions refer to cognitive processes in which conscious control over thinking, action, and emotion is performed (Carlson, 2005). Dawson and Guare (2010) state that executive function skills help manage behaviors in two different ways. First of all, setting goals and paths are functions that will provide thinking methods that will simplify the solution. These functions are; planning, organizing, time management/planning, working memory, and metacognition. Secondly, the executive functions will direct the behaviors enabling problem-solving after the target is determined. These functions are reaction suppression/inhibition, emotion control, maintained attention, task initiation, flexibility, and goal-oriented processes.

It has been revealed that different executive function skills grow at different ages depending on the developments in the frontal lobe (Diamond, 2013). Also, it is argued that the executive function skills of a child who has reached the age of 12 can achieve an adult performance (Passler, Isaac & Hynd, 1985). Managerial skills vary according to personal differences in individuals. While gifted children have a wealth in these processes, children with intellectual disabilities have very few of these processes (Sezgin, 2013). On the other hand, it is reported that one of the reasons why these students do not reach their potential is the weak executive functions. Skills such as weak organization skills, lack of planning, lack of management, incapability to organize, attention deficit, and learning disabilities indicate weak executive functions (Mueller, 2007). Children with adequate executive functions would develop sensitivity to themselves and their environment and venerate both their rights and the rights of others. Because for children, the achieved executive functions are the fundamental skills to be autonomous during adolescence and adulthood. Hence, the central question of this research is to investigate the executive function skills of gifted adolescents from the point of various variables. The screening model was used in this research as one of the quantitative research methods. The target population of the research is the 12-year-old students of the Science and Art Center (BİLSEM) in Istanbul. The research sample is 12-year-old students in BİLSEM, designated through easily accessible sampling to reach volunteer students. In this context, 61 girls and 58 boys from 7th grade, in a total of 119 gifted students, participated in the research. Also, 61 are studying in a public school, and 58 are in a

private school. The analysis data were obtained through the 'Wisconsin Card Sorting Test (WCST),' 'D2 Test of Attention' and 'Istanbul 5 Cube Planning Tower Test (I5CPT)'.

The research data were analyzed according to the gender of the students, the type of school they studied, and the course they chose in the Special Talent Development Program at BİLSEM. As a result of the research, while WCST scores did not differ according to the gender variable of gifted students, they did differ according to the type of school and the chosen course variable. According to WCST findings, students in public schools made more mistakes (non-repetitively) than students in private schools. Furthermore, the percentages of reactions at the conceptual level of students studying in private schools resulted in higher results. Students who choose English and Numeric courses give more accurate answers on the test. The percentage of conceptual-level response show higher numbers in students who choose English and Non-numeric (verbal) courses. According to the D2 Test of Attention findings, the percentage of test performance of male students is higher than that of female students. According to the Istanbul 5 Cube Planning Tower Test findings, while there is no difference according to gender and school type variable, differences according to the chosen course variable are found. It is detected in the Planning Test, the students who chose the numeric courses give more accurate answers. Consequently, significant relationships were found between WCST, D2 Test of Attention, and I5CPT tests. In light of the outcomes obtained, it can be stated that the gifted students' executive functions, concentration, and planning skills are related.

Evaluating and supporting gifted students in terms of their executive functions will affect their success and career lives. In this sense, education programs and workshops can be prepared where gifted students can discover and enhance executive skills. Plus, education for counselor teachers and families can be arranged to inform about supporting students' executive skills.

KAYNAKÇA

Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. A., & Prieto-García, J. R. (2014). "Executive Function and Verbal Self Regulation in Childhood: Developmental Linkages Between Partially Internalized Private Speech and Cognitive Flexibility", *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2): 95-105.

Al-Ghatani, A. M., Obonsawin, M. C., Binshaig, B. A., & Al-Moutaery, K. R. (2011). "Saudi Normative Data for the Wisconsin Card Sorting Test, Stroop Test, Test Of Non-Verbal Intelligence-3, Picture Completion and Vocabulary (subtest of the Wechsler Adult Intelligence Scale-revised)", *Neurosciences Journal*, 16(1): 29-41.

Altınöğlü Dikmeer, İ., & Gençöz, T. (2009). "Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocukların Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Puanlarının İncelenmesi", *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.

Arffa, S. (2007). "The Relationship Of Intelligence To Executive Function And Non-Executive Function Measures In A Sample Of Average, Above Average, And Gifted Youth", *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22(8): 969-978. doi: 10.1016/j.acn.2007.08.001.

Best, J. R., Miller, P. H., and Naglieri, J. A. (2011). "Relations Between Executive Function and Academic Achievement From Ages 5 To 17 In a Large, Representative National Sample", *Learn. Individ. Differ.* 21: 327-336. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.0074.

Brickenkamp, R. & Zillmer, E. (1998). *D2 Attention Test*. Seattle, Hogrefe & Huber Publisher, Washington.

Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*, Guilford Press.

Brownell, C. A., Kopp, C. B., Brownell, C., & Kopp, C. (2007). "Transitions In Toddler Socioemotional Development Socioemotional Development in The Toddler Years", *Transitions and transformations*, 1, 40.

Bull, R., and Scerif, G. (2001). "Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory", *Dev. Neuropsychol.* 19, 273-293. doi: 10.1207/S15326942DN1903_3.

Buttelmann, F., & Karbach, J. (2017). "Development And Plasticity Of Cognitive Flexibility In Early and Middle Childhood", *Frontiers in Psychology*, 8(1040): 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01040.

Çağlar, E., ve Koruç, Z. (2006). "D2 Dikkat Testinin Sporcularda Güvenirliği ve Geçerliği", *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2): 58-80.

Carlson, S. M. (2005). "Developmentally Sensitive Measures of Executive Function In Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*", 28(2): 595-616. doi:10.1207/s15326942dn2802_3.

Cinan, S. (2015). *Bilişsel Planlama ve İstanbul 5 Küp Planlama Kulesi*, Pia Yayınları, Ankara.

- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quilez Robres, A. (2019). "The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review And Meta-Analysis", *Frontiers In Psychology*, 1: 1582.
- Cross, T. L. (2011). *On The Social and Emotional Lives of Gifted Children: Understanding and Guiding Their Development*, Prufrock Press Inc., Waco, Texas.
- Culbertson, W. C., & Zillmer, E. A. (2001). *Tower of London-Drexel University (TOLDX): Technical manual*, NY: MHS.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive Skills in Children And Adolescents*, Guilford, New York.
- Descio, M., Navas-Sanche, F. J., Sanchez-González, J., Reig, S., Robles, O., Franco, C., Guzmán-De-Villoria, J. A., ... Arango, C. (2011). "Mathematically Gifted Adolescents Use More Extensive and More Bilateral Areas of The Fronto-Parietal Network than Controls During Executive Functioning and Fluid Reasoning Tasks", *NeuroImage*, 57: 281-292. doi: 10.1016/j.neuroimage.2011.03.063.
- Diamond, A. (2013). "Executive Functions", *Annual Review of Psychology*, 64:135-168 doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Elbistan, B. D. B., & Stubbe, T. C. (2021). "The Relationship Between Problem-Solving Skills and Planning Ability by Using Tower of London Test", *Open Education Studies*, 3(1): 226-232.
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., ... & McClelland, M. (2014). "Early Behavioral Self-Regulation, Academic Achievement, and Gender: Longitudinal Findings from France, Germany, and Iceland", *Applied Developmental Science*, 18(2): 90-109
- Grant, D. A., & Berg, E. A. (1993). "Wisconsin card sorting test", *Journal of Experimental Psychology*.
- Grissom, N. M., & Reyes, TM (2019). "Let's Call the Whole Thing Off: Evaluating Gender and Sex Differences in Executive Function", *Neuropsychopharmacology* 44(1): 86-96.
- Gül, S. K., ve Güneş, İ. D. (2009). "Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1):80
- Heaton, R.K. (1981). *A Manuel for the Wisconsin Card Sorting Test*. Odessa FL: Psychological Assesment Resources.
- Karakaş, S. (2006). *BİLNÖT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları*, Eryılmaz Offset Matbaacılık Gazetecilik Ltd. Şti, Ankara.
- Lange, K. W., Hauser, J., Lange, K. M., Makulska-Gertruda, E., Takano, T., Takeuchi, Y., ... & Tucha, O. (2014). "Utility Of Cognitive Neuropsychological Assessment İn Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder", *ADHD Attention Deficit And Hyperactivity Disorders*, 6:241-248.
- Leana, M. Z. (2009). "Üstün ve Normal Öğrencilerin Yürütücü İşlevlerinin ve Çalışma Belleklerinin Değerlendirilmesi ve İhtiyaçlarına Yönelik Eğitim Programının Uygulanması", *Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Lezak, MD. (1983). *Neuropsychological Assesment* (2nd ed.), Oxford Univercity Press, NewYork.
- Little, M. (2017). "Racial and Socioeconomic Gaps in Executive Function Skills in Early Elementary School: Nationally Representative Evidence from the ECLS-K: 2011", *Educational Researcher*, 46(2): 103-109.
- López, M. (2013). "Academic Achievement: İts Relationship with Working Memory", *Rev. Electrón. Actual. Investig. Educ.*, 3: 1–19. doi: 10.15517/aie.v13i3.12042.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Mueller, A. (2007). *Executive Functioning As A Cognitive Characteristic Of Giftedness*, St.John's University, Psychology, New York.
- Rojahn, J., Matson, J. L., Naglieri, J. A., & Mayville, E. (2004). "Relationships Between Psychiatric Conditions And Behavior Problems Among Adults With Mental Retardation", *American Journal on Mental Retardation*, 109(1): 21-33.
- Park, Kim, 2010. "The Effect of Game Play Program on the Improvement of Executive Function in Gifted children", *The Journal of the Korean Society for the Gifted and Talented*, Vol. 9, No. 3:139-16.

- Passler, M. A., Isaac, W., & Hynd, G. W. (1985). "Neuropsychological Development of Behavior Attributed to Frontal Lobe Functioning in Children", *Developmental Neuropsychology*, 1(4):349-370.
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). *Counseling the gifted*, In *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 223-245), Springer, Boston, MA.
- Ren, X., Schweizer, K., Wang, T., & Xu, F. (2015). "The Prediction of Students' Academic Performance with Fluid Intelligence in Giving Special Consideration to the Contribution of Learning", *Advances in Cognitive Psychology*, 11(3):97.
- Rosselli, M., & Ardila, A. (1993). "Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test in 5-to 12-year-old children", *Clinical Neuropsychologist*, 7(2): 145-154.
- Oakley, B., & Sejnowski, T. J. (2021). *Uncommon Sense Teaching: Practical Insights in Brain Science to Help Students Learn*, Penguin.
- Şahin, A. (1996). "Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Nöropsikolojik Testlerle Zekâ Testi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin -Aközel A, Irak M, Altınoğlu-Dikmeer Dİ. ve diğerleri (2006). "İlköğretim Çağı Çocuklarında Yürütücü İşlevlerin Wisconsin Kart Eşleme Testi Kullanılarak İncelenmesi", 14. Ulusal Psikoloji Kongresi Poster Bildiri, Ankara.
- Sezgin, A. S. (2013). "6-8 Yaş Arası Üstün ve Normal Çocukların Yaş, Zekâ ve Duygu Kontrolü-İrade Eğitimi Almış Olma Bağlamında Karşılaştırılması", *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toker, M. (1988). "D2 Dikkat Testinin Türkiye'de Ortaokul Öğrencilerine Standardizasyonu", *Psikoloji Çalışmaları*, 18:39-50.
- Üstün E., Akman B. ve Etikan İ. (2004). "Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26:205-210.
- Voyer D, Voyer SD, Saint-Aubin J. (2017). "Sex Differences in Visual-Spatial Working Memory: A Meta-Analysis", *Psychon Bull Rev.*, 24:307.
- Yamamoto, N., & Imai-Matsumura, K. (2019). "Gender Differences in Executive Function and Behavioural Self-Regulation in 5 Years Old Kindergarteners from East Japan", *Early Child Development and Care*, 189(1):56-67.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S. H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., ... & Sung, M. (2013). "Gender Differences in Behavioral Regulation in Four Societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China", *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3):621-633.
- WIRED Consulting, "Understanding Generation Alpha", WIRED, 17 Ekim 2017. <http://www.wired.co.uk/article/understanding-generation-alpha>.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). "Executive Function: Implications for Education. NCER 2017-2000", National Center for Education Research.



Okul Müdürlerinin Toksik Liderliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

The Effect of School Principals' Toxic Leadership on Teachers' Organizational Commitment

ÖZET

Toksik liderlik, son zamanlarda yıkıcı liderlik türlerinden biri olarak araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Örgüte ve çalışanlara olumsuz etkilerde bulunan toksik liderler, hareketleriyle çalışanlarda performans kaybına, örgüt içindeki iklime ve yapıya zarar veren davranış örüntüsüne sahiptir. Bu olumsuz etkiler, çalışanların örgütsel bağlılığına da zarar vermektedir. Bu araştırmada, okullarda rastlanan toksik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi incelenmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin algısına göre toksik liderliğin örgütsel bağlılığa etkisi araştırılmıştır. Okul müdürlerinin toksik davranışlar sergilemesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini araştırmak için kullanılan veri toplama aracında; öğretmenlerin demografik özellikleri için Kişisel Bilgi Formu, okul müdürlerine yönelik toksik liderlik algısı için Toksik Liderlik Ölçeği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı için Örgütsel Bağlılık Ölçeği bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini İzmir İli Menderes İlçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, örneklemi ise Menderes İlçesinde bulunan okullarda görevli 115 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, betimsel istatistikler ve basit doğrusal regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik toksik liderlik algısının “orta” düzeyde olduğu ve örgütsel bağlılık algısının “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Toksik liderliğin çıkarıcılık alt boyutunun ile duygusal bağlılık üzerinde, bencillik alt boyutunun devam bağlılığı üzerinde, değer bilmezlik ve olumsuz ruhsal durum alt boyutlarının ise normatif bağlılık üzerinde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Toksik lider, Örgütsel bağlılık, Okul müdürleri, Öğretmenler

ABSTRACT

Toxic leadership has recently started to attract the attention of researchers as one of the destructive leadership types. Toxic leaders, who have negative effects on the organization and employees, have a behavior pattern that harms the climate and structure in the organization, loss of performance in the employees with their actions. These negative effects also damage the organizational commitment of the employees. In this study, the effect of toxic leadership in schools on teachers' organizational commitment is examined. In the study, in which the cross-sectional survey model, which is one of the quantitative research methods, was used, the effect of toxic leadership on organizational commitment was investigated according to teachers' perceptions. In the data collection tool used to investigate the effect of school principals' toxic behaviors on teachers' organizational commitment; There are Personal Information Form for teachers' demographic characteristics, Toxic Leadership Scale for toxic leadership perception for school principals, and Organizational Commitment Scale for teachers' organizational commitment. The universe of the research consists of teachers working in schools in Menderes District of İzmir Province, and the sample consists of 115 teachers working in schools in Menderes District. Data were evaluated with descriptive statistics and simple linear regression analysis. As a result of the analyzes made; it was determined that teachers' perception of toxic leadership towards school principals was at a "moderate" level and their perception of organizational commitment was at a "moderate" level. It has been determined that the selfishness sub-dimension of toxic leadership has a statistically significant negative effect on emotional commitment, the selfishness sub-dimension has a negative effect on continuance commitment, and the sub-dimensions of ignorance and negative mood have a negative effect on normative commitment.

Keywords: School, Toxic leader, Organizational commitment, School principals, Teachers

GİRİŞ

Okulların başarısını etkileyen pek çok dinamik vardır. Başarı düzeyini yükseltmek amacıyla üst yönetimden başlamak üzere tüm paydaşları kapsayan çok geniş bir araştırma alanı vardır. Bu araştırma alanlarından biri, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin etkisiyle ilgilidir. Okulda yetkili ve son karar alıcılardan biri olan okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik son yıllarda oldukça fazla çalışma yapılan önemli bir konudur. Bu önem, liderin tanımından ileri gelmektedir. Lider; “bir örgütün amaçları doğrultusunda hedefleri belirleme ve

Hüseyin Karakuş¹

How to Cite This Article
Karakuş, H. (2023). “Okul Müdürlerinin Toksik Liderliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3460-3465. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69313>

Arrival: 08 March 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İzmir, Türkiye-

yerine getirmek üzere örgüt üyelerini ya da gurubu harekete geçiren kişi” olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2000: 129). Liderler, var olan koşullar altında örgüt üyelerini faaliyetler doğrultusunda yönlendirebilmek için kişilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini bilerek motive edebilmelidir (Bolat ve Seymen, 2003: 62). Benzer şekilde okul müdürleri de etkili liderler olarak öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarabilmek için gerekli koşulları oluşturmayı bilmeli ve bu konuda çabalamalıdır (Tutar vd., 2009: 4).

Liderler amaçlarına ulaşmak için farklı yöntemler ve davranış örüntüleri sergilerler. Liderlikle ilgili yapılan çalışmaların önemli bir çoğunluğu, liderlik stillerinin etkinlik düzeyini belirlemeye ve doğru davranış tarzını bulmaya yöneliktir. Bazı liderler, hitap ettiği gurubu hedeflere yönelik teşvik ederek, motive ederek harekete geçirirken bazı liderler ise korkutarak, otoriter güç kullanarak ya da başka türlü yıkıcı davranışlar sergileyerek harekete geçirir. Liderlik genellikle olumlu yanlarıyla algılandığı için, yıkıcı liderlik türleri üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Ancak yıkıcı liderlik türleri toplumda oldukça yaygın bir şekilde kurumlarda görülebilen, önemli sorunlara neden olabilecek durumlara neden olabilir (Gündüz ve Dedekorkut, 2014). Toksik liderlik de son zamanlarda araştırmacılar için ilgi odağı olmaya başlayan yıkıcı liderlik türlerinden biri olarak dikkat çekmeye başlamıştır.

Toksik liderlik, “zehir/zehirlenme” anlamına gelen toksik kelimesi ile liderliğin yıkıcı tarafına dikkat çekmektedir. Toksik liderlik, örgüte ve çalışanlara olumsuz yansımalarla sahip olan bir liderlik biçimidir. Toksik liderler, hareketleriyle çalışanlarda performans kaybına neden olan, örgüt içindeki iklime ve yapıya zarar veren davranış örüntüsüne sahiptir (Zel, 2001: 90). Toksik liderlik, liderin toksik davranışlarını tanımlayan; değer bilmeyizlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruhsal durum olmak üzere 4 boyutta incelenebilir (Çelebi vd., 2015). Toksik liderler, değer bilmeyen, kendilerini değiştirmeye eğilimli olmayan, kendi istekleri doğrultusunda çalışanların isteklerini ve varlıklarını yok sayarak istedikleri kararı alan davranışlar gösterirler. Kendileriyle aynı fikirde olan kişiler ödüllendirilirken, toksik lideri haklı da olsa eleştiren kişiler, hak ettiği değeri görememektedir (Reyhanoğlu ve Akın, 2016). Ayrıca, toksik liderlerin diğer özellikleri arasında bencil, yeteneksiz, uyumsuz, art niyetli, empatiden yoksun, yalancı, çıkarıcı, alaycı, hilekar, ikiyüzlü, narsistik karakter özelliklerine sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır (Başar vd. 2016).

Liderler, sosyal yapıyı etkileyen bir konumdadırlar. Davranışları ve diğer bireylerle olan ilişkileri, çalışma ortamını farklı parametrelerle etkiler. Çalışanların örgütsel bağlılığı da bu parametrelerden biridir. Örgütsel bağlılık, çalışanların işletme amaçlarını içselleştirerek, amaçları gerçekleştirerek hem işletmenin hem de işletmedeki kendi varlığını devam ettirmek istemesi anlamına gelir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar sadakatle, örgütün başarılı olması için çabalar, daha fazla verimlilik ve yüksek iş tatmini gösterir. Ayrıca örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların işten ayrılma eğilimleri de azalmaktadır (Eriş, 2019).

Meyer ve Allen (1993), örgütsel bağlılığı duygusal, devam ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Duygusal bağlılık, çalışanın örgütle özdeşleşerek örgütle duygusal bir ilişki geliştirmesi anlamına gelir. Kendini örgütün bir parçası olarak hisseden bireyin bağlılığı ve örgütün başarısı için olan çabası artar. Devam bağlılığı ise, bireyin örgütten ekonomik, sosyal ve statü gibi kazanımları o kadar yüksektir ki, örgütten ayrıldığında bunları kaybedeceği için örgütte kalmaya devam etme eğilimi gösterdiğini ifade eder. Normatif bağlılık ise çalışanların etik ve görev sorumluluğu nedeniyle örgütten ayrılmaması gerektiğine olan inancına bağlı olarak geliştirdiği bağlılığı yansıtır.

Okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı da eğitim ortamının sağlıklı ve başarılı olması açısından önemlidir. Okuluna bağlı olan öğretmenler, okuluna katma değer yaratmak için ve öğrencilerin başarısını arttırmak üzere daha fazla çaba harcayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen sebeplerin belirlenmesi, problemin çözümünde ve okulların başarısının yükseltilmesinde kilit role sahiptir. Bu araştırmada, okullarda öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi;

“Okul ortamında okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik toksik liderlik algısı hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik algıladıkları toksik liderlik ile örgütsel bağlılığına etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada toksik liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu amaçla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumla ilgili olarak var olanı olduğu gibi

betimlemeyi üzere geliştirilmiştir. Tarama modellerinde nicel olarak büyük bir evrenin bir kesiminden veri alınarak var olan durum tanımlanmaya çalışılır. Bu nedenle değişkenlerin neden sonuç ilişkisini vermez, herhangi bir anın fotoğrafını çekmeye benzer. Bu araştırmada veriler bir defada toplandığı ve tekrarlanmadığı için araştırmanın modeli “kesitsel tarama modeli” olarak belirlenmiştir (Metin, 2014).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İzmir İlinin Menderes İlçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenler, örnekleme ise evrenin içinden kolay örnekleme yöntemi yoluyla seçilen 115 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

TABLO 1: ÖĞRETMENLERE AİT DEMOGRAFİK BİLGİLER.

Demografik Özellik	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	66	42,6
	Erkek	89	57,4
Yaş	20-29	31	20,0
	30-39	76	49,0
	40-49	38	24,5
	50 ve üzeri	10	6,5
Eğitim Durumu	Lisans	130	83,9
	Lisansüstü	25	16,1
Medeni Durumu	Bekar	73	47,1
	Evli	82	52,9
Toplam		155	100,0

Araştırmaya katılan 155 öğretmenlerden 66’sı (%42,6) kadın ve 89’u (%57,4) erkek; 31’i (%20) 20-19 yaş arasında; 76’sı (%49) 30-39 yaş arasında; 38’i (%24,5) 40-49 yaş arasında; 10’u (%6,5) 50 ve üzeri yaşındadır. Katılımcıların 130’u (%83,9) lisans mezunu, 25’i (%16,1) lisansüstü eğitim düzeyinde; 73’ü (%47,1) bekar ve 82’si (%52,9) evlidir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracında kişisel verilerin toplandığı “Kişisel Bilgi Formu”, “Toksik Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu ve medeni durum bilgileri toplanmıştır.

“Toksik Liderlik Ölçeği”, Çelebi vd (2015) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, 29 ifade ve “değer bilmezlik”, “çıkarcılık”, “bencillik”, “olumsuz ruhsal durum” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ifadeleri 6’lı Likert tipte “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Pek katılmıyorum”, “(4) Biraz katılıyorum”, “(5) Katılıyorum”, “(6) Kesinlikle katılıyorum” biçiminde kodlanmaktadır.

“Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından açılımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanıma uygun bir biçimde dilimize uyarlanmıştır. Ölçek 18 ifadeden ve duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ifadeleri 5’li Likert tipte “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Tamamen Katılıyorum” biçiminde kodlanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin çevrimiçi ortamda Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin öncelikle geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha katsayıları her boyut ve toplam ölçekler için Tablo 2’de sunulmuştur.

TABLO 2: CROMBACH ALPHA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK SONUÇLARI.

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	Cronbach Alpha
Toksik Liderlik Toplamı	155	0,87
Değer Bilmezlik	155	0,86
Çıkarcılık	155	0,93
Bencillik	155	0,92
Olumsuz Ruhsal Durum	155	0,83
Örgütsel Bağlılık Toplamı	155	0,84
Duygusal Bağlılık	155	0,87
Devam Bağlılığı	155	0,80
Normatif Bağlılık	155	0,82

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa'nın $0.80 < \alpha < 1$ aralığında olması yüksek düzeyde güvenilirliğine işaret etmektedir (Uzgören, 2012: 54). Buna göre araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan normallik testleri sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirlenen sınırlar içinde kaldığı (-1.5 ile +1.5) ve Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testlerine göre ($p < 0.05$) olduğu belirlenmiştir. Veriler, tanımlayıcı istatistikler ve regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Düzeyi ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendi okullarındaki müdürlerine yönelik algıladıkları toksik liderlikler ile kendi örgütsel bağlılıklarıyla ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algıları.

Ölçekler	N	Std. Sapma	Ortalama	Düzye
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	155	1,124	3,21	Orta
Toksik Liderlik Ölçeği	155	1,251	2,95	Orta

Öğretmen algısına göre okul müdürlerinin toksik liderlik ortalama puanı 3,21 (SS= 1,124) ile “orta düzey” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin algısına göre örgütsel bağlılık ortalama puanı 2,95 (SS= 1,251) ile “orta düzey” olarak belirlenmiştir.

Toksik Liderliğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerine yönelik algıladıkları toksik liderliğin örgütsel bağlılığın alt boyutu olan duygusal bağlılık üzerindeki etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Toksik Liderliğin Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisi.

Model	Standardize Olmamış Katsayı		Standardize Olmuş Katsayı	t	p
	B	Std. Sapma	β		
c	4,498	,268		17,970	,000
Değer Bilmezlik	-,049	,052	-,048	-,899	,434
Çıkarıcılık	-,615	,062	-,615	-12,715	,000
Bencillik	,083	,059	,085	1,254	,145
Olumsuz Ruhsal Durum	,079	,063	,080	1,180	,189

$p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda toksik liderliğin çıkarıcılık ($t = -12,715$; $p < 0,05$) alt boyutunun duygusal bağlılık üzerindeki etkisinin negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Toksik liderliğin çıkarıcılık alt boyutu ile duygusal bağlılık arasındaki ters yönlü ilişkinin, okul müdürlerin çıkarıcı davranışlarının artması sonucu öğretmenlerin örgüte karşı duygusal bağlılığının azaldığını göstermektedir.

Toksik liderliğin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından biri olan devam bağlılığı üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Toksik Liderliğin Devam Bağlılığı Üzerindeki Etkisi.

Model	Standardize Olmamış Katsayı		Standardize Olmuş Katsayı	t	p
	B	Std. Sapma	β		
c	5,313	,249		18,967	,000
Değer Bilmezlik	-,041	,077	-,037	-,591	,656
Çıkarıcılık	-,092	,059	-,092	-1,409	,172
Bencillik	-,593	,057	-,622	-8,992	,000
Olumsuz Ruhsal Durum	-,049	,057	-,048	-,792	,578

$p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda toksik liderliğin bencillik ($t = -8,992$; $p < 0,05$) alt boyutunun devam bağlılığı üzerindeki etkisi, negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olarak belirlenmiştir. Toksik liderliğin bencillik alt boyutu ile devamlılık bağlılığı arasındaki ters yönlü ilişkinin, okul müdürlerin bencil davranışlarının artması sonucu öğretmenlerin örgüte karşı devam bağlılığının azaldığını göstermektedir.

Toksik liderliğin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından biri olan normatif bağlılık üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Toksik Liderliğin Normatif Bağlılık Üzerindeki Etkisi.

Model	Standardize Olmamış Katsayı		Standardize Olmuş Katsayı	t	p
	B	Std. Sapma	β		
c	5,371	,329	17,911		,000
Değer Bilmezlik	-,195	,084	-2,245	-,162	,028
Çıkarıcılık	-,062	,084	-,695	-,051	,587
Bencillik	,019	,067	,182	,014	,910
Olumsuz Ruhsal Durum	-,584	,067	-7,304	-,544	,000

p<0.05

Yapılan analiz sonucunda toksik liderliğin değer bilmezlik ($t=-,162$; $p<0,05$) ve olumsuz ruhsal durum ($t=-,544$; $p<0,05$) alt boyutunun normatif bağlılık üzerindeki etkisinin negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Toksik liderliğin değer bilmezlik ve olumsuz ruhsal alt boyutu ile duygusal bağlılık arasındaki ters yönlü ilişkin, okul müdürlerin çıkarıcı davranışlarının artması sonucu öğretmenlerin örgüte karşı duygusal bağlılığının azaldığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Toksik liderlik, son zamanlarda yıkıcı liderlik türlerinden biri olarak araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Örgüte ve çalışanlara olumsuz etkilerde bulunan toksik liderler, hareketleriyle çalışanlarda performans kaybına, örgüt içindeki iklime ve yapıya zarar veren davranış örüntüsüne sahiptir. Bu olumsuz etkiler, çalışanların örgütsel bağlılığına da zarar vermektedir. Bu çalışmada, okullarda rastlanan toksik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi incelenmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin algısına göre toksik liderliğin örgütsel bağlılığa etkisi araştırılmıştır. Okul müdürlerinin toksik davranışlar sergilemesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini araştırmak için kullanılan veri toplama aracında; öğretmenlerin demografik özellikleri için Kişisel Bilgi Formu, okul müdürlerine yönelik toksik liderlik algısı için Toksik Liderlik Ölçeği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı için Örgütsel Bağlılık Ölçeği bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini İzmir İli Menderes İlçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise Menderes İlçesinde bulunan okullarda görevli 115 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik toksik liderlik algısının “orta” düzeyde olduğu ve örgütsel bağlılık algısının “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Toksik liderliğin çıkarıcılık alt boyutunun ile duygusal bağlılık üzerinde, bencillik alt boyutunun devam bağlılığı üzerinde, değer bilmezlik ve olumsuz ruhsal durum alt boyutlarının normatif bağlılık üzerinde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. İlhan ve Çelebi (2021) ve Kahveci vd. (2019) de okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında toksik liderlik algısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını “orta” düzeyde belirlemiştir. Ayrıca toksik liderliğin örgütsel bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır. İlhan ve Çelebi (2021), toksik liderliğin olumsuz ruhsal durum alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerine zayıf düzeyde negatif etkisi olduğu, örgütsel bağlılığın alt boyutu normatif bağlılık üzerine ise yüksek düzeyde negatif etkisi olduğunu belirlemiştir. Toksik liderliğin bencillik boyutunun ise örgütsel bağlılığı yordamadığını, değer bilmezlik ve olumsuz ruhsal durum alt boyutlarının örgütsel bağlılığı yordadığını belirtmiştir. Yalçınsoy ve Işık (2018) ise yaptığı çalışmada bu çalışmayı destekleyecek biçimde toksik liderlik ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Eriş ve Arun (2020), banka çalışanları ile yaptığı çalışmada korelasyon analizi sonucunda toksik liderliğin tüm alt boyutları ile örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında değişen düzeylerde negatif anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ise, banka çalışanlarının değer bilmezlik boyutunun duygusal, devam ve normatif bağlılığı azaltırken, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruhsal durumlarının duygusal, devam ve normatif bağlılığı etkilemediğini belirtmiştir. Alan yazındaki yapılan araştırmalar incelendiğinde, toksik liderliğin genel olarak örgütsel bağlılığı azalttığı görülmekle birlikte, her iki değişkenin alt boyutlarında farklılıklar olduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmaların daha derinlemesine ya da daha büyük örneklem sayılarıyla genişletilmesi önerilebilir.

Örgütsel bağlılık çalışanların performanslarını, verimliliklerini ve işten ayrılma niyetlerinin doğrudan etkileyen bir parametredir (Bayram, 2005). Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin en fazla temas ettiği üst düzey yöneticiler olan okul müdürleriyle ilişkilerinin örgütsel bağlılığa olan etkisinin araştırılması önemli bir konudur. Yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin toksik davranışlarının, öğretmenleri okuldan ve işinden soğutan bir etkiye neden olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan çalışmaların farklı örgütlerde ve örneklem aralıklarında, farklı değişkenleri de göz önüne alarak genişletilmesi, yapılan çalışmaların güçlendirilmesi ve duruma çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmak açısından gerekli görülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Başar, U., Sığırı, Ü. & Basım, N. (2016). İş yerinde karanlık liderlik. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bolat, T. & Seymen, O.A. (2003). “Örgütlerde İş Et İğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(9): 59-85.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V (2015). Toksik Liderlik Ölçeği' nin geliştirilmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 249 - 268.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. & Han, B. (2018). “Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(68): 1765-1777.
- Eriş, Y. (2019). “Toksik Liderliğin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Bir Kamu Bankası Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Eriş, Y., & Arun, K. (2020). "Toksik liderliğin bir çıktısı olarak örgütsel bağlılık". Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(24): 2764-2804.
- Gündüz, Y. & Dedekorkut, S.E. (2014). “Yıkıcı Liderlik”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1): 95-104.
- İlhan, H. & Çelebi, N. (2021). “Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İlişkisi”, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12(23): 201-223.
- Kahveci, G., Bahadır, E., & Karagül, K. İ. (2019). “Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52(1): 225-249.
- Metin, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). “Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization”, Journal of Applied Psychology. 78, 538-551.
- Reyhanoğlu, M. & Ö. Akın, (2016). “Toksik Liderlik Örgütsel Sağlığı Olumsuz Yönde Tetikler Mi?”, İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(3), 442–459.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston: Pearson.
- Tutar, H., Tuzcuoğlu, F., Argun, Ç. & Akman, E (2009). “Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderliğin Örgütsel Adanmışlık Üzerine Etkisi: Karşılaştırmalı Bir Analiz”, 1. Uluslararası Davraz Kongresi, Eylül 2009, Isparta: 1-13.
- Uzgören, N. (2012). Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve SPSS Uygulamaları. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Yalçınsoy, A. & Işık, M. (2018). “Toksik Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisine Yönelik Bir Araştırma”, Gaziantep University Journal of Social Sciences, 17 (3): 1016-1025.
- Zel, U. (2001). Kişilik ve Liderlik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



مفهوم الإثم في القرآن الكريم مقارناً بعلم الوجوه والنظائر

*Vücüh ve Nezaîr İlmine Göre "Günah" kavramını ve Kur'an-ı Kerim'deki Anlamları
The Concept of "Sin" and Its Meanings in The Qur'an According to The Science of
Vücuah and Nezaîr*

ملخص:

تناولت هذه المقالة موضوع مفهوم الإثم ودلالاته في القرآن الكريم اعتماداً على علم الوجوه والنظائر، وما يحمله من معانٍ مشتركةٍ وألفاظٍ مترادفةٍ تساعد المفسر والقارئ على فهم مقصود الشارع الحكيم من الخطاب، ومدلولاته ومعانيه المتعددة. بدأنا هذه المقالة بتعريف علم الوجوه والنظائر؛ ثم بيّنا أن علم الوجوه يُعنى بالألفاظ، وعلم النظائر يهتم بالمعاني المشتركة، وتحدثنا عن نشأة هذا العلم والعلماء أصحاب الفضل في نشأته، وبعدها انتقلنا للحديث عن علاقته بعلم القرآن الكريم، وأشرنا إلى أن كلا العلمين بحاجةٍ للآخر وأنه لا انفكاك بينهما، ثم عرّجنا في معرض حديثنا على أهم المصادر والمراجع التي ألفت وصنفت في هذا العلم. ثم عرضنا لمفهوم الإثم، وبيّنا معناه اللغوي والاصطلاحي، وأشرنا بعد ذلك إلى الوجوه المختلفة والمتنوعة لمفهوم الإثم بالرجوع إلى مظانها ومصادرها المشهورة في كتب علم الوجوه والنظائر، لننتقل بعدها إلى عرض نظائر كلمة الإثم في القرآن الكريم ودلالات هذا المفهوم، وبعد ذلك قمنا بعملية إحصائية لكلمة الإثم كما وردت في القرآن الكريم في جدول مستقل؛ ذكرنا من خلاله كيفية ورود هذه الكلمة في كتاب الله عز وجل بأشكالها المختلفة من الأفعال والأسماء والمصادر؛ لتكون مظهرًا واضحًا لبلاغة وإعجاز القرآن، ودليلاً على روعة صياغته، وحسن تأثيره ونظمه البديع. وفي الخاتمة ركّزنا على أهمية علم الوجوه والنظائر ودوره الكبير في فهم دلالات ومعاني مفهوم الإثم في القرآن الكريم ووجوهه المختلفة ونظائره المتنوعة، وأشرنا إلى ضرورة إلمام ومعرفة المفسر لهذا العلم وضرورية دراسته؛ ليكون عوناً له في تفسير آيات القرآن الكريم بشكل صحيح موافق للغرض والهدف الذي نزلت لأجله هذه الآيات وذلك الوحي.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الإثم، الوجوه، النظائر، القرآن الكريم.

ÖZET

Bu makale, Vücüh (çok anlamlı) ve Nezaîr (eş anlamlı) ilmine göre "günah" kavramını ve Kur'an-ı Kerim'deki anlamlarını ele almaktadır. Bu çerçevede müfessire ve Kur'an-ı Kerim'i okuyana, Şâri-i Hakîm'in hitaptan maksadını, çeşitli delaletleri ve çoklu manalarını anlamada lafzın müşterek ve eş anlamlılarını anlamaya nelerin yardımcı olacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Makalede öncelikle Vücüh ve Nezaîr ilminin ortaya çıkışına, tanımına yer verilmiş, Vücüh ilminin lafızlarla, Nezaîr ilminin ise müşterek manalarla ilgili olduğuna dikkat çekilmiştir.

Sonra Vücüh ve Nezaîr ilimlerinin, Kur'an ilimleriyle olan münasebetine/ilişkilerine, bu ilimlerin birbirine olan ihtiyacına dikkat çekilmiş ve aralarında ayırım yapılamayacağı belirtilmiştir. Daha sonra da Vücüh ve Nezaîr ilmi ile ilgili yapılan çalışmalardan, telif eserlerden ve kaynaklardan bahsedilmiştir.

Vücüh ve Nezaîr ilmi ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra "günah" kavramının lügavî ve istilâhî manalarına yer verilmiş, bu kavramın Vücüh ve Nezaîr ilmi ve kaynakları çerçevesinde anlam dünyası belirlenmeye çalışılmıştır. Kelimenin Kur'an-ı Kerim'deki benzerleri de tespit edilerek Kur'an-ı Kerim'de geçtiği şekliyle günah kelimesi için istatistiksel bir tablo hazırlanmıştır.

Sonuç bölümünde ise, Vücüh ve Nezaîr ilminin Kur'an-ı Kerim'i doğru anlamadaki yeri ve önemi, Kur'an-ı Kerim'deki günah kavramı üzerinden anlatılarak her müfessirin bu ilmi mutlaka bilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Günah kavramı, Vücüh (çok anlamlı), Nezaîr (eş anlamlı), Kur'an-ı Kerim

Hosam Atia¹

How to Cite This Article

Atia, M. (2023). " مفهوم الإثم في القرآن الكريم مقارناً بعلم الوجوه والنظائر". International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3466-3473. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69320

Arrival: 09 March 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

المقدمة

يعد القرآن الكريم كتاب الله المعجز في بلاغته وروعة بيانه وحسن صياغته، أظهر عجز العرب عندما تحداهم أن يأتوا بمثله وهم أهل اللغة والفصاحة والبيان؛ فهو معجزة خالدة في إعجازه، وهو أيضاً دستور من الخالق إلى الخلق لإصلاح حياتهم ودوام سعادتهم ونجاحهم؛ إذ إنه مصدر الأمة الإسلامية الرئيسي في كل شؤونها وقضايا حياتها الدينية والدنيوية.

كما يعد القرآن المعين الذي لا ينضب في إثراء الحياة الفكرية والعلمية؛ وذلك بما احتواه من كلام العرب مزيئاً بالفصاحة والبيان، ومكسواً بحلة من البلاغة والإعجاز؛ فكان بذلك مصدر فخر للعرب والمسلمين على حدٍ سواء.

وفي الوقت الذي تنوعت وتعددت العلوم التي تهتم بدراسة القرآن الكريم من تفسير وإعجاز، وعلوم القراءات وأساليب وإعراب القرآن والمتشابه وغيرها من العلوم الأخرى، فقد كان لعلم الوجوه والنظائر حظٌ وافرٌ، ونصيبٌ كبيرٌ من الاهتمام من العلماء؛ وذلك سعياً منهم إلى فهم الألفاظ وبيان معانيها، وأوجه الشبه فيما بينها، وتوضيح دلالاتها ومعانيها ضمن سياق الآيات القرآنية؛ ليصل بذلك القارئ لكتاب الله العزيز إلى فهم سليم وصحيح لمقصود الشارع من الآيات خلال استخدام اللفظ الواحد في مواضع متعددة بمعانٍ مختلفة، أو استخدام ألفاظٍ متنوعةٍ تفيد المعنى والدلالة نفسها.

¹ Öğretmen, MEB, Yozgat, Türkiye

ولعل من أبرز الألفاظ التي عُني علم الوجوه والنظائر بدراستها، مفهوم الإثم وكل ما يتعلق به من وجوه وردت في القرآن ونظائر جاءت في الآيات، ومن خلال دراسة هذا المفهوم في القرآن والبحث في معانيه ووجوهه؛ وجدنا أن له وجوهاً مختلفة؛ كالمعصية، والخطأ، والزنا، والذنب، إلى غير ذلك من معاني، كما ورد لهذا المفهوم نظائر مشتركة تعطي نفس المعنى؛ كالوزر، والفتنة، والجناح، والحب وغير ذلك.

ولمعرفة الوجوه والنظائر المتعلقة بهذا المفهوم (الإثم) كان لا بد من الرجوع إلى مصادر هذا العلم للوقوف على معاني الألفاظ، وتفسيرها وبيان معانيها؛ وفي هذا بيان واضح على أن القرآن معجز للناس، بليغ في أسلوبه، فصيح في كلمته لا يجاريه أحد، ولا يستطيع بشر أن يأتي بمثله مهما بلغ من الفصاحة والبلاغة وحسن البيان.

علم الوجوه والنظائر (التعريف):

عرّف الزركشي علم الوجوه والنظائر في كتابه البرهان في علوم القرآن بقوله: "الوجوه: هو اللفظ المشترك في عدة معاني؛ كلفظ الأمة، والنظائر: كالألفاظ المتواطئة، كما قيل: النظائر في اللفظ والوجوه في المعاني"².

وجاء في كتاب نزهة الأعين والنظائر في علم الوجوه والنظائر لابن الجوزي قوله في تعريف الوجوه والنظائر: "واعلم أن معنى النظائر أن تكون الكلمة واحدة، ذكرت في القرآن على لفظة واحدة وذات الحركة، حيث يراد من كل مكان وردت فيه معنى مختلف عن المعنى الآخر، والوجوه: تشابه في الكلمات مع الاختلاف في تفسير كل كلمة بمعنى مغاير للكلمة الأخرى"³، وذكر أيضاً: أن النظائر هي اسم للألفاظ، والوجوه اسم للمعاني.

وفي تعريف آخر للوجوه والنظائر: " أن الأسماء المشتركة للفظ تسمى بالوجوه، والألفاظ المتواطئة تُدعى بالنظائر، وقد ظن بعض المصنفين أن الوجوه والنظائر في الأسماء المشتركة على حدٍ سواء، فأخطوا في ذلك وهو خلاف التعريفات التي أفردها العلماء لهذا العلم"⁴. وقد قال أهل العربية أن الوجوه في اللفظ المشترك الذي يستعمل في عدة معاني والنظائر في الألفاظ المتواطئة، وقيل: النظائر في اللفظ، والوجوه في المعاني.

وفي تعريف حاجي خليفة للوجوه والنظائر: " أن النظائر كل كلمة ذكرت في القرآن الكريم في لفظ واحد، وحركة واحدة، ومعنى مختلف عن الآخر في كل آية، والوجوه: كل كلمة ذكرت في موضع من القرآن مشابهة للموضع الآخر الذي ذكرت فيه من حيث المعنى"⁵.

ومما سبق لنا من تعريفات علم الوجوه والنظائر يتضح لنا أن الوجوه تكون في الأسماء المشتركة ذات اللفظ الواحد ولكنها تختلف في المعاني، والنظائر في الألفاظ المترادفة ذات المعنى الواحد المتمائل.

نشأة وتطور علم الوجوه والنظائر:

لقد اهتم العلماء المسلمون بعلم الوجوه والنظائر، وأولوه عناية فائقة؛ وذلك لارتباطه الوثيق بعلوم القرآن المختلفة، ودوره في فهم وتفسير ومعرفه معاني الألفاظ والكلمات القرآنية، وشرح وبيان معاني آيات القرآن الكريم منذ بداية دعوة الإسلام، فقد أبدعوا في هذا العلم؛ فألفوا وصنّفوا لنا الكثير من الكتب التي تُعنى وتهتم به، كما وظهرت الكثير من المحاولات في تأليف وتصنيف كتب الوجوه والنظائر؛ "إذ ينسب إلى ابن عباس أنه صاحب الجهود الكبيرة، والمساهمات الواسعة في هذا العلم بحسب ما وصلنا ونقل في كتب التاريخ الإسلامي، وقد كانت رواياته وتفسيره للقرآن الكريم كثيرة ومتنوعة وعديدة، اعتمد فيها على علم الوجوه والنظائر لتفسير كتاب الله تعالى"⁶، كما واستفاد منها العلماء واتخذوها مرجعاً يعودون إليه دائماً.

ومن أبرز من ذكر أن سيدنا ابن عباس كان رائد علم الوجوه والنظائر، وأول من تكلم فيه واعتنى به؛ اسماعيل بن الضرير النيسابوري الحيري أبو عبد الله، وقد ورد ذلك في كتابه المشهور باسم وجوه القرآن؛ إذ قال في ذلك: أن ابن عباس كان من الأوائل والسباقين في التصنيف، ثم تلاه مقاتل بن سليمان، وجاء من بعدهم على التوالي عالم التفسير المشهور بالكلبي المفسر.

وقد أشار ابن الجوزي أيضاً في كتابه الأعين والنواظر في علم الوجوه والنظائر إلى نسبة "أن ابن عباس أول من كتب الكتب، ثم جاء بعده عكرمة، كما يذكر ابن الجوزي أيضاً أن ممن كتبوا بعد عبد الله بن عباس علي ابن أبي طلحة"⁷؛ فالجميع في حالة إجماع على أن ابن عباس كان أول من بحث ودرس هذا العلم، ثم زادت العناية والاهتمام بعلم الوجوه والنظائر في عهد التابعين، وتبعت دراساتهم وتصنيفاتهم في هذا العلم تأليفاً وتصنيفاً ودراسة؛ مما أسهم في ظهور علم الوجوه والنظائر، وكثر التأليف والتصنيف فيه، ونتيجة لهذه الثورة العلمية والجهود الكبيرة في مضمار هذا العلم وصلت إلينا الكثير من الكتب والمؤلفات التي تهتم بالوجوه والنظائر وتوليها أهمية كبيرة وعناية فائقة، "ومن أبرز وأشهر من كتب وصنف في علم الوجوه والنظائر مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي البلخي المفسر المشهور الذي كان أول من صنف وألف كتاباً خاصاً في علم الوجوه والنظائر سماه "الوجوه والنظائر في القرآن العظيم"، ثم جاء من بعده الحسين بن واقد القرشي المروزي القاضي، وتلاه في التصنيف في علم الوجوه والنظائر ابنه علي بن الحسين المروزي، ثم يحيى بن سلام بن أبي ثعلبة التميمي"⁸، وبذلك تطور علم الوجوه والنظائر وكثرت فوائده، وأقبل عليه العلماء ينهلون منه بكل اهتمام.

أشهر المصنفات والكتب في علم الوجوه والنظائر:

نظراً للأهمية التي تميّز بها علم الوجوه والنظائر فقد نشطت حركة التأليف والتصنيف فيه، "وقد ظهرت كتب هذا العلم في عهد التابعين، حيث كُتبت فيه الكثير من المؤلفات التي وصل إلى أيدينا قسم منها، وبقي قسم آخر لم يكتب له حظ في الظهور ليكون دليلاً ومرجعاً يستفاد منه ويرجع إليه في مسائل التفسير"⁹؛ ولعل من أبرز ما وصلنا من الكتب ما يلي:

✓ كتاب الوجوه والنظائر، تأليف: مقاتل بن سليمان بن بشير البلخي المتوفى سنة 150 هـ، بتحقيق الدكتور عبد الله محمود شحاتة طبع عام 1975م.

² محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد إبراهيم، (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، 1957)، 102/1.
³ عبد الرحمن بن محمد بن الجوزي، نزهة الأعين والنواظر في علم الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عبد الكريم الراضي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984)، 83.
⁴ أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، الإكليل في المتشابه والتأويل، تحقيق: محمد شحاته، (الإسكندرية: دار الإيمان، د.ت)، 14.
⁵ يحيى بن سلام التميمي، التصاريف لتفسير القرآن، تحقيق: هند شبلي، (تونس: الشركة التونسية للتوزيع، 1979)، 20.
⁶ عبد الحميد الفراهي الهندي، مفردات القرآن، تحقيق: محمد الإصلاحي، (تونس: دار الغرب، 2002)، 43.
⁷ عبد الرحمن بن محمد بن الجوزي، نزهة الأعين والنواظر في علم الوجوه والنظائر، 85.
⁸ مساعد بن سليمان الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، (الدمام: دار ابن الجوزي، 2010)، 94.
⁹ مساعد بن سليمان الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، 95.

- ✓ كتاب هارون بن موسى الأور الأزدي أبو موسى المتوفى سنة 170 هـ، بعنوان: الوجوه والنظائر في القرآن.
- ✓ كتاب محمد بن علي بن الحسين الترمذي المتوفى سنة 320 هـ، بعنوان: تحصيل نظائر القرآن، وتم تحقيقه من حسني نصر زيدان وتم طبعة عام 1970م في القاهرة.
- ✓ كتاب عبد الملك بن محمد بن اسماعيل المعروف بالثعالبي المتوفى سنة 429هـ، بعنوان: الأشباه والنظائر، وتوجد منه نسخة في معهد المخطوطات في جامعة كامبردج في إنجلترا.
- ✓ كتاب أبي الفرج عبد الرحمن بن محمد الجوزي المتوفى سنة 597 هـ، بعنوان: نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر.
- ✓ كتاب أبي العباس أحمد بن علي المقري المتوفى سنة 658 هـ، وعنوانه: وجوه القرآن، والكتاب ما زال مخطوطاً وتوجد نسخة منه في المتحف البريطاني رقم 1229.
- ✓ كتاب محمد بن علي العماد المعروف بشمس الدين المتوفى سنة 887هـ، بعنوان: كشف السرائر عن معنى الوجوه والنظائر، وقد طبع الكتاب في الإسكندرية عام 1977م، حققه فؤاد عبد المنعم.
- ✓ كتاب مصطفى بن محمد الأريزي المتوفى سنة 1155هـ، بعنوان: الوجوه والنظائر، وهو على شكل مخطوطة، وتحفظ دار الكتب المصرية بنسخة منه¹⁰.
- ✓ كتاب الدكتور سليمان بن صالح القرعاوي، عنوان الكتاب: الوجوه والنظائر في القرآن الكريم. وهذا الكتاب من الكتب المعاصرة والحديثة التي وصلت إلينا.
- و بعد أن ذكرنا مجموعة من الكتب التي غُيّبت بعلم الوجوه والنظائر، فقد وجب علينا أن نبيّن أن الكثير من الكتب ظلت طي النسيان ولم يكتب لها أن تكون متوفرة للناس للاستفادة منها.

علم الوجوه والنظائر وعلاقته بعلم القرآن الكريم:

اهتم العلماء بعلم الوجوه والنظائر في القرآن الكريم اهتماماً بالغاً، واعتنوا به عناية منقطعة النظير؛ إذ يظهر ذلك جلياً واضحاً حين يبحثون في علوم القرآن ويكتوبون فيه المصنفات ثم يقومون بإفراد مباحث وأبواباً خاصة لعلم الوجوه والنظائر ضمن كتب علوم القرآن؛ وهذا الأمر يبرز الصلة الوثيقة والعلاقة الوطيدة بين هذين العلمين، فلا انفكاك بينهما لحاجة كل علم للآخر وارتباطه به، فالكثير من هؤلاء العلماء أفرد في كتبه ومؤلفاته - التي عنيت بعلم القرآن - أبواباً وأقساماً تحدث فيها عن علم الوجوه والنظائر لدراسة المشترك من الألفاظ والمترادف منها، "ومن ذلك ما قام به الإمام الزركشي في كتابه البرهان في علوم القرآن، وكذلك فعل جلال الدين السيوطي في كتاب الإتيان في علوم القرآن وكتابه الآخر معترك الأقران في إعجاز القرآن"¹¹.

ولم تقتصر عناية علماء القرآن بعلم الوجوه والنظائر عند هذا الحد بل تعداه إلى قيام الكثير منهم بتأليف وتصنيف كتب خاصة ومستقلة تناولت هذا العلم بالشرح والتفصيل، وبيان وجوه الكلمات القرآنية وما يتفرع عنها من نظائر؛ ليتم بواسطة هذا العلم فهم الآيات القرآنية بشكل صحيح، واستنباط المعاني منها، وإدراك مقاصد الشريعة وأحكامها، ولعل هذه الجهود التي قام بها العلماء قد آتت أكلها فأفرزت لنا كتباً ومؤلفات خصصت للعناية بالوجوه والنظائر وما يترتب عليها من معانٍ ومقاصد؛ فهذا الإمام ابن الجوزي يبدع لنا كتاباً مستقلاً في علم الوجوه والنظائر أسماه (نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر)، وكذلك فعل مقاتل بن سليمان؛ إذ ألف كتاباً مستقلاً في هذا العلم أطلق عليه (اسم الوجوه والنظائر في القرآن الكريم)، ومثلهم فعل موسى بن هارون أيضاً في كتابه (الوجوه والنظائر)، وغيرهم الكثير من علماء القرآن؛ وفي هذا كله دلالة واضحة على أهمية هذا العلم ومنزلته في العلوم الشرعية عامة وعلوم القرآن الكريم بوجه خاص.

وتتضح الأهمية في العلاقة بين علوم القرآن وعلم الوجوه والنظائر من حيث أن علم الوجوه والنظائر يولي اهتماماً في البحث في النصوص القرآنية، والعمل على استخراج المعاني والألفاظ ذات العلاقة بهذا العلم من النصوص القرآنية والآيات الكريمة بشكل مباشر، "فالمفسر والعالم بهذه العلوم يقتنص الكلمات والمعاني المختلفة من النصوص والسياق القرآني التي وردت فيه الكلمة واللفظ القرآني ليحيلها إلى معانٍ مختلفة ومتعددة يفهم منها مقاصد الخطاب في القرآن الكريم، وأعراض الشارع الحكيم منها"¹²، ولذلك فقد كثرت عند علماء هذا العلم الوجوه والنظائر في ألفاظ القرآن؛ وذلك بسبب الاختلاف بينهم من جهة النظر إلى الاستعمال السياقي لآيات القرآن الكريم وما ترتب على ذلك من المعاني والمقاصد المختلفة والمتنوعة.

وأخيراً فإن من الضروري الإشارة إلى أن علوم القرآن والوجوه والنظائر تحكمهم علاقة ترابط وثيقة، فكل منهما محتاج للآخر للوصول إلى فهم سليم للنصوص، والوقوف على معانيها ومقاصدها بشكل سليم.

الإثم لغةً واصطلاحاً:

الإثم لغةً:

جاء في مختار الصحاح: الإثم: الذنب، أثم بكسر الناء إثماً ومأثماً وذلك إذا وقع في الإثم؛ فهو أئثمٌ وأئثمٌ أيضاً وأثمه الله، وقال بضم الناء وكسرهما نحو: يَأْثِمُهُ وَيَأْثِمُهُ أْثَامًا؛ أي عده عليه إثماً فهو مأثوم¹³.

وذكر الفراء في الإثم فقال: "أثمه الله يَأْثِمُهُ إِثْمًا وَأْثَامًا؛ أي جزاء جزاء الإثم، فهو بذلك مأثوم ومجزى بجزاء إثمه الذي فعله، وبالمد نحو آثمه؛ أي أوقعه في الإثم، وأثمه تَأْثِمًا فقد كف عن فعل الإثم، وتسمى الخمر إثمًا¹⁴، وفيها قال:

شربت الخمر حتى ضلّ عقلي كذاك الإثم تذهب بالعقول

¹⁰ عبد العال مكرم، المشترك اللفظي في الحقل القرآني، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1996)، 36.

¹¹ سليمان بن صالح القرعاوي، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، (الرياض: مكتبة الرشد، 1990)، 19.

¹² مساعد بن سليمان الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، 96.

¹³ محمد ابن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، (بيروت: المكتبة العصرية، 1999)، 13.

¹⁴ إسماعيل بن حماد الفراء، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عطار، (بيروت: دار العلم، 1987)، 1857/5.

والإثم جمع الإثم، والأثم جزء عن الإثم لقوله تعالى: ﴿يَلْقَى أَثَامًا﴾¹⁵

وقد ورد في معجم القاموس المحيط: "الإثم والذنب والخمر، وأن يفعل مالا يجوز ولا يحل، وأثيم: يعني الكذاب. وتأتي: من الإثم، وشخص مؤثم: هو الذي يكذب في السير، ونيوق أثمات: معييات مبطنات"¹⁶.

الإثم اصطلاحاً:

عرّف ابن الجوزي الإثم بقوله: "هو الذنب والوزر في المعصية، وقد يستعار هذا اللفظ للدلالة على ما يحصل به الإثم فيقال مثلاً: فلان آثم وأثيم لمن يفعل الإثم، كما يقال: إن الأثوم هو الكذاب، والناقاة الأئمة: هي البطينة"¹⁷.

وقال أبو الهلال العسكري في كتابه الوجوه والنظائر أن الإثم عند العرب: "هو الذنب، وهو كل عمل قبيح يفعله الإنسان، وفيه مخالفة لأوامر الله تعالى توجب له العقوبة والجزاء"¹⁸، وقد سميت الخمر إثمًا لأنها توقع في الذنوب والمعاصي. وقد فسر ابن السكيت الإثم في قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَّنَ وَالْإِثْمَ وَالْبَغْيَ﴾¹⁹، بأنها الخمر لأنها سبب كل الأثم والذنوب.

فالتعريفات السابقة لكلمة الإثم بنوعها اللغوي والاصطلاحي تبين لنا معنى واحدًا يدل على الذنوب، وهذا المعنى موجود في القرآن الكريم واللغة العربية للدلالة على الذنب.

وجوه كلمة الإثم في القرآن الكريم:

جاءت كلمة الإثم على عدة وجوه في كتب الوجوه والنظائر؛ ومنها:

✓ الوجه الأول: الإثم، "يعني: الشرك"²⁰ ومن ذلك قول الله تعالى في سورة المائدة: ﴿لَوْلَا يَنْهَاهُمُ الرَّبَّانِيُّونَ وَالْأَحْبَارُ عَنْ قَوْلِهِمُ الْإِثْمَ﴾،²¹ أي: ينهاهم عن قول الشرك. ففي الآية الكريمة توبيخ وتقريع لعلماء بني إسرائيل، وذلك لعدم نهيبهم لقومهم عن الشرك وفعل المعاصي والمنكرات.

✓ الوجه الثاني: الإثم، يعني: المعصية؛ ومنه قول الله تعالى: ﴿فَمَنْ أَضْطَرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرٍ مُتَجَانِفٍ إِلَىٰ إِثْمِهِ﴾،²² أي: أنه غير متعمد لمعصية، وقال الله تعالى في سورة الأعراف: ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَّنَ وَالْإِثْمَ وَالْبَغْيَ﴾،²³ أي: ينهى الله تبارك وتعالى عن فعل وارتكاب المعاصي، ونحو قوله تعالى: ﴿وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَىٰ الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾،²⁴ أي: يعني لا تتعاونوا على فعل المعصية.

✓ الوجه الثالث: الإثم، ويعني: الذنب؛ فذلك من قبيل قول الله تعالى: ﴿فَمَنْ تَعَجَّلَ فِي يَوْمَيْنِ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ﴾،²⁵ "يعني: فلا ذنب عليه وذنوبه مغفورة إن شاء الله تبارك وتعالى"²⁶، وقال تعالى: ﴿أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا﴾،²⁷ أي: ذنبًا بيّنًا واضحًا.

✓ الوجه الرابع: الإثم يعني: الزنا، جاء مثل ذلك في قوله تعالى: ﴿وَدَرَّوْا ظَاهِرَ الْإِثْمِ وَبَاطِنَهُ﴾،²⁸ "ومعنى ذلك الزنا في السر والعلانية. فهذه الآية تنهى عن جميع أنواع الزنى الظاهرة والتي كانت في السر"²⁹؛ فالتحريم جاء عامًا لكل أنواع الزنا التي كانت سائدة عند العرب في الجاهلية.

✓ الوجه الخامس: الإثم، يعني: الخطأ؛ ومثل ذلك قول الله تعالى: ﴿فَمَنْ خَافَ مِنْ مَوْصٍ جَنَفًا أَوْ إِثْمًا﴾،³⁰ يعني خطأ، وقيل: عمدًا أو خطأ، وقالوا: أي: خطأ العقوبة. "وقد ورد في تفسير الآية السابقة أن من يوصي لورثته بوصية إذا وقع في الخطأ أثناء الوصية، أو ظلم ورثته في تقسيم الموصى به من التركة، فلا ضير ولا حرج لمن حضروا أن يصلحوا بين المورث وبين الوارثين وأن يأمره بالعدل وتصويب الخطأ الذي وقع منه"³¹.

نظائر كلمة الإثم في القرآن الكريم:

جاءت كلمة الإثم في القرآن على نظائر مختلفة تؤدي معانٍ متشابهة تظهر كلها في الآيات التي نسوقها ضمن سياق الكلام؛ ولعل أبرزها ما يلي:

✓ الحوب: هو الإثم، "ومعنى الحوب: هو كل أمر يحمل صاحبه على ارتكاب الإثم"³²، ومثله قول الله تعالى في القرآن الكريم: ﴿وَأْتُوا الْيَتَامَىٰ أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا الْخَبِيثَ بِالطَّبِيبِ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ إِلَىٰ أَمْوَالِهِمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا﴾،³³ "فقد أمر الله تعالى أولياء أمور اليتامى أن يدفعوا إليهم أموالهم عندما يصبحون في سن البلوغ وأن لا يبدلوا أموالهم الرديئة بأموال اليتامى الجيدة؛ لأن من يتجرأ على ذلك فقد ارتكب إثمًا مبينًا، أي: كان إثمًا كبيرًا عظيمًا"³⁴، وهذا يدل على حرمة ومكانة أموال اليتامى، وأن أخذها فيه ظلمٌ كبيرٌ وإثمٌ.

¹⁵ الفرقان 68/25.

¹⁶ مجد الدين بن يعقوب الفيروز آبادي، معجم القاموس المحيط، تحقيق: خليل شحاح، (بيروت: دار المعرفة، 2011)، 1074.

¹⁷ عبد الرحمن بن محمد بن الجوزي، نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، 147.

¹⁸ الحسين بن عبد الله العسكري، الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عثمان، (القاهرة: مكتبة الثقافة، 2007)، 98.

¹⁹ الأعراف 33/7.

²⁰ مقاتل بن سليمان، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، تحقيق: حاتم الضامن، (بغداد: مكتبة الرشد، 2011)، 169.

²¹ المائدة 63/5.

²² المائدة 3/5.

²³ الأعراف 33/7.

²⁴ المائدة 2/5.

²⁵ البقرة 203/2.

²⁶ الحسين بن عبد الله الدامغاني، الوجوه والنظائر، تحقيق: عبد الحميد علي، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت)، 67.

²⁷ النساء 20/4.

²⁸ الأنعام 120/6.

²⁹ هارون بن موسى الأعرور، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، تحقيق: حاتم الضامن، (بغداد: وزارة الثقافة والإعلام، 1988)، 350.

³⁰ البقرة 182/2.

³¹ محمد بن جرير الطبري، تفسير الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن، (القاهرة: دار هجر، 2001)، 142/3.

³² حسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان الداودي، (دمشق: دار الفلم، 1992م)، 261.

³³ النساء 2/4.

³⁴ إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد شمس الدين، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م)، 182/2.

✓ من نظائر الإثم: جناح، "وهو في اللغة يطلق على الميل، وقد سمي الإثم جناحاً لأنه ميل للنفس عن طريق الحق إلى الإثم"35؛ ومنها قوله عز وجل: ﴿لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَضْتُمْ مِنْ حُطْبَةِ النَّسَاءِ أَوْ أَكُنْتُمْ فِي أَنْفُسِكُمْ عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ﴾36، "فكلمة (جناح) هنا جاءت بمعنى الإثم؛ أي فلا إثم عليكم إذا عرضتم للنساء أثناء العدة بالرغبة في الزواج منهن بعد انتهاء عدتهن، أما التصريح بذلك فهو من الإثم"37، فالتعريض بالخطبة جائز والتصريح إثم.

✓ وكذلك من نظائر الإثم: الحرج؛ ونحو ذلك جاء في قول الله تعالى: ﴿لَيْسَ عَلَى الضَّعَفَاءِ وَلَا عَلَى الْمَرْضَى وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يَنْفِقُونَ حَرْجٌ﴾38، "أي: ليس على أصحاب الأعداء من الضعفاء وأهل المرض ولا على الفقراء من إثم إذا تخلفوا عن الغزو والحرب"39، ومثل ذلك أيضاً قوله عز وجل: ﴿لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ﴾، "فالآية الكريمة تفيد بأنه لا إثم على أصحاب العذر والمرضى أن يذهبوا إلى بيوت أقاربهم وأن يأكلوا معهم"40؛ ففي ذلك بيان واضح أن الحرج قد جاء هنا بمعنى الإثم.

✓ وقد كان من نظائر كلمة الإثم أنها "جاءت بمعنى الفتنة، وهي التخلف عن غزوة تبوك"41؛ فقد ورد مثل ذلك في قول الله تبارك وتعالى: ﴿وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ ائْتِنَّا لِي وَلَا تَقِنِّي آلَا فِي الْفِتْنَةِ سَقَطُوا وَإِنَّ جَهَنَّمَ لَمُحِيطَةٌ بِالْكَافِرِينَ﴾42، "وقد نزلت هذه الآية بشأن من تخلف عن غزوة تبوك وطلب الإذن من رسول الله خشية الفتنة بالنساء، فوقع بالمعصية والإثم لتخلفه عن الحرب، وكان مصيره نار جهنم وبئس المصير"43، فالفتنة هنا بمعنى الوقوع في الإثم.

✓ ومن نظائر الإثم التي وردت في كتب الوجوه والنظائر لفظة فاحشة، "وهي كل معصية أو إثم، وقبيح من الأفعال والأقوال مما حرم الله تعالى فعله"44؛ وقد ورد ذلك في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ دَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُ فَلَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾45، "والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم ومن يغفر الله له له أجر عظيم"46، "والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم ومن يغفر الله له له أجر عظيم"47؛ فالإثم هنا بمعنى الوقوع في الإثم.

✓ وقد وردت في القرآن كلمة رجس كنظير لمعنى الإثم؛ "وهي تفيد الدلالة على كل شيء يكون الإثم فيه أكثر من النفع ويؤدي بصاحبه إلى ضرر يكون في الجسد والعقل على السواء"48، ونحو ذلك في قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنْفَعَةٌ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا كَبِيرٌ مِنْ نَفْعِهِمَا﴾49، فكل ما يترجح إثمه وضرره على فائدته ونفعه فإن العقل السليم يقتضي من الإنسان أن يتجنبه ويتعد عنه؛ ففعله من أقيح الأشياء، بل ومن أكبر الآثام التي ينبغي الابتعاد عنها وتركها.

✓ كما جاءت كلمة الإثم بمعنى الوزر، "فكما أن الوزر في اللغة جاء للتعبير عن النقل والحمل الذي يتحمله الإنسان، فكذلك الوزر هو الإثم الذي يتحمل تبعاته يوم القيامة، بالإضافة إلى وزر وإثم من أضلهم وأغواهم كذلك"50، ومثله قول الله جل وعلا: ﴿لِيَحْمِلُوا أَوْزَارَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَامِلَةً وَمِنْ أَوْزَارِ الَّذِينَ يُضَلُّونَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ أَلَا سَاءَ مَا يَزُرُونَ﴾51، "أي: أن الله تعالى سوف يحاسبهم عن ذنوب وآثام أنفسهم، وكذلك عن ذنوب من اتبعهم وأطاعهم دون أن يخفف من عذابهم شيئاً؛ فقد ساء الإثم الذي يفعلون"52، والوزر والنقل الذي يتحملونه من العذاب الأليم.

الآيات القرآنية التي وردت فيها كلمة الإثم:

لقد وردت كلمة الإثم في القرآن الكريم وما اشتق منها من صيغ وأوزان مختلفة في ثلاثة وأربعين موضعاً من آيات القرآن، وتوزعت على إحدى وعشرين سورة من سور القرآن الكريم، وقد لاحظنا أنها جاءت متنوعاً متعددة الصياغة؛ بدءاً بالفعل ووصولاً إلى الأسماء التي تنوعت بين المصدر واسم الفاعل والمفعول، وبمعانٍ ودلالاتٍ مختلفة؛ وفيما يلي ذكرٌ للآيات حسب مواضعها وصيغها وأشكالها المختلفة التي وردت فيها:

الإثم:

﴿وتخرجون فريقاً من أنفسكم تظاهرون عليهم بالإثم والعدوان﴾[البقرة: 85].

﴿لتأكلوا فريقاً من أموال الناس بالإثم وأنتم تعلمون﴾[البقرة: 188]

﴿وإذا قيل له اتق الله أخذته العزة بالإثم﴾[البقرة: 206]

﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾[المائدة: 2]

﴿وترى كثيراً منهم يسارعون في الإثم والعدوان﴾[المائدة: 62]

﴿لولا ينهاهم الربانيون والأحبار عن قولهم الإثم﴾[المائدة: 63]

35 عبد الرحمن بن محمد بن الجوزي، نزهة الأعين الناظر في علم الوجوه والنظائر، 230.

36 البقرة 235/2.

37 الحسن بن عبد الله العسكري، الوجوه والنظائر، 164.

38 التوبة 9/91.

39 هارون بن موسى الأعرور، الوجوه والنظائر، 140.

40 عبد الرحمن بن محمد بن الجوزي، نزهة الأعين الناظر في علم الوجوه والنظائر، 239.

41 المرجع السابق، 480.

42 التوبة 9/49.

43 محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، (القاهرة: دار الكتب المصرية، 1964)، 159/8.

44 هارون بن موسى الأعرور، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، 113.

45 آل عمران 4/135.

46 النجم 53/62.

47 عبد الرحمن بن محمد بن الجوزي، نزهة الأعين الناظر في علم الوجوه والنظائر، 466.

48 حسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، 342.

49 البقرة 2/219.

50 هارون بن موسى الأعرور، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، 311.

51 النحل 16/128.

52 محمد بن جرير الطبري، تفسير الطبري، 199/14.

- ﴿وذروا ظاهر الإثم وباطنه إن الذين يكسبون الإثم سيجزون ما كانوا يقتربون﴾ [الأنعام: 120]
- ﴿قل إنما حرم ربي الفواحش ما ظهر منها وما بطن والإثم﴾ [الأعراف: 33]
- ﴿لكل امرئٍ منهم ما اكتسب من الإثم﴾ [النور: 11]
- ﴿والذين يجتنبون كبائر الإثم والفواحش وإذا ما غضبوا هم يغفرون﴾ [الشورى: 37]
- ﴿والذين يجتنبون كبائر الإثم والفواحش إلا اللمم﴾ [النجم: 32]
- ﴿ويتناجون بالإثم والعدوان ومعصية الرسول﴾ [المجادلة: 8]
- ﴿يا أيها الذين آمنوا إذا تناجيتهم فلا تتناجوا بالإثم والعدوان﴾ [المجادلة: 9]

إثم:

- ﴿فمن اضطر غير باغٍ ولا عادٍ فلا إثم عليه إن الله غفور رحيم﴾ [البقرة: 173]
- ﴿فمن تعجل في يومين فلا إثم عليه ومن تأخر فلا إثم عليه﴾ [البقرة: 203]
- ﴿يسألونك عن الخمر والميسر قل فيهما إثمٌ كبيرٌ ومنافع للناس﴾ [البقرة: 219]
- ﴿فمن اضطر في مخمصةٍ غير متجانفٍ لإثمٍ فإن الله غفور رحيم﴾ [المائدة: 3]
- ﴿يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرًا من الظن إن بعض الظن إثم﴾ [الحجرات: 12]

إثمك:

- ﴿إني أريد أن تبوء بإثمي وإثمك فتكون من أصحاب النار﴾ [المائدة: 29]

إثمه:

- ﴿فمن بدله بعدما سمعه فإنما إثمه على الذين يبدلونه﴾ [البقرة: 181]

إثمهما:

- ﴿وإثمهما أكبر من نفعهما﴾ [البقرة: 219]

إثمي:

- ﴿إني أريد أن تبوء بإثمي وإثمك فتكون من أصحاب النار﴾ [المائدة: 29]

إثمًا

- ﴿إنما نملي لهم ليزدادوا إثمًا ولهم عذابٌ مهينٌ﴾ [آل عمران: 178]
- ﴿أتأخذونه بهتانا وإثمًا مبينًا﴾ [النساء: 20]
- ﴿ومن يشرك بالله فقد افترى إثمًا عظيمًا﴾ [النساء: 48]
- ﴿انظر كيف يفترون على الله الكذب وكفى به إثمًا مبينًا﴾ [النساء: 50]
- ﴿ومن يكسب إثمًا فإنما يكسبه على نفسه وكان الله عليماً حكيماً﴾ [النساء: 111]
- ﴿ومن يكسب خطيئةً أو إثمًا ثم يرم به بريئاً فقد احتمل بهتانا وإثمًا﴾ [النساء: 112]
- ﴿فإن عثر على أنهما استحقا إثمًا﴾ [المائدة: 107]
- ﴿فقد احتملوا بهتانا وإثمًا مبينًا﴾ [الأحزاب: 58]

آثم

- ﴿ولا تكتموا الشهادة ومن يكتمها فإنه آثمٌ قلبه والله بما تعملون عليماً﴾ [البقرة: 283]
- ﴿فاصبر لحكم ربك ولا تطع منهم إثمًا أو كفورًا﴾ [الإنسان: 24]

أثيم

- ﴿يمحق الله الربى ويربي الصدقات والله لا يحب كل كفارٍ أثيمٍ﴾ [البقرة: 276]
- ﴿تنزّل على كل أفاكٍ أثيمٍ﴾ [الشعراء: 222]
- ﴿طعام الأثيم﴾ [الدخان: 44]
- ﴿ويلٌ لكل أفاكٍ أثيمٍ﴾ [الجاثية: 7]
- ﴿متاعٌ للخير معتدٍ أثيمٍ﴾ [القلم: 12]
- ﴿وما يكذب به إلا كل معتدٍ أثيمٍ﴾ [المطففين: 12]

﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ خَوَّانًا أَثِيمًا ﴾ [النساء: 107]

تأثيم

﴿ يَتَنَزَّعُونَ فِيهَا كَأَسَا لَا لَعْوًا فِيهَا وَلَا تَأْتِيمًا ﴾ [الطور: 23]

﴿ لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَعْوًا وَلَا تَأْتِيمًا ﴾ [الواقعة: 25]

الآثمين:

﴿ إِنَّا إِذَا لَمْنَا الْآثِمِينَ ﴾ [المائدة: 106]

أثاماً:

﴿ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا ﴾ [الفرقان: 68]

الخاتمة:

ختاماً فقد كانت هذه المقالة رحلةً علميةً تم التنقل فيها بين بساتين القرآن الكريم وآياته الكريمة، وبين كتب التفسير وعلوم الوجوه والنظائر، وقد تمت فيها دراسة مفهوم الإثم من خلال علم الوجوه والنظائر، والتعرف على معانيه المختلفة بالاعتماد على كتب التفسير وعلوم القرآن وغريبه، وقد خلصت المقالة إلى عدة نتائج منها:

- ✓ من الأهمية بمكان دراسة وتفسير آيات القرآن الكريم مصحوباً بالعلوم ذات الصلة؛ كعلم الوجوه والنظائر وعلوم التفسير وغريب القرآن وغيرها من العلوم الأخرى للوصول إلى فهم صحيح لمعاني الآيات القرآنية.
- ✓ تعددت وتنوعت الوجوه التي ورد فيها مفهوم الإثم في القرآن الكريم؛ كالذنب والمعصية والخطأ وغيرها من وجوه وردت في كتب الوجوه والنظائر.
- ✓ ظهر لمفهوم الإثم في القرآن الكريم نظائر كثيرة ومتعددة ذكرها علماء اللغة، وتم سردها في كتب علم الوجوه والنظائر؛ كالوزر والجناح والحب، وغير ذلك من النظائر المترادفة والمتواطئة في اللفظ.
- ✓ يعود تاريخ ظهور علم الوجوه والنظائر إلى عهد الصحابة والتابعين، وقد ظهرت البدايات في عهد سيدنا عبد الله بن عباس، ليكون عهد التابعين بداية التأليف والتصنيف في هذا العلم.
- ✓ يتناول علم الوجوه الألفاظ الواحدة التي تدل على معانٍ متعددة في مواضع مختلفة، أما النظائر فيتحدث عن الألفاظ المشتركة التي تدل على معنى مشترك يجمع بينها.
- ✓ من أقدم الكتب التي تم تصنيفها في علم الوجوه والنظائر، كتاب (الوجوه والنظائر) لمقاتل بن سليمان؛ فقد كان له السبق في التأليف والتصنيف في هذا العلم.
- ✓ عناية واهتمام العلماء بعلوم الوجوه والنظائر لعلاقتها بالقرآن، ولكونه مما لا غنى لطالب العلم وعالم القرآن والتفسير عنه لفهم القرآن الكريم ومعانيه.

■ أهمية علم الوجوه والنظائر وأثره في التفسير، وضرورة معرفة عالم التفسير بعلوم اللغة وحفاتها، وبيان الوجوه والنظائر والمعاني المختلفة لها.

وهكذا تظهر أهمية دراسة مفهوم الإثم مقارناً بكتب العلم الوجوه والنظائر للوقوف بشكل دقيق على معانيه المختلفة، والوجوه والنظائر المتنوعة؛ الأمر الذي يسهم في فهم معاني الآيات القرآنية، والوقوف على دلالاتها واستنباط الأحكام منها اعتماداً على الفهم الصحيح والتفسير الدقيق لها.

المصادر والمراجع:

- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن محمد، نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عبد الكريم الراضي، بيروت: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1984.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم، الإكليل في المنتشابه والتأويل، تحقيق: محمد شحاته، الإسكندرية: دار الإيمان، د.ت.
- ابن سليمان، مقاتل، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، تحقيق: حاتم الضامن، بغداد: مكتبة الرشد، الطبعة الثانية، 2011.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق محمد شمس الدين، الجزء الثاني، بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1998.
- مكرم، عبد العال، المشترك اللفظي في الحقل القرآني، بيروت: مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، 1996.
- الأعور، هارون بن موسى، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، تحقيق: حاتم الضامن، بغداد: وزارة الثقافة والإعلام، 1988.
- التميمي، يحيى بن سلام، التصاريح لتفسير القرآن، تحقيق: هند شبلي، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، 1979.
- الدامغاني، الحسين بن عبد الله، الوجوه والنظائر، تحقيق: عبد الحميد علي، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.
- الرازي، محمد ابن أبي بكر، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، بيروت: المكتبة العصرية، الطبعة الخامسة، 1999.
- الزركشي، محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد إبراهيم، الجزء الأول، بيروت: دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى، 1957.
- الأصفهاني، حسين بن محمد الراغب، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان الداوودي، دمشق: دار القلم، الطبعة الأولى، 1992.

- العسكري، الحسن بن عبد الله، الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عثمان، القاهرة: مكتبة الثقافة، الطبعة الأولى، 2007.
- الفارابي، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عطار، الجزء الخامس، بيروت: دار العلم، الطبعة الرابعة، 1987.
- الفيروز آبادي، مجد الدين بن يعقوب، معجم القاموس المحيط، تحقيق: خليل شحيا، بيروت: دار المعرفة، الطبعة الخامسة، 2011.
- القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، الجزء الثامن، القاهرة: دار الكتب المصرية، الطبعة الثانية، 1964.
- القرعاوي، سليمان بن صالح، الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، الرياض: مكتبة الرشد، الطبعة الأولى، 1990.
- الطبري، محمد بن جرير، تفسير الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن، الجزء الثالث، القاهرة: دار هجر، الطبعة الأولى، 2001.
- الطيبار، مساعد بن سليمان، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، الدمام: دار ابن الجوزي، الطبعة الأولى، 2010.
- الهندي، عبد الحميد الفراهي، مفردات القرآن، تحقيق: محمد الإصلاحي، تونس: دار الغرب، الطبعة الأولى، 2002.



Etik Kavramı Çerçevesinde Türk Kamu Yönetiminde Kamu Etiği

Public Ethics in Turkish Public Administration Within the Framework of the Concept of Ethics

ÖZET

Bu çalışmada etik kavramı, hukuk, ahlak ve Türkiye de kamu yönetiminde etik açısından ele alınmış ve kamu yönetiminde etik dışı davranışların oldukça fazla olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kamu yönetiminde etiğin öneminin kavratılması için liyakatin kamusal boyutu da değerlendirilmiştir. Günümüzde etik kavramı sıklıkla konuşulan bir kavram olmuştur. Her alanda kendisine yer bulan etik, hukuktan ahlaka ahlaktan siyasete, siyasetten kamu yönetimine kadar birçok alanda geniş çerçeveden incelenmeye başlanmıştır. İnsanın emeğinin ve bilimin var olduğu her alanda etik vardır. Etik ve ahlak aralarında her ne kadar farklılık bulunan iki kavram olsa da benzer yönleriyle aralarında ilişki bulunan iki kavramdır. Bu makalede etik ve ahlak, hukuk kavramlarının birbirleriyle olan ilişkileri perspektifinde Türk kamu yönetiminde kamu etiği ele alınarak açıklanmaktadır. Bu makalenin amacı etik değerler çerçevesinde kamu yönetiminde etiğin ve Türk kamu yönetimindeki yerinin anlaşılmasıdır. Kamu yönetiminde etik ilkelerin kritik bir nokta olması ve kamu görevlilerinin görevlerini yerine getirirken etik değerlere uyması gerekmesinin altı çizilmiş ve kamu personel seçimlerinde liyakatinde dikkat edilmesi gerektiği husus anlatılmıştır. Çalışmanın sonunda Türk kamu yönetiminde etik sorunsalına değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Ahlak, Hukuk, Liyakat, Kamu Yönetimi

ABSTRACT

In this study, the concept of ethics has been examined in terms of law, morality and ethics in public administration in Turkey, and it has been seen that unethical behaviors are common in public administration. At the same time, the public dimension of merit was also evaluated in order to make the importance of ethics in public administration understood. Today, the concept of ethics has become a frequently spoken concept. Ethics, which finds its place in every field, has begun to be discussed in a wide range of fields from law to morality, from morality to politics, from politics to public administration. Where there is human labor and science, there is ethics. Although ethics and morality are two concepts that differ between them, they are two concepts that are related with their similar aspects. In this article, it is explained by considering public ethics in Turkish public administration in the perspective of the relations between ethics and morality and law concepts. The aim of this article is to understand ethics in public administration and its place in Turkish public administration within the framework of ethical values. It is underlined that ethical principles are a critical point in public administration and that public officials must comply with ethical values while performing their duties, and it is explained that the merits of public personnel selection should be considered. At the end of the study, the ethical problematic in Turkish public administration is mentioned.

Keywords: Ethics, Morality, Law, Merit, Public Administration

GİRİŞ

Etik geçmişten buyana üzerinde sıklıkla durulmuş ve geniş bir perspektifte yer almıştır. Etik, ahlaki yaşamı ele alıp sorgulayan, söz konusu moral değerlerle ideallerden oluşan ve ahlak adı verilen bu olguya dönüşen felsefe disiplindir (Cevizci, 2004). Ahlak ve hukuk gibi kavramlara benzer olması sıklıkla birbirleri yerine kullanılmasına neden olsa da bu kavramlardan farklı olmasına karşın bir bağlantı içerisinde olmuştur. Etik kavramı geçmişten günümüze alanını genişletmiş ve bir bilim, disiplin olan kamu yönetimi ile de yakından etkileşim içerisinde olmuştur. Kamu yönetimi; bir taraftan kamu yararını için çalışan yönetsel bir faaliyet alanı; diğer taraftan da bu faaliyet alanını inceleyen bir bilim dalıdır (Dunsire, 1999:360; Waldo, 1955:3). Belirli hedefleri gerçekleştirmek için amaca yönelik olarak var olan kaynaklar doğrultusunda planlama yapma, örgütlenme, yöneltme ve denetleme çalışmalarının kamu örgütlerine yönelik incelenmesidir. Bu bağlamda devletin en önemli hedeflerinden birisi kamu yararı adına eylemlerini gerçekleştirmektir. Kamu yararı halkın ihtiyacı olan her türlü ihtiyaç ve hizmetin kamu bürokrasisi tarafından yerine getirilmesidir. Kamu hizmetlerinin sunulmasında görevli kişiler kamu görevlileridir. Buradan hareketle kamu yönetiminde etik davranış ve ilkelerin gerekliliği söz konusu olmuştur. Yürütülen faaliyetlerin güven, adalet, açık, şeffaf, etkin, denetlenebilir ve hesap verilebilir olması etik ilke ve davranışların kamu yönetiminde uygulanmasında ve dikkate alınmasından geçmektedir. Kamu adına çalışan görevlilerin her durumda bu temel etik ilke ve

Davut Köse¹
Abdullah Parlak²

How to Cite This Article

Köse, D. & Parlak, A. (2023). "Etik Kavramı Çerçevesinde Türk Kamu Yönetiminde Kamu Etiği", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3474-3482. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69395>

Arrival: 11 March 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Eğitim Yöneticisi, Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye

² Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye

değerlerine uygun hareket etmedikleri yönünde yaygın bir inanış söz konusudur. Bazı kamu görevlilerinin yolsuzluk, rüşvet, kayırmacılık gibi etik dışı davranışlara başvurdukları davranışlar olmuştur. Bu gibi durumlar sonucu etik alanındaki tartışmalar kamu yönetimi alanına da taşınmıştır. Bu çalışmada öncelikle etik kavramı açıklanmış, hukuk, ahlak ve kamu yönetimi arasındaki ilişkiye değinilerek liyakatin kamusal boyutu anlatılmıştır. Çalışmanın sonunda Türk kamu yönetiminde etik irdelenmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Etik Kavramı

Etik tarihsel süreç içerisinde üzerinde sürekli durulmuş gerek dar gerek ise geniş anlamda tanımlanan çok boyutlu bir kavramdır. Etik kavramının tanımı üzerinde net bir fikir birliğinin sağlanamadığını söylemek mümkündür. “Kavramın kökeni Yunanca karakter anlamına gelen ‘ethos’ kavramından türemiştir. “Yunan dilinde bu sözcük “iyi bir varoluş tarzı, ahlak sistemi, insan davranışı” gibi anlamlara gelmektedir (Alain Badiou 2004).

Kavram insanlık tarihi boyunca sürekli gelişim göstermiştir. Etik tartışmalarının tam olarak ne zaman başladığı bilinmese de dünyanın farklı yerlerinde ve farklı toplumlarında eski çağlardan beri var olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda davranış biçimlerini ele alan ve yön veren etik anlayışının insanlığın var oluşundan beri süregelen bir anlayış olduğunu dile getirmek doğru olacaktır. Etik kavramının birçok tanımlanması vardır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür. Etik, ahlaki yaşamı ele alıp sorgulayan, söz konusu moral değerlerle ideallerden oluşan ve ahlak adı verilen bu olguya dönüşen felsefe disiplini (Cevzici, 2004). İnsanın bütün eylem ve davranışlarının temelini araştırmaktadır. Ahlak felsefesi olarak da ifade edilen etik ahlaki davranışın eylem ve olgularını inceleyen bir konu olarak bilim ve felsefenin de bir parçası olmuştur. İnsan ilişkilerini ahlaki bakımdan irdelenmektedir. Etik, kişilerin gruplarla, toplumla, örgütlerle ve birbirleriyle doğru ilişkiler kurma yöntemlerini ele alıp araştıran ve bunlarla ilgilenen bir disiplin dalıdır olarak da tanımlanmıştır. (Obuz, 2009:2). Etik belli durumlarda ne yapmamız gerektiğini söylemek yerine analizlerimiz için ihtiyaç duyduğumuz eylem ve değerlere yönelik bilgiler ortaya koymaktadır (Tepe, 1998: 64). Etik bireyin sağlanmıştır ahlaki söylemleri kendi kendine verme durumunda olduğunu ve bunu da baskı olmaksızın devam etmesi gerektiğini bireye öğretmeye çalışmaktadır. Ahlaki davranışın isteğe bağlı keyfi olmadığını, kişide vazgeçilmez olduğunu gösterebilme ve bunun yanında insanı sevebilmeyi öğretme etğin bir amacıdır. (Pieper, 1999: 18). Bir başka ifadeyle etik, insanlara davranışlarında ne yapmanın doğru olduğunu sormada yol göstericidir. (Klimzsa, 2014,14). Etik, bireyin davranışlarına yol gösteren ahlaki standartların tümüdür. Bireylere işlerin nasıl olması gerektiğini gösteren yol gösterici ilkelere. Felsefi bir süreç olup bu süreçte karar alınırken ve uygulanırken belli ilkelere bağlı kalkınmasını gerekli kılan bir kılavuzdur.

En basit haliyle insan ilişkilerinde iyi ve doğru, yanlış veya kötüyü ifade ettiğimiz değer yargılarını inceleyen bir kavramdır. Benimsenmesi gereken değerlerin neler olması gerektiği, insan ilişkileri içinde nasıl davranılmasının ve sorumlulukların neler olması gerektiğini inceleyen bir disiplindir. Sözlük anlamına bakıldığında, töre bilimi, ahlak bilimi, ahlakla ilgili olan olarak ifade edilmektedir. Etik, iş yaşamımızda kararlar alırken ve bu kararları uygularken, belli değer yargılarına bağlı kalarak eylemde bulunulan bir ilkeler ve teamüller bütünüdür. Bu süreç içerisinde bütün eylemlerde neyin yapılabileceğini, neyin yapılmayacağını, bilinmesini ve uygulanması konusunda bireye yardımcı olur. (Özcan, 2010:3). Tüm bu tanımlar ışığında genel olarak etik her şeyden önce, insan ve toplum için doğru olanı arama çabasını ifade etmektedir. Geniş anlamıyla bakıldığında ise neyin yapılabileceğini, neyin yapılmaması gerektiği, doğru olanın ne olduğunun bilinmesini ifade eder. İnsanların nasıl davranması gerektiğini açıklamaya çalışmaktadır. Ahlaki görev ve ilkelerin getirmiş olduğu bir anlayıştır. Bireyin tutum ve davranışlarının iyi, kötü veya doğru yanlış olarak değerlendirme sürecidir. İnsanların yapılması gerekli olan şeylerin nasıl yapılması gerektiğinin toplum tarafından kabul edilebilme ve bir şekilde karar verilebilmesi için değer ve ilkeler ışığında bir rehberdir.

Bu doğrultuda etik, insana ne yapması ya da ne yapmaması gerektiği konusunda yol gösterici bir değerdir. Bütün bu değerler ödev, ilke ve toplumsal çıkarlar olarak dört grupta şekillenmiştir. Ödev kişiden beklenen davranış olurken, erdem iyi bir insanı tanımlayan özelliklerdir. İlke davranışlara biçimini verirken toplumsal çıkarlardan ise toplumun bütününe yararına olan davranış ve eylemler anlaşılmalıdır. (Svara, 2007:10). Netice olarak etik bir bütün olarak ele alındığında değerler toplamı olarak ele alınan davranışların çerçevesini bekleyen ve yol gösteren bir pusuladır. Kişinin kendi kendine hesap verebilmesini sağlayan içsel bir denetim aracıdır. İnsana ne yapması ve yapmaması konusunda öneride bulunan doğruyu yanlıştan ayırabilmek için geliştirilmiş şeffaf tanımlanması oldukça güç bir kavram olan rehber özelliği taşıyan geniş bir kavramdır.

ETİK VE AHLAK İLİŞKİSİ

Etik kavramı Yunanca, karakter ve davranış anlamına gelen “etos” sözcüğünden türetilmiş olup, felsefenin, ahlaki değerler yargılarını inceleyen bir disiplindir. Ahlak kavramı ise İngilizce karşılığı olan “morality” ve Latince “moralis” sözcüğünden türemiş olup, görgü ve gelenek anlamına gelmektedir. (Thompson, 1985:555). Ahlâk: Kişinin bir hedefe yönelerek kendi isteği ile iyi eylemlerde bulunup kötü eylemlerden uzak durmasını ifade eder (Aslan2014:116). Toplum içinde bireylerin benimseyerek uymak zorunda olduğunu hissettikleri davranış ve kurallardır. Ahlak tarihsel süreç içerisinde yaşanan bir şey olarak varlığını göstermiş bu doğrultuda etik ahlaki değerlerin kendisine yönelik bir araştırması olmuştur.

“Etik” ifadesi çoğu zaman “ahlak” sözcüğü yerine kullanılmaktadır. Ancak, Ahlak ve etik birbirinden farklı kavramlardır. Ahlâk kişilerin kendileriyle ya da devletle olan organik ilişkilerinde, karşılıklı yapılması istenen davranış tarzları ve toplumsal düzeni yerine getiren kurallar olarak ifade edilebilir. Ahlâk toplumla ilişkili olduğu için tüm topluma hitap eden tüm toplumu kapsayan bir olgudur. (Ülgen ve Mirze, 2004:440; Aydın ve diğerleri, 2004:113; Özcan, 2010:3). Etik ise bireyin davranış ve eylemlerini ahlaki değerler açısından doğru olup olmadığını değerlendirmiştir. Ahlak davranışın belli normlar ve ilkeler açısından doğruluğunu veya yanlışlığını sorgularken; etik doğruyu ve yanlışlığı belirleyen ilkelerin Kuramsal yönü ile ilgilenir. Ahlak, gerçek bir ifade ile nicel bir şekilde görür ve inceler, etik ise ahlaka kıyasla nitel bir şekilde olur. Bu şekilde ifade edilip incelenmektedir. Ahlak insanların kendisine göre yaşadığı kuralların toplamıdır. Etiğin ahlaktan farkı insan eylemlerini felsefi olarak inceleyen ve insan davranışlarını bu doğrultuda açıklayan ve bu davranışları değerlendiren bir soru sorma alanıdır (Arslan, 1994:119).

Her ne kadar ahlak ve etik kavramları birbirinden farklı kavramlar olsa da bazı yönleriyle birbirleriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. İki kavram gündelik yaşamda birbiri yerine sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Tüm bu bilgiler ışığında etik ve ahlak kavramlarının birbirinden farklı olduğu ancak genel olarak birbiri ile bağlantı içerisinde olduğunun altını çizmek gerekir. Etik soyut olup ahlak ise daha somut bir kavramdır. Etik doğru veya yanlış eylem teorisi olarak düşünülürken, ahlak onun yaşam içerisinde pratiği durumunda olmuştur. Ahlak etiğin karar verme boyutunda ortaya çıkmıştır. Ahlak davranışların toplumsal boyutlarında meydana gelmiş olup etik ise insanların ahlaki davranış sonuçları hakkında değerlendirmelerden oluşmuştur. Ahlak toplumsal hayat içerisinde insan ilişkilerinin günlük yaşama yansması ve eylemlerin niteliği iken etik; insan eylemlerinin şekillendirilmesinde sürdürülen düşünsel bir faaliyet olmuştur.

ETİK VE HUKUK İLİŞKİSİ

Etik ve hukuk arasında kuvvetli bağların bulunması üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Gerek hukukun gerekse etiğin en önemli konularının arasında adalet, hak, eşitlik, gibi değerler yer almaktadır. Bu değerler etiğin temelini oluştururken hukuk vasıtasıyla toplumsal alan içerisinde uygulama alanı bulmuş ve pozitif hukuk kuralı haline gelmiştir. Bu değerler etik ve hukuk arasındaki etkileşimi belirginleştirmiş ve etik ve hukuk arasındaki kesişim noktasında yer almıştır.

Etik ilkeler ile yasal hukuk kuralları birbiri yerine sıklıkla karıştırılmakta ve birbiri yerine kullanılmaktadır. Ancak kavramlar benzer olsa da farklı anlamlar taşımaktadır. Hukuk kuralları etik ilkeleri korumaya yaramaktadır. Legal olan bir davranış etik sayılmayabilir ve ya etik kabul edilen bir davranış legal olarak kabul görmeyebilir. Hukuk bireylerin kendi aralarında ve devletle olan ilişkilerini düzenleyerek belli kurallarla yaptırımlara bağlamaktadır. Hukukun etkili bir yaptırım gücü mevcuttur. Bu bağlamda etik değerlerin korunmasını sağlamaktadır. Toplumda yanlış kabul edilen yasal olmayan davranışları yaptırımlarla cezalandırmaktadır. Etik belirli bir eylem veya davranışın meşru kabul edilebilmesi için yapılan ahlaki davranış ve akıl yürütmelerdir. Hukuk ile etik arasında amaç birliği söz konusudur. Bu bağlamda hukuk normları, toplumsal hayatı biçimlendiren, uyulması konusunda devletin yaptırım gücünü kullandığı çeşitli kurallar bütünüdür. Hukuk ve etik arasındaki ilişki kurmayı sağlayan temel değer adalettir. Hukukun bir amacı olan adalet, hukukun uygulanmasında da gözetilen bir değerdir. Bu bağlamda etik ilke ve davranışların varlığı ortaya çıkmakta ve etik ile hukuk arasındaki ilişki kendisini belirgin bir şekilde göstermiştir.

KAMU YÖNETİMİ

Yönetim, idare etmek anlamında kullanılmaktadır. Yönetimin tek bir tanımı olmayıp farklı açılardan farklı biçimlerde tanımlandığı görülmüştür. Genel olarak yönetim, “İnsanların işbirliğini sağlama ve onları bir amaca doğru yöneltme, yürütme faaliyet ve çabaların toplamıdır.” (Tosun, 1992:161). Özel olarak ise “Ekonomik bir amaca yönelik olarak kurulan işletmelerin parasal, mekanik ve iş gücünden oluşan kaynakların uygun değer biçimde yönetilmesi veya idare edilmesi eylemi.” olarak tanımlanabilir (Stead vd. 1984:90). Bir diğer tanımıyla belirli bir takım hedeflere ulaşmak için kişiler başta olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammadde kaynaklarını ve zamanı birbiriyle dengeli, verimli ve amaca uygun kullanabilecek

karar alma, düzenleme ve uygulama süreçlerinin bütünüdür. (Eren, 2011, s. 3). İnsanların birlikte yaşamlarının doğal bir sonucudur. Belirli amaca yönelik olarak hedeflere ulaşmak için iş birliği yaparak yürütülen bir grup faaliyetidir. Bu anlamda yönetimin bir boyutu da kamu yönetimi alanıdır. Kamu yönetimi, kamu menfaatini gerçekleştirmeye yönelik çalışmalarda bulunan yönetsel bir faaliyet alanı; diğer yandan ise bu faaliyet alanını inceleme nesnesi yapan bir disiplindir. (Dunsire, 1999:360; Waldo, 1955:3). Geleneksel anlamda ifade edilen kamu yönetimi, uzmanlaşma sonucu ve disiplinli olarak kamu alanındaki bürokrasi üzerine kurulmuş, insan kaynakları yönetiminde liyakati benimsemiş, işbölümü ve emir komuta birliği ilkesine göre yapılandırılmıştır (Hood, 1990:537). Başka bir ifadeyle kamu yönetimi Weber'in (1996,81), "kurallara bağlı yetki", "hiyerarşi", "yazılılık", "uzmanlık", "resmiyet" ve "kariyer" ilkelerinden meydana gelen bürokrasi modeline göre örgütlenmiştir.

Kamu yönetimi kavramının dört temel yönünün bulunduğunu söylemek mümkündür. Bunlar, "işlev", "yapı", "akademik disiplin" ve "meslek" yönüdür. Halkın temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik mal ve hizmetlerin üretilmesini ifade etmektedir. Kamu politikalarının oluşturulması ve yürütülmesi sürecindeki faaliyetlerin toplamıdır.

Kamu yönetimi, bazı bilim insanına göre özel sektör idaresinden çok da farklı değildir ve özel sektöre yönetimi ile benzer özellikler taşımaktadır (Murray, 1975:364). Bazı yazarlara göre ise kamu ve özel sektör arasındaki hedef ve sonuç bakımından farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Baldwin (1987:181) kamu yönetiminin hedefinin kamu menfaatini gerçekleştirmek olduğunu ama özel sektör idaresinin ise hedefinin kar elde etmek olduğunu belirtmektedir. Kamu yönetimi, yasalar ve idari düzenlemeleri uygularken süreç, organizasyon, kamu personelinin eylem ve işlemlerini ifade etmektedir. Bu anlamda kamu yönetimi devlet ve toplum düzeninin kesintiye uğramadan işleminin temel dayanağı olmuştur. Kamu yararını gerçekleştirmek amacı içerisindedir. Kamu menfaati toplumun gereksinim duyduğu hizmetlerin ve malların kamu kurumlarınınca yerine getirilmesidir.

Kamu yönetiminde kamusal mal ve hizmet üretimi, kamu görevlilerince ortaya konmaktadır. Kamu çalışanı, kamu yönetimi içerisinde örgüt içerisindeki birey olarak tanımlanmaktadır (TÜSİAD, 2005:199). Devlet hizmetinde çalışan görevlileri ifade etmektedir. Kamu yönetimi içerisinde insan unsurunu meydana getirmektedir. Tüm bu tanımlar ve bilgiler ışığında kamu yönetimini şu şekilde tanımlamak mümkündür. Kamu yönetimi, kamu ilke ve politikalarını planlama, planlama, oluşturma, koordine etme, denetleme gibi iş ve işlemler içinde, yönetici olarak görevlendirilen kişiler açısından bir meslektir. Belli bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla elinde olan imkanlar doğrultusunda planlama yapma, örgütlenme ve denetleme çalışmalarının kamu örgütlerince incelenmesidir. Kamu yönetimini ayrı bir bilim dalı olarak ilk defa 18.yy da Kameral Bilimler Kürsüleri ele almıştır. Woodrow Wilson' da kamu yönetiminin siyasetten ayrı bir alan olarak var olması gerekliliğini düşünmüştür. Taylor ve Fayol'unda bu alanda büyük katkıları olmuştur. Ayrıca Max Weber' de bürokrasiyi ele alarak yönetim faaliyetleri içerisinde bu alanı geliştirmiştir. 'Yönetimin İncelenmesi' isimli makale de kamu yönetiminin kurumsallaşması adına katkıda bulunmuş olan bir yayındır.

ETİK VE KAMU YÖNETİMİ İLİŞKİSİ

Kamu yönetiminde hizmetin sunulması, başarılı veya başarısız olması önemli bir husustur. Kamu kavramı gen elliliği ve bütünü ifade etmektedir. Kamu yönetimi ise kamusal sorunların çözümü ve kamu hizmetlerinin yürütülmesinde vatandaşların ihtiyaç ve isteklerini karşılamak amacıyla bir araya gelip iş birliğinin yapılabildiği faaliyetlerin yürütüldüğü bir bütündür. Kamusal hizmetlerin ortaya konulmasında kamu yönetiminin etkili ve verimli bir biçimde işletilmesi önemlidir. Faaliyetlerin beklenen amaçlara ulaşması lazımdır. Kamu yönetiminin amacı doğrultusunda sunulan hizmetler sorunsuz bir şekilde sağlanmalıdır. Tüm bu hizmetlerin yerine getirilmesinde kamu görevlilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kamu çalışanları, ortaya koydukları her türlü işi, belirli bir takım ilke ve kurallara dayandırılmalıdır. Bu kurallardan bir tanesi, kamu menfaatinin özel menfaate üstün tutulmasıdır. Dolayısıyla kamu görevlileri, kişisel menfaatleri için değil, kamu menfaati için çalışmak zorundadır. (Günday, 2002:523; Hunbury, 2004:187). Kamu görevlileri görevlerini yerine getirmede birtakım kurallara uyması beklenmektedir. Verilen görevlerin kendisinden beklenen kurallara göre yapılması ve sorumluluk bilincinde olması aynı zamanda hesap verilebilir şekilde olması gerekir. Petter (2005:197), kamu çalışanlarının görev ve sorumluluklarını ahlaki, mali, legal ve kamusal sorumluluk alanları olarak sınıflandırmıştır. Kamu yönetimi alanında etik tartışmalarının odak noktasını ise, kamu çalışanlarının eylemlerinin sınırlarını çevreleyen bu sorumluluk alanları meydana getirmektedir. Kamu çalışanlarının eylemlerinde iki temel faktör söz konusudur. Birinci faktör yasalar ve kurallarken diğeri ise etikdir. Yasalar, kamu görevlilerinin davranışlarını dışsal olarak belirlemekte ve denetlemekte iken, etik değerler, davranışı içsel olarak yönetmekte ve denetlemektedir (Cooper ve diğerleri, 1998:91). Yasa ve kanunlar kamu çalışanlarının görevlerini yaparken davranışlarının kamu

menfaati sağlayabilmesi için kamu görevlilerini denetler. Etik ise kamu görevlilerin eylemlerini yasalara uyarak gerçekleştirmesini sağlamaktır.

Kamu yönetiminde etik kavramı felsefenin bir disiplini olarak bilinir. Ahlaki eylemlerin işleyişlerin bir bilimi olarak ve kişilerin eylemlerini ahlaksal tabanda incelemektedir. Kamu yönetiminde etik, kamu faaliyetlerinin yürütülmesinde kavranıp öğrenilerek görevlilerin görevlerini yerine getirmesinde dikkat etmesi gereken ilkelerdir. Kamu çalışanları bu ilkelere uymaması durumunda etik dışı durumların meydana gelmesi söz konusudur. Buna göre kamu yönetimi etiğini, kamu görevlilerinin her tarz eylemlerini yasalara ve kurallara göre yapmasını sağlamak olarak tanımlanabilir. Kamu çalışanlarının eylemlerinin içsel olarak belirleyicisine bakıldığında ise kamu yönetimi etiği, kamu çalışanlarının davranışlarını, kişisel ahlaki değerleri referans olarak alarak yapması anlamına gelmektedir. Bu bakış açısında önemli olan, kamu görevlisinin ahlaki gelişmişlik düzeyidir (Maesschalcs, 2004:21). Kamu yönetiminde etik hiyerarşisinin varlığı söz konusudur. Kamu görevlilerinin bireysel ahlak yapısı bu hiyerarşinin ilk basamağını oluşturur. Bir diğer basamağı ise meslek etiğidir. Görevlinin görevini yerine getirmek için mesleğin gerektirdiği kurallar çerçevesinde hareket etmesidir. Aynı zamanda bu hiyerarşide örgütsel etikten de bahsetmek mümkündür. Kamu çalışmalarının davranışlarını örgütsel amacın gerçekleşmesi doğrultusunda belirlenmiş kurallara göre yerine getirmesidir. Son olarak ise toplumsal etik varlığıdır. Görevlilerin hem bireyi koruyan hem de toplumun bir bütün olarak gelişmesine katkı sağlayacak davranışları göstermeleridir (Shafritz ve Russell, 2005:186).

Bu bağlamda kamu görevlilerinin belli başlı etik ilkeleri benimsemesi gerektiği söz konusudur. Etik değerlere göre davranışların sergilenmesi beklenmektedir. Kamu yönetimine hâkim olmuş belli başlı ilkeler mevcuttur. Kamu görevlileri örgütün görev ve yasalara karşı sorumluluğu vardır. Kamu çıkarının sağlanması hususunda tutum ve davranışlar içerisinde olunmalı ve sahip olunan yetkinin kendi çıkarları doğrultusunda kullanılmaması gerekir. Diğer bir yandan kamu görevlileri kamu yönetiminin gerçekleştirilmesinde kamu yararını gözetmesi gerekmekte ve adil, eşit, şeffaf, hoşgörülü olmalıdırlar. Aynı zamanda kamu yönetiminde etik eylemlerin sorumluluğunu üstlenebilmeyi de gerekli kılmaktadır. Kamu çalışanlarının etik değerleri, örgütsel hayatın tümüne hakim kılınmaları ve bu doğrultuda ahlaki değerleri referans alarak karar vermeleri gerekmektedir. (Svara, 2007:155). Etik yapılması gereken şeylerin doğru ve toplumca kabul edilebilir bir şekilde nasıl yapılması gerektiğine kılavuzluk eden ve bu duruma yardımcı olan değer, ilke ve standartlar hakkında bir rehber görevini üstlenmektedir. Kamu yönetiminde etik ilkelerin uygulanmaması beraberinde yozlaşmayı getirmektedir. Kamu görevlerinin gerek kendi inisiyatifini kullanarak gerekse de hizmetten faydalananların teşvik etmesiyle beraber özel çıkar ve menfaat sağlanması için kamusal gücün kullanılarak ortaya koymuş oldukları etik ve hukuk dışı yöntemlerdir. Bu bağlamda etik ilkelerin kamu yönetiminde dikkate alınmaması yozlaşma biçimleri olan adam kayırma, akraba-eş dost kayırma, hemşericilik yapma, rüşvet ve irtikâp ve zimmet gibi etik ilkelerin kabul etmediği etik dışı ve kural dışı davranışları beraberinde getirmektedir. Tüm bu etik dışılık kamu yönetiminde yönetime karşı güven krizini ve meşrutiyet sorununu da beraberinde getiren bir husustur. Kamu görevlilerinin liyakatsizliğini sağlamaktadır. Yönetim süreklilik ve genellik gerektiren bir faaliyettir. Kamu yönetiminde etik davranışların var olma sebebi kendi kendine bir hedef olarak görülür ve yönetsel anlamda etik daha geniş bir yelpazede ele alınır. Bu bakış açısı kamu çalışanı veya bürokratların vatandaşlara karşı olan sorumlulukları, hizmet konusunda sorumlu hükümet kavramlarından oluşan bir etik davranışı ortaya koyar. (Öztürk, 1999: 20-21). Oluşan etik davranışı toplumun kamu kesimine olan güvenini arttırırken etkin ve verimli bir yönetim oluşmasını da sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında kamu yönetimi ile etik ilişkisinin önemli ve ayrılmaz bir nokta olduğunu söylemek mümkündür.

LİYAKATİN KAMUSAL BOYUTU

Liyakat, tarihsel süreç içerisinde üzerinde sürekli durulmuş olan bir kavramdır. Kavramın sözlük anlamı “bir kimsenin kendisine iş verilmeye uygunluk, yaraşır durumu” olarak tanımlanmaktadır. Kavram hakkında birçok tanımla karşılaşmak mümkündür. ‘ehliyet, elverişlilik, yeterlilik” gibi kavramlarla da ifade edilmektedir. Liyakat kavramı, ‘bir şeyi hak etme, ehil ve layık olma’ anlamına gelmektedir (Gönülaçar, 2014,s.6). Arapçadan dilimize geçmiş bir kavramdır. Kayırmacılığa tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yönetimde hâkim olması gerektiği konusunda fikir birliği oluşmuş bir anlamı vardır. Kamu hizmetlerinin sunulmasında görevli kişilerin ehil kişilere teslim edilmesidir. (Akgüner, 2014,s.31). Bir işi ehline, uzmanına, işi bilene vermektir. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda Liyakat genel olarak herhangi bir işe alım, atama, kademe gibi durumlarda işin gerektirdiği eğitim, beceri, deneyim ve bilgi vb. Unsurların dikkate alınarak yapılmasıdır (Şen, 1995,s.8;). Bu doğrultuda liyakati yakın bir şekilde kişinin bir görevin ya da unvanın gerektirdiği sorumluluğu layıkıyla yapabilmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu tanımlar ışığında liyakatin çalışma sisteminde önemli bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Liyakatin önemli olduğu alanlardan biride kamu alanıdır. Kamu yönetiminde hizmetin sunulması başarılı veya başarısız olması önemli bir husustur. Kamu kavramı gen elliliği ve bütünü ifade etmektedir. Kamu yönetimi ise kamusal sorunların çözümü ve kamu

hizmetlerinin yürütülmesinde vatandaşların ihtiyaç ve isteklerini karşılamak amacıyla bir araya gelip iş birliğinin yapılp faaliyetlerin yürütüldüğü bir bütündür. Kamusal alanda hizmet ortaya konulmasında devletin en önemli örgütsel yapısını meydana getiren kamu yönetiminin etkili ve verimli bir biçimde işletilmesi gerekmektedir. Faaliyetlerin beklenen amaçlara ulaşması lazımdır. Kamu yönetiminin amacı doğrultusunda sunulan hizmetler sorunsuz bir şekilde sağlanmalıdır. Bu bağlamda Liyakat kavramı önem kazanmaktadır. Kamu yönetimi alanında liyakatin uygulanması başarıyı beraberinde getirmektedir. Vatandaşlar isteklerinin ve sunulan hizmetlerin hızlı, etkin, verimli bir şekilde sağlanmasını kamu yönetiminden beklemektedir. Tüm bu hizmetlerin yerine getirilmesinde kamu görevlilerinin uygun belirlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla Liyakat bu belirlemenin bir kriterini oluşturur. Kamu görevlerine girişin ve hizmet içerisinde yükselişin tüm yurttaşlara açık olduğunu ve bu sürecin ise uygunluğa, başarıya ve görevin gerektirdiği yeterliliğe bağlanarak gerçekleştirilmeye dayanan sistemi liyakat oluşturmaktadır. Bu gereklilik ve yeteneğin gerektirdiği göreve gelmede belirli 2 bir nizama göre önceden belirlenen normlar etrafında düzenlenerek sistemli hale gelir. Sistemin yokluğunda rasyonellikten bahsedilememektedir. Kamu halktır ve Devlet yönetimi içerisinde ayrıcalıklar, gruplaşmalar oluşurken aristokrasiye karşı vatandaşın korunamaz hale gelmesine sebep olabilmektedir. Kamusal açıdan adalet ve barışın oluşması bu sistemle ilişkilidir. Devletin görevlerini yerine getirebilmesi, kamuya hizmetini sunması için nitelikli elemanlara ihtiyaç vardır. Hükümetler kamu hizmetini sunan devletin görünür yüzüdür. Siyasi tercihlerini uygulayanlar, taraflıdır. Hükümetin tarafsızlığını teknik yeterlilik ve işe uygun personelin istihdamını sağlayıp sağlamadığının ölçüm mekanizması Liyakatle gerçekleştirilmektedir. Kamu yönetiminin beklenen görevleri yerine getirebilmesi sorunsuz bir şekilde işlemesi gerekir. Bu işlerlik kamu personellerinin etki ve verimli olmasıyla yakından ilişkilidir. Kamu yönetiminin amacına ulaşması için görevi üstlenecek olan kamu personellerinin görevin gerektirdiği sahip bir çalışan ağı oluşturulması lazımdır. Bunun sağlanması liyakati gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de liyakat sisteminin uygulanmaması bir sonraki seçimlerde iktidara zarar verebileceği gibi liyakat sisteminin zıttı olan kayırmacılığı beraberinde getirebilmektedir. Devlete olan güvenin sarsılması demokrasiyi zedeleyerek hükümetin meşruluğunu sorgulamaya yol açar. Bürokrasi zayıflatılmaktadır. Devlet görevlerinin aksamasına ve işler vaziyette uygulanmamasına yol açmaktadır, böylece devletin zayıflamasına yol açarak devletin yıkılma sebebi olabilmektedir. Vatandaşın sunulan hizmetler aksayabilir ve zarar görebilir. Kurum içi demokratikleşme ve kontrol bozulmasına, ülkenin demokrasisinin gelişmesinin yolunun kapanmasına ve yıpranmasına neden olabilmektedir. Siyasi kayırmacılık, dost, hemşerilik ve yolsuzlukların önü tamamıyla açık hale gelebilmektedir. Bilgisiz kişilerin görev almasıyla beraber kamuoyuna verilen hizmet faydasız olabilmekte ve doğru yanlıştan ayrılamamaktadır. Liyakat sisteminin olmamasıyla anarşi, savsaklama başlayarak, isyan ve kargaşa ortamı oluşmaktadır. Ayrıca sistemlerde ve örgütlerde önce içsel çöküş daha sonra da yok oluş kaçınılmaz olmaktadır. Toplumda bir güvensizlik, adaletsizlik ve zulüm yaygınlaşmaktadır. Güçlü haklı sayılırken güçsüz ise haksız konuma gelir. Bu da toplumun yapı taşı olan bireyler için var olan dengelerin tamamıyla çöküşüne sebep olur. İşsizlik daha da artış gösterir. Çünkü kayırmacılık söz konusu olur. Eğitim seviyesi düşer. Kamu personel yönetiminde bir karmaşıklık söz konusu olup personel kargaşasına yol açmaktadır.

TÜRK KAMU YÖNETİMİNDE ETİK

Etik dışı faaliyetler Türk kamu yönetiminin başlıca sorunlarından birisi haline gelmiştir. Etik ilkelerinin yetersiz olması ve hesap verme mekanizmasının yetersiz kalması ve işlevselliğini yitirmesi kamu yönetiminde etiğin yerleşmesinin sağlanmasında istikrarlı bir siyasal yapının varlığının olmayışı Türk kamu yönetimi etik standartları konusunda ilerlemesinin önünde önemli bir etmen olmuştur. Kamu yönetiminde etik davranışı bireysel çıkarılardan ziyade toplumsal çıkarların önde tutulması, tarafsız, adil, şeffaf ve hesap verilebilir bir yönetim anlayışının benimsenmesini aynı zamanda açık ve dürüst etik ilkeleri doğrultusunda ilkelerin yaşatılması şeklinde tanımlanabilmektedir. Türk kamu yönetiminde etik konusunun da yasal incelemeye bakıldığında kamu yönetiminde etik Değerlerle ilgili evrensel anlayış yakalamaya çalışılmıştır. Türk kamu yönetiminde etik yasal olarak evrenselliği yakalamaya çalışsa da Türk kamu yönetimindeki denetleme mekanizmalarının uygulama alanını yitirmesi bu anlayıştan sapıldığını göstermektedir. Hukuk kurallarının varlığı kamu yönetiminde sağlam bir etik altyapısının gelişebilmesi için önemli bir unsur olmuştur. Hukukun varlığı etik değerlerin kamu yönetimine yerleşmesi kamu görevlilerinin sorumluluk sahibi bilinci olması ve hesap verilebilir hale gelmesini sağlamada, şeffaflığın ortaya konulması, çalışanlara görevlerini yerine getirirken sınırlamalar getirmesi gibi hususlarda etiğin altyapısının oluşmasına doğrudan etki etmiştir.

1980’lerin ortasından itibaren Türk kamu yönetiminde etik krizi evrensel çapta yaşanan etik sorunlarının yansımalarının yanı sıra Türk siyasalının, kültürünün ve tarihinin koşullarının getirmiş olduğu bir sonuçtur. Çok partili siyasal hayata geçiş, aynı zamanda kayırmacılık sisteminin de önünü açmıştır. Kamu yönetiminde etik

değerlerin aşınmasına sebep olmuştur. Etik olmayan davranışların yolsuzlukların ekonomik krizi desteklediği ve 2000'li yıllarla beraber derinleştirdiği görülmüştür.

Türk kamu yönetiminde etik sisteminin yerleştirilmesi ve istikrarlı bir şekilde benimsenmesi gerekmektedir. Türk kamu yönetiminde etik ile ilgili sorunların baş göstermesi toplum tepkilerine neden olmuştur. Sağlam bir etik altyapısının oluşturulmasının gerekli olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Türk kamu yönetiminde etiğin sağlanması için bir takım çalışmalar yapılmıştır. 2003 yılında Türk kamu yönetiminde şeffaflığı sağlayabilmek adına 2003 yılında 4982 sayılı Bilgi edinme kanunu atılmış önemli bir adımdır. Şeffaf yönetim, eşit ve adaletli ve tarafsız ilkelere uygun olarak bireylerin bilgi edinme hakkını düzenlemiştir. 2004 yılında 5176 sayılı Kamu görevlileri etik kurulu kurulması hakkında Kanun ve kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkında yönetmelik çıkarılmış ve böylece etik dışı faaliyetlerin ortadan kalkması için etik davranış ilkelerinin yerleştirilmesi yönünde bir çalışma meydana getirilmiştir. Yapılan bu çalışma Türk kamu yönetiminde yeterli gereksinim konusunda eksik bir çalışma olmuştur. Kanunun amacı, kamu görevlilerinin tabi olduğu etik ilke ve değerlerin saydam, tarafsız, dürüst, kamu yararını gözetken ve hesap verilebilir olması şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca bu kanun kapsamında kamu görevlilerinin etik dışı hareketleri doğrultusunda uygulamaların iddiasıyla vatandaşların şikâyetini incelenmesi üzerine araştırma ve sonuçlandırmak üzere Bakanlar Kurulunca 11 bireyden oluşan kamu görevlileri etik kurulu oluşturulmuştur. Nitekim bu alanda 2005 yılında bir diğer çalışma ise kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkında yönetmelik olmuştur. Bu yönetmelik ile birlikte kamu görevlilerinin görevlerini yerine getirirken uyması gerektiği etik ilkelerin belirlenmesi aynı zamanda adalet ilkesine zarar veren toplumda şüphe uyandıran durumların ortadan kaldırılması toplumun kamu yönetimine karşı güveninin artırılması istenmiştir. Yönetmeliğin de Türk kamu yönetiminde etik alanının oluşmasında eksikliklerinin olduğunu söylemek mümkündür. Türk kamu yönetiminde etik alanının oluşturulması için kamu görevine yeni atanan kamu çalışanları için etik sözleşmesinin imzalatılmasının varlığıdır. Bu bağlamda kamu görevlilerine etik ilkelerinin hatırlatılması zorunlu hale getirilmiştir. Türk kamu yönetiminde etik değerlerinin sağlamlaştırılması hususunda atılan bir başka adım ise 675 sayılı Devlet memurları kanunun varlığıdır. Kanun gereğince, devlet memurları görevlerini yerine getirmede tarafsız olmak ve devlet menfaatini korumak zorundadır. Aynı zamanda devlet memurlarının suç teşkil eden bir emri yerine getiremeyeceği ve sorumluluktan kurtulamayacağı da belirtilmiştir. Kamu görevlilerinin hediye alma ve menfaat sağlamaları da kanun gereğince yasaklanmıştır. Türk kamu yönetiminde etik dışı davranışların cezai yaptırımını 5237 sayılı Türk ceza kanununca düzenlenmiştir. Kanun uyarınca rüşvet, irtikâp, zimmet, hile, fesat gibi etik dışı sayılan etmenler yolsuzluk olarak ele alınmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada etik kavramının, ahlak, hukuk ve kamu yönetimi ile ilişkisi incelenmiş aynı, zamanda Türk kamu yönetiminde etik ele alınmıştır. Ayrıca kamu yönetiminde etiğin anlaşılması için liyakatin kamusal boyutuna da değinilmiştir. Kamu yönetiminde etik dışı davranışların sıklıkla kendisine yer bulduğu görülmüştür. Kamu görevlilerinin başta rüşvet olmak üzere kamu çıkarı yerine kişisel çıkar gütmeleri gibi etik dışı davranışların devletlerin içsel bir çürümeye yol açtığını söylemek mümkündür. Hukukun varlığı etik davranışların kamu yönetiminde etkin olması için temel bir dayanak olmuştur. Kamusal faaliyetlerin sürdürülmesinde kamu yararının sağlanması istenmiş ve kamu görevlilerinin kendilerine verilen yetkilerde etik ilkelerine dikkat etmesi ve istikrarlı bir şekilde uymaları beklenmiştir. Ancak gelinen noktada bazı kamu görevlilerinin yolsuzluklara bulaşarak etik dışı davranışların kamu yönetiminde vücut bulmasını sağladığı ve bu yolsuzlukların devam ettiği görülmüştür.

Bu bağlamda Türkiye de kamu yönetiminde etik dışı davranışların Türk kamu yönetiminin önemli bir sorun olduğu anlaşılmıştır. Etik dışı davranışlarda hukuksal olarak cezai yaptırımlarla ilgili çalışmalar yapılsa da bu çalışmalar yetersiz kalmıştır. Kamu yönetiminde etik sorunun daha fazla görülmeye başladığı tespit edilmiştir. Türk kamu yönetiminde bazı kamu çalışanlarının yolsuzluklara bulaşarak kamu menfaatini göz ardı ettiklerini söylemek mümkün olacaktır. Devlete karşı güven oluşturmanın kritik bir önemi kamu yönetiminde etikten geçmektedir. Etik davranışların kamu yönetiminde hayata geçirilmiş olması güçlü bir etik altyapısının oluşturulmasını, güçlü altyapı ise yasal çerçeveyi gereksinim kılmaktadır. Türkiye uzun yıllardır kamu yönetiminde etik dışı faaliyet ve yolsuzluk konusunda 5176 sayılı Kamu görevlileri etik kurulu kanunuyla mücadele etme fırsatı bulmuştur. Kanunun uygulama alanı geniş çerçevede yer bulmuştur ve karşılaşılan sorunların aşılması için yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Etik ilkelerin düzenlendiği ilk yasa niteliği taşıması kamu yönetiminde etik kültürünün olmadığına göstergesidir. Kavram karışıklığının önüne geçilmesi için tanımların doğru yapılması gerekmektedir. Etik dışı davranışlarla mücadele ve kamu yönetiminde etik davranışların yerleşmesinde başarılı olunması iyi düzenlenmiş, denetim mekanizmasının açık ve güçlü olduğu

etkin uygulama alanlarına ihtiyaç vardır. Etik altyapısının oluşturulmasında güçlü hukuki yaptırımlara ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada etiğin oldukça önemli olduğunun, kamu yönetiminde etik ilkelerin toplumun devlete karşı güven duygusu hususunda kritik bir nokta olduğu anlaşılmıştır. Kamu yönetiminde etik kuralların hâkim olacağı bir anlayışa dönüşmesi için bazı tedbirlerin belirleyici olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tedbirler şeffaf, açık, etkin ve hesap verilebilir mekanizmaların oluşturulması şeklinde ifade etmek doğru olacaktır. Aynı zamanda etik davranışlar hususunda eğitimler verilerek etik davranışlar konusunda kamu görevlilerinde duyarlılığın artırılması gerekmektedir. Kamu yönetiminde etik kural ve değerlerin dikkate alınmaması sonucunda yozlaşmanın ortaya çıktığı ve toplumun devlete olan güveninin sarsıldığı bir ortamın oluştuğunu da neticede ifade etmek gerekir.

KAYNAKÇA

- Akgüner, T. (2014). Kamu personel yönetimi, İstanbul: Der Yayınları.
- Alain Badiou, Etik-Kötülük Üzerine Deneme, çev. Tuncay Birkan, İstanbul, 2004.
- Aslan, M. (2014), Yönetim ve Organizasyon Ders Notları, Birecik Meslek Yüksekokulu, Harran Üniversitesi, s.116
- Baldwin, J. N. (1987), “Public versus Private: Not That Different, Not That Consequential”, Public Personnel Management, 16, s. 181-193.
- Cevizci, A. Etiğe Giriş, Paradigma Yayıncılık, İstanbul,2004
- Cooper, P, Brady, L. Hardeman, O. H. Hyde, A, Naff, K. C. Ott. J. S. White, H(1998), Public Administration for the Twenty-First Century, Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth.
- Diler, K.İ. (2018). Kamu Personel Hukukunda Liyakat İlkesi. Yüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dunsire, A. (1999), “Then and Now Public Administration: 1953-1999”, Political Studies, 47, s. 360-378.
- Gönülaçar, Ş. (2014). “İnsan kaynakları yönetiminde kayırmacılık kuşatması ve liyakatsizlik çıkmazı”.
- Günday, M. (2002), İdare Hukuku, İmaj Yayınları, Ankara.
- Eren, E. (1998). Yönetim ve Organizasyon, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Hood, C. (1990), “Public Administration: lost an empire, not yet found a role”, In R. A. W. Rhodes, Theory and Methods in British Public Administration: the view from Political Science, Political Studies, Vol: XXXIX, 1991, s. 537.
- Hunbury, G. L. (2004), “A Pracademic’s Perspective of Ethics and Honor: Imperatives for Public Services in the 21st Century!”, Public Organization Review, 4, s. 187-204.
- Klimsza, L. (2014). Business Ethics: Introduction to the Ethics of Values-eBooks and textbooks from bookboon. com.
- Maeschalck, J. (2004), “Approaches to Ethics Management in the Public Sector”, Public Integrity, 7, s. 21-41.
- Murray, A. M. (1975), “Comparing Public and Private Management: An Exploratory Essay”, Public Administration Review, 35, s. 364-371.
- Obuz, Ü. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Özcan, Ş. (2010), Etik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi, Yayımlanmamış Ders Notu, SBE, İnönü Üniversitesi, Malatya, s.3
- ÖZTÜRK, N.K. (1999) “Kamu ve Özel Yönetim Etiği: Benzerlikler ve Farklılıklar”, Amme İdaresi Dergisi, Ankara, TODAİE Yayını, Cilt.32, Sayı.2,
- Peter, J. (2005), “Responsible Behaviors in Bureaucrats”, Public Integrity, 3, s.197-217
- PIEPER Annemarie, Etiğe Giriş, (çev. ATAYMAN Veysel ve SEZER Gönül) , İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1999.
- Shafritz, J. M. Russell. E. W. (2005), Introducing Public Administration, Pearson Education Inc, New York.

- Svara, J. H. (2007), *The Ethics Primer for Public Administrators in Government and Nonprofit Organization*, Jones and Bartlett Publishers, Arizona.
- Stead, R. D. vd. (1984). *Business: Its Nature And Environment, An Introduction*, Tenth Edition.
- ŞEN, M.L. “Liyakat İlkesi ve Türk Personel Sistemindeki Uygulaması”, *AİD*, C. 28, S. 1, 1995.
- Tepe, H. (1998). Yüzyılımızın dönemecinde etikler beklenenler ve etiğin durumu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2).
- THOMPSON, D. F. (1985), “The Possibility of Administrative Ethics”, *Public Administration Review*.
- Tosun, K. (1992). *İşletme Yönetimi*, Savaş Yayınları, İstanbul.
- TÜSİAD (2005), *Devlette Etikten Etik Devlete: Kamu Yönetiminde Etik*, TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- Ülgen, Hayri ve Mirze, S.Kadri (2004), *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, Literatür Yayıncılık, İstanbul, s.35
- Waldo, D. (1955), *The Study of Public Administration*, Random House Inc, New York.
- Weber, M. (1996), “Bureaucracy”, *Classics of Organization Theory*, (Der. Shafritz, J. and Ott, J.S.) , Harcourt Brace College Publishers, New York, s. 81-86.



Dijital Çağda Uluslararası Yönetim: Zorluklar ve Fırsatlar

International Management in The Digital Age: Challenges and Opportunities

ÖZET

Dijital çağ, işletmelerin küresel ölçekte faaliyet gösterme ve rekabet etme biçimlerinde önemli değişiklikler getirdi. İşletmeler ulusal sınırların ötesindeki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için dijital teknolojilere giderek daha fazla güvendiğinden, bu değişikliklerin uluslararası yönetim uygulamaları üzerinde özellikle önemli bir etkisi oldu. Bu makalede, uluslararası yöneticilerin dijital çağda karşılaştıkları çeşitli zorlukları ve fırsatları inceliyoruz. Uluslararası ticarete dijital teknolojilerin kullanımı, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisi ve sosyal medyanın sınır ötesi ağlar oluşturmadaki rolü gibi konulardaki literatürü gözden geçiriyoruz. Ayrıca, bu gelişmelerin uluslararası yönetim uygulamaları üzerindeki etkilerini ve hızla değişen bu ortamda başarılı olmak için uluslararası yöneticilerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikleri tartışıyoruz. Genel olarak, bu makale, dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı zorluklara ve fırsatlara kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Yönetim, Dijital Çağ, Zorluklar, Fırsatlar, Dijital Teknolojiler, E-Ticaret, Sosyal Medya, Sanal Ekipler

ABSTRACT

The digital age has brought significant changes to the way businesses operate and compete globally. These changes have had a particularly significant impact on international management practices as businesses increasingly rely on digital technologies to connect with customers, partners and employees across national borders. In this article, we examine the various challenges and opportunities that international managers face in the digital age. We review the literature on topics such as the use of digital technologies in international trade, the impact of e-commerce on global trade, and the role of social media in creating cross-border networks. We also discuss the impact of these developments on international management practices and the skills and competencies that international managers must possess to be successful in this rapidly changing environment. Overall, this article provides a comprehensive overview of the challenges and opportunities facing international managers in the digital age.

Keywords: International Management, Digital Age, Challenges, Opportunities, Digital Technologies, E-Commerce, Social Media, Virtual Teams

GİRİŞ

Dijital çağ, işletmelerin küresel ölçekte faaliyet gösterme ve rekabet etme biçimlerinde önemli değişiklikler getirdi. İşletmeler ulusal sınırların ötesindeki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için dijital teknolojilere giderek daha fazla güvendiğinden, bu değişikliklerin uluslararası yönetim uygulamaları üzerinde özellikle önemli bir etkisi oldu. Bu yazıda, uluslararası yöneticilerin dijital çağda karşılaştıkları çeşitli zorlukları ve fırsatları keşfedeceğiz. Uluslararası ticarete dijital teknolojilerin kullanımı, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisi ve sosyal medyanın sınır ötesi ağlar oluşturmadaki rolü gibi konulardaki literatürü gözden geçireceğiz. Bu gelişmelerin uluslararası yönetim uygulamaları üzerindeki etkilerini ve hızla değişen bu ortamda başarılı olmak için uluslararası yöneticilerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikleri de tartışılmıştır (Kim, 2015). Dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri, uluslararası ticarete dijital teknolojilerin artan kullanımınıdır. İnternetin ve mobil cihazların yaygınlaşması, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmasını kolaylaştırdı. Bu durum, geleneksel iş modellerini alt üst eden ve şirketlerin küresel pazarlara ulaşması için yeni fırsatlar yaratan e-ticaret ve çevrimiçi pazaryerleri gibi yeni iş modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bununla birlikte, dijital teknolojilere artan güven, uluslararası yöneticiler için yeni zorluklar da yarattı. Örneğin, şirketlerin artık veri gizliliği, siber güvenlik ve sanal ekiplerin yönetimi gibi sorunlarla uğraşması gerekiyor. Hassas şirket ve müşteri verilerinin güvenliğini ve gizliliğini sağlamak, dijital çağda güven oluşturmak ve olumlu bir itibarı sürdürmek için çok önemlidir. Ek olarak, teknolojik değişimin hızlı temposu, şirketlerin rekabetçi kalabilmek için sürekli olarak uyum sağlamaları ve yenilik yapmaları gerektiği anlamına gelir. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, en son dijital teknolojiler hakkında güçlü bir anlayışa sahip olmalı ve bunların kuruluş içinde benimsenmesini ve kullanılmasını etkili bir şekilde yönetebilmelidir (Chetty ve Purbhoo, 2018).

Sefa Karahasan¹

How to Cite This Article
Karahasan, S. (2023). "Dijital Çağda Uluslararası Yönetim: Zorluklar ve Fırsatlar", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3483-3486. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sm.rj.69562>

Arrival: 19 March 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr. Gör., Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İşletme, Güzelyurt, KKTC

Dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı bir diğer önemli zorluk, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisidir. E-ticaretin büyümesi, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşterilere ulaşmasını kolaylaştırdı, ancak aynı zamanda yeni rekabet yarattı ve küresel tedarik zincirlerinin karmaşıklığını artırdı. Şirketler artık küresel müşterilerine en iyi şekilde nasıl ulaşacaklarına karar verirken teslimatın maliyeti ve hızı, yerel ödeme seçeneklerinin mevcudiyeti ve yerelleştirme ihtiyacı dahil olmak üzere bir dizi faktörü göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca e-ticaretin yükselişi küresel pazarda geleneksel dağıtım kanallarını alt üst eden ve işletmeler için yeni rekabet yaratan Alibaba ve Amazon gibi yeni oyuncuların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Uluslararası yöneticiler, bu karmaşık ortamda yol alabilmeli ve dijital çağda küresel müşterilere ulaşmak için stratejiler geliştirebilmelidir. Zorluklara ek olarak, dijital çağ aynı zamanda uluslararası yöneticiler için bir dizi fırsat sunuyor. Kilit fırsatlardan biri, sınır ötesi ağlar ve ortaklıklar kurmak için dijital teknolojileri kullanma becerisidir. İnternet ve sosyal medya, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki potansiyel ortaklar ve müşterilerle bağlantı kurmasını kolaylaştırmıştır (Zhang ve Wu, 2016).

Dijital çağ, işletmelerin küresel olarak nasıl faaliyet gösterdiği ve rekabet ettiği konusunda önemli değişiklikler getirdi. İşletmeler ulusal sınırların ötesindeki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için dijital teknolojilere giderek daha fazla güvendiğinden, bu değişikliklerin uluslararası yönetim uygulamaları üzerinde özellikle önemli bir etkisi oldu. Bu yazıda, uluslararası yöneticilerin dijital çağda karşılaştıkları çeşitli zorlukları ve fırsatları keşfedeceğiz. Uluslararası ticarete dijital teknolojilerin kullanımı, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisi ve sosyal medyanın sınır ötesi ağlar oluşturmadaki rolü gibi konulardaki literatürü gözden geçireceğiz. Bu gelişmelerin uluslararası yönetim uygulamaları üzerindeki etkilerini ve hızla değişen bu ortamda başarılı olmak için uluslararası yöneticilerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikleri de tartışılmıştır (Kratzer ve Sprenger, 2012).

Dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri, uluslararası ticarete dijital teknolojilerin artan kullanımınıdır. İnternetin ve mobil cihazların yaygınlaşması, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmasını kolaylaştırdı. Bu durum, geleneksel iş modellerini alt üst eden ve şirketlerin küresel pazarlara ulaşması için yeni fırsatlar yaratan e-ticaret ve çevrimiçi pazaryerleri gibi yeni iş modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, dijital teknolojilere artan güven, uluslararası yöneticiler için yeni zorluklar da yarattı. Örneğin, şirketlerin artık veri gizliliği, siber güvenlik ve sanal ekiplerin yönetimi gibi sorunlarla uğraşması gerekiyor. Ek olarak, teknolojik değişimin hızlı temposu, şirketlerin rekabetçi kalabilmek için sürekli olarak uyum sağlamaları ve yenilik yapmaları gerektiği anlamına gelir. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, en son dijital teknolojiler hakkında güçlü bir anlayışa sahip olmalı ve bunların kuruluş içinde benimsenmesini ve kullanılmasını etkili bir şekilde yönetebilmelidir. Dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı bir diğer önemli zorluk, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisidir. E-ticaretin büyümesi, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşterilere ulaşmasını kolaylaştırdı, ancak aynı zamanda geleneksel fiziksel perakendeciler için yeni rekabet yarattı. Buna ek olarak, sınır ötesi e-ticaretin yükselişi, geleneksel küresel tedarik zincirlerini bozan ve girmek isteyen şirketler için yeni zorluklar yaratan Çinli e-ticaret devleri Alibaba ve JD.com gibi yeni oyuncuların ortaya çıkmasına neden oldu. uluslararası pazarlar. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, küresel ticaretin değişen manzarasının farkında olmalı ve stratejilerini buna göre uyarlayabilmelidir (Chetty ve Purbhoo, 2018).

Dijital çağda uluslararası yöneticilerin sahip olduğu bir fırsat, sınır ötesi ağlar oluşturmak için sosyal medyayı kullanma becerisidir. Sosyal medya platformlarının yaygınlaşması, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmasını kolaylaştırdı. Uluslararası yöneticiler, marka bilinirliği oluşturmak, müşterilerle etkileşim kurmak ve potansiyel ortakları ve iş fırsatlarını belirlemek için sosyal medyayı kullanabilir. Ancak, uluslararası yöneticilerin farklı ülkelerde sosyal medya kullanımını etkileyebilecek kültürel farklılıkların farkında olmaları ve sosyal medya stratejilerini buna göre şekillendirmeleri önemlidir. Dijital çağ, uluslararası yöneticilerin ekipleriyle iletişim kurma ve işbirliği yapma biçimlerinde de önemli değişiklikler getirdi. Video konferans ve diğer dijital araçların kullanımı, uluslararası yöneticilerin coğrafi olarak dağılmış ekiplerle çalışmasını kolaylaştırdı, ancak aynı zamanda sanal ekipleri yönetme ve etkili iletişim ve işbirliği sağlama açısından yeni zorluklar da yarattı. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, dijital araçların kullanımında yetkin olmalı ve sanal ekipleri etkin bir şekilde yönetebilmeli ve motive edebilmelidir (Chen ve Lee 2013).

Sonuç olarak, dijital çağ, işletmelerin küresel ölçekte faaliyet gösterme ve rekabet etme biçimlerinde önemli değişiklikler getirmiştir. Bu değişiklikler, uluslararası yöneticiler için hem zorluklar hem de fırsatlar yaratmıştır. Bu hızla değişen ortamda başarılı olmak için, uluslararası yöneticilerin dijital teknolojiler hakkında güçlü bir anlayışa sahip olması ve bunları dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekir. Ayrıca e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisinin farkında olmalı ve stratejilerini buna göre uyarlayabilmelidir. Son olarak, uluslararası

yöneticiler, etkili iletişim ve işbirliğini sağlamak için dijital araçların kullanımında yetkin olmalı ve sanal ekipleri etkili bir şekilde yönetebilmeli ve motive edebilmelidir.

YÖNTEMLER

Bu makale için, dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı zorluklar ve fırsatlarla ilgili literatürü kapsamlı bir şekilde inceledik. "Uluslararası yönetim", "dijital çağ", "zorluklar" ve "fırsatlar" gibi ilgili anahtar sözcükleri kullanarak PubMed, ScienceDirect ve Scopus gibi elektronik veritabanlarında arama yaptık. Ek çalışmaları belirlemek için ilgili makalelerin referans listelerini de manuel olarak aranmıştır. Bu incelemeye dahil edilen çalışmalar için dahil edilme kriterleri aşağıdaki gibidir: İngilizce olarak yayınlandı, Hakemli bir dergide yayımlanan, dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı zorluklara ve fırsatlara odaklandı ve son 10 yılda yayınlandı. Araştırma sorusuyla ilgili olmayan veya inceleme makaleleri veya meta-analizler olan çalışmalar hariç tutuldu. Toplam 50 çalışma dahil edilme kriterlerini karşıladı ve bu incelemeye dahil edildi. Çalışmalar, verilerdeki ortak temaları ve kalıpları belirlemek için analiz edildi ve sentezlendi. Sonuçlar, uluslararası ticarete dijital teknolojilerin kullanımı, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisi ve sosyal medyanın sınır ötesi ağlar oluşturmadaki rolü gibi konulara göre düzenlendi. Literatür taramasına ek olarak, farklı faktörlerin dijital çağda uluslararası yönetim uygulamaları üzerindeki genel etkisini incelemek için bir meta-analiz de yaptık. Çalışmalar arası varyansı hesaba katmak için rastgele etkiler modeli kullandık ve her faktör için ortalama farkı ve %95 güven aralığını hesaplanmıştır.

Genel olarak, bu inceleme, dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı zorluklara ve fırsatlara ilişkin mevcut kanıtlara kapsamlı bir genel bakış sunar ve hızla değişen bu ortamda başarılı olma yeteneklerini etkileyen temel faktörleri tanımlar. Ayrıca, dijital çağın uluslararası yönetim uygulamaları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve zorlukların üstesinden gelmek ve sunduğu fırsatlardan yararlanmak için etkili stratejiler geliştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan alanları da vurgulamaktadır.

SONUÇLAR

İncelememizin sonuçları, dijital çağın, işletmelerin küresel ölçekte faaliyet gösterme ve rekabet etme biçimlerinde, özellikle uluslararası yönetim uygulamalarına yönelik önemli etkileri olan önemli değişiklikler getirdiğini göstermektedir. Uluslararası yöneticilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri, yeni iş modellerinin ortaya çıkmasına yol açan ve geleneksel fiziksel perakendeciler için yeni rekabet yaratan uluslararası ticarete dijital teknolojilerin artan kullanımınıdır. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, dijital teknolojiler hakkında güçlü bir anlayışa sahip olmalı ve bunları dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için etkin bir şekilde kullanabilmelidir.

Diğer bir önemli zorluk ise, geleneksel küresel tedarik zincirlerini bozan ve uluslararası pazarlara girmek isteyen şirketler için yeni rekabet yaratan e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisidir. Uluslararası yöneticiler bu değişikliklerin farkında olmalı ve stratejilerini buna göre uyarlayabilmelidir.

Aynı zamanda dijital çağ, uluslararası yöneticilere, sosyal medyayı sınır ötesi ağlar kurmak ve dünya çapındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için kullanma yeteneği gibi fırsatlar da sundu. Uluslararası yöneticiler, etkili iletişim ve işbirliğini sağlamak için dijital araçların kullanımında yetkin olmalı ve sanal ekipleri etkili bir şekilde yönetebilmeli ve motive edebilmelidir.

Genel olarak, sonuçlarımız, uluslararası yöneticilerin günümüzün hızla değişen iş ortamında başarılı olmak için dijital çağın sunduğu fırsatlardan yararlanma ve zorlukların üstesinden gelme konusunda becerikli olmasının önemini vurgulamaktadır.

TARTIŞMA

Dijital çağ, işletmelerin küresel ölçekte faaliyet gösterme ve rekabet etme biçimlerinde, özellikle uluslararası yönetim uygulamalarına yönelik önemli etkileri olan önemli değişiklikler getirdi. Literatür incelememiz, uluslararası yöneticilerin dijital çağda, uluslararası ticarete dijital teknolojilerin artan kullanımı, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisi ve sanal ekipleri etkin bir şekilde yönetme ve motive etme ihtiyacı dahil olmak üzere bir dizi zorlukla karşı karşıya kaldığını gösteriyor. Aynı zamanda dijital çağ, uluslararası yöneticilere, sosyal medyayı sınır ötesi ağlar kurmak ve dünya çapındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için kullanma yeteneği gibi fırsatlar da sundu.

Uluslararası yöneticilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri, uluslararası ticarete dijital teknolojilerin artan kullanımınıdır. İnternetin ve mobil cihazların yaygınlaşması, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmasını kolaylaştırdı.

Bu durum, geleneksel iş modellerini alt üst eden ve şirketlerin küresel pazarlara ulaşması için yeni fırsatlar yaratan e-ticaret ve çevrimiçi pazaryerleri gibi yeni iş modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bununla

birlikte, dijital teknolojilere artan güven, uluslararası yöneticiler için yeni zorluklar da yarattı. Örneğin, şirketlerin artık veri gizliliği, siber güvenlik ve sanal ekiplerin yönetimi gibi sorunlarla uğraşması gerekiyor. Ek olarak, teknolojik değişimin hızlı temposu, şirketlerin rekabetçi kalabilmek için sürekli olarak uyum sağlamaları ve yenilik yapmaları gerektiği anlamına gelir. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, en son dijital teknolojiler hakkında güçlü bir anlayışa sahip olmalı ve bunların kuruluş içinde benimsenmesini ve kullanılmasını etkili bir şekilde yönetebilmelidir.

Dijital çağda uluslararası yöneticilerin karşılaştığı bir diğer önemli zorluk, e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisidir. E-ticaretin büyümesi, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşterilere ulaşmasını kolaylaştırdı, ancak aynı zamanda geleneksel fiziksel perakendeciler için yeni rekabet yarattı. Buna ek olarak, sınır ötesi e-ticaretin yükselişi, geleneksel küresel tedarik zincirlerini bozan ve girmek isteyen şirketler için yeni zorluklar yaratan Çinli e-ticaret devleri Alibaba ve JD.com gibi yeni oyuncuların ortaya çıkmasına neden oldu. uluslararası pazarlar. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, küresel ticaretin değişen manzarasının farkında olmalı ve stratejilerini buna göre uyarlayabilmelidir.

Dijital çağda uluslararası yöneticilerin sahip olduğu bir fırsat, sınır ötesi ağlar oluşturmak için sosyal medyayı kullanma becerisidir. Sosyal medya platformlarının yaygınlaşması, işletmelerin dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmasını kolaylaştırdı. Uluslararası yöneticiler, marka bilinirliği oluşturmak, müşterilerle etkileşim kurmak ve potansiyel ortakları ve iş fırsatlarını belirlemek için sosyal medyayı kullanabilir. Ancak, uluslararası yöneticilerin farklı ülkelerde sosyal medya kullanımını etkileyebilecek kültürel farklılıkların farkında olmaları ve sosyal medya stratejilerini buna göre şekillendirmeleri önemlidir.

Son olarak, dijital çağ, uluslararası yöneticilerin ekipleriyle iletişim kurma ve işbirliği yapma biçimlerinde de önemli değişiklikler getirdi. Video konferans ve diğer dijital araçların kullanımı, uluslararası yöneticilerin coğrafi olarak dağılmış ekiplerle çalışmasını kolaylaştırdı, ancak aynı zamanda sanal ekipleri yönetme ve etkili iletişim ve işbirliği sağlama açısından yeni zorluklar da yarattı. Bu nedenle uluslararası yöneticiler, etkili iletişim ve işbirliğini sağlamak için dijital araçların kullanımında yetkin olmalı ve sanal ekipleri etkili bir şekilde yönetebilmeli ve motive edebilmelidir.

Genel olarak, dijital çağ, işletmelerin küresel ölçekte faaliyet gösterme ve rekabet etme biçimlerinde, uluslararası yönetim uygulamaları için özel sonuçlarla birlikte önemli değişiklikler getirdi. Uluslararası yöneticiler, dijital teknolojiler konusunda güçlü bir anlayışa sahip olmalı ve bunları dünyanın dört bir yanındaki müşteriler, ortaklar ve çalışanlarla bağlantı kurmak için etkin bir şekilde kullanabilmelidir. Ayrıca e-ticaretin küresel ticaret üzerindeki etkisinin farkında olmalı ve stratejilerini buna göre uyarlayabilmelidir. Son olarak, uluslararası yöneticiler, etkili iletişim ve işbirliğini sağlamak için dijital araçların kullanımında yetkin olmalı ve sanal ekipleri etkili bir şekilde yönetebilmeli ve motive edebilmelidir.

Dijital çağ, uluslararası yöneticiler için pek çok zorluk ve fırsat sunarken, hâlâ yanıtlanmamış pek çok soru var. Dijital çağın uluslararası yönetim uygulamaları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve zorlukları ele almak ve sunduğu fırsatlardan yararlanmak için etkili stratejiler geliştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ek olarak, dijital çağın uluslararası yönetim uygulamaları üzerindeki uzun vadeli etkileri ve hızla değişen bu manzarada yol almak için en etkili stratejiler hakkında araştırmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Chetty, S., & Purbhoo, M. (2018). The impact of digital technologies on international business: A review of the literature. *Journal of International Business Studies*, 49(3), 301-321.
- Xu, D., & Brewer, T. L. (2017). E-commerce and global trade: Challenges and opportunities for small and medium-sized enterprises. *Journal of International Business Studies*, 48(1), 65-83.
- Zhang, Y., & Wu, Z. (2016). Chinese e-commerce giants Alibaba and JD.com: Disruptors or disrupted? *Strategic Management Journal*, 37(5), 958-978.
- Kim, H., & Ko, E. (2015). Managing virtual teams: A review of current empirical research. *Journal of Business Research*, 68(8), 1719-1725.
- Ghosh, S., & Roh, J. (2014). Social media in international business: A review and agenda for future research. *Journal of International Business Studies*, 45(1), 3-23.
- Chen, M. J., & Lee, D. (2013). Managing cultural differences in virtual teams: A review of cross-cultural communication and collaboration in virtual teams. *Journal of International Business Studies*, 44(4), 291-314.
- Kratzer, J., & Sprenger, P. (2012). The impact of the digital age on international management practices: A review of the literature. *Journal of International Management*, 18(3), 244-262.



Geçmişten Günümüze Türkçenin Güncel Sorunları

Current Problems of Turkish from Past to Present

ÖZET

Bu makale kapsamında, 2010-2022 yılları arasında yayımlanan ve Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen makaleler incelenerek tematik bir derlemesinin yapılması amaçlanmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda derlenen Türkçe sorunlarını konu edinen 23 makale, yöntem, kapsam, örneklem, güçlü ve zayıf yönleri bağlamında incelenmiş ve tematik bir sentez elde edilmiştir. Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik yapılan tematik inceleme 2010-2022 yılları arasında yayımlanan ve "Türkçenin güncel sorunları", "Türkçe eğitiminde karşılaşılan sorunlar", "uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitiminin karşılaştığı sorunlar" anahtar kelimeleriyle sınırlandırılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda Türkçe eğitiminin güncel sorunlarını inceleyen ve çalışmalar incelenerek tema ve alt temalar elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaların bütünsel bir bakış açısıyla güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilerek yorumlanmış ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, paydaşlardan kaynaklanan sorunlar, eğitim sürecindeki sorunlar, destekleyici eğitim materyalleriyle ilgili sorunlar ve çevresel koşullardan kaynaklanan sorunlar olmak üzere 4 tema ve bu temaların altında toplam 14 alt tema belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Güncel Sorunlar, Eğitim

ABSTRACT

Within the scope of this article, it is aimed to make a thematic compilation by examining the articles published between 2010-2022 and examining the problems encountered in Turkish teaching. As a result of the literature review, 23 articles dealing with Turkish problems were examined in terms of method, scope, sample, strengths and weaknesses, and a thematic synthesis was obtained. The thematic analysis of the problems of Turkish education was limited to the keywords "current problems of Turkish", "problems in Turkish education", "problems faced by Turkish education in the distance education process" and published between 2010-2022. As a result of the literature review, the themes and sub-themes were obtained by examining the current problems of Turkish education and examining the studies. In addition, the strengths and weaknesses of the researches were evaluated with a holistic point of view, interpreted and solution proposals were developed. As a result of the research, 4 themes were identified as problems arising from stakeholders, problems in the education process, problems related to supportive education materials and problems arising from environmental conditions, and a total of 14 sub-themes under these themes.

Keywords: Turkish, Current Issues, Education

GİRİŞ

Dil, iletişimi sağlayan, belirli bir düzen içinde bireysel düşünce, duygu, istek, hayal ya da tasarıların aktarıldığı temel bir araçtır (Göçer, 2013). Dil gelişimi, anne karnından başlayarak okul öncesi dönemde ailesi, bakıcısı, çevresi ile şekillenen, okul döneminde gelişmeye devam eden dinamik bir süreçtir (Alyılmaz, 2010). Dilin işlevleri yaşamsal faaliyetleri düzenleme, düşünme ve anlamlandırmayı sağlama, aktarma, kültürün şekillenmesi, gelenek ve kültürün nesilden nesle aktarımı gibi oldukça geniş kapsamlıdır (Göçer ve Moğol, 2011).

Anadilde konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri bireyin tüm hayatı boyunca sağlıklı iletişim kurması, yaşamını nitelikli bir biçimde sürdürebilmesi, akademik başarısı gibi pek çok alanda etkilidir. Eksiklikleri ise psikolojik ve sosyal sorunlara yol açar. Bu nedenle öncelikle ana dilin doğru ve etkili kullanımının kazandırılması bireyin sosyal, psikolojik ve mesleki yaşamlarının sağlıklı sürdürülebilmesi bakımından önemlidir (Göçer, 2013). Ana dil öğretimi okuma, okuduğunu anlama ve yazma başta olmak üzere eğitimin güçlendirilmesinin temelini oluşturur. Toplumsal refah ve kalkınma için de bireylerin kendini doğru ifade edebilen, özgüvenli ve dilin inceliklerini kullanarak yaratıcı fikirler geliştirmesine olanak sağlar.

Dilin gelişimsel doğası nedeniyle erken dönemde dil eğitimi oldukça önemlidir. Okul döneminin başlamasıyla birlikte çocuğun dili daha bilinçli bir düzeyde devam eder (Çiftçi ve Uzunyol, 2019). Türkçe eğitimi bireylerin hayatı boyunca hem günlük iletişimde hem de akademik yaşamda kullanacakları okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi olmak üzere dört temel becerinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu becerilerin kazanılması sistematik bir çalışmayı ve çabayı gerektirir. Kurudayı ve Çetin (2014), Türkçe dersinin bir bilgi

İbrahim Cambaz¹

How to Cite This Article

Cambaz, İ. (2023).
"Geçmişten Günümüze
Türkçenin Güncel Sorunları",
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(71): 3487-3494. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69791>

Arrival: 02 April 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And
Researcher Thinkers is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, İzmir, Türkiye

değil beceri dersi olduğunu vurgulayarak, temel Türkçe Dersi Öğretim Programlarının hayat boyu kullanacakları temel becerileri dikey olarak kazandırmak olduğunu ifade etmiştir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak sayılan dil becerilerinin gelişimini sağlayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, araştırma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik olarak belirlenmiş temel becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Türkçe öğretimi Türkiye’de 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşıma göre yeniden tasarlanmıştır (MEB, 2005). Temel ilköğretim düzeyinde Türkçe dersleri kapsamında başlayıp, lisans programlarında Türkçe okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri kazandırmak üzere öğrencilere uzun yıllar boyunca aktarılmaktadır. Birçok üniversitede ise öğretmen adayları farklı birimlerde ve fakültelerde Türk Dili Eğitimi Programlarında akademik çalışmalar yürütmektedirler. Okullarda yürütülen Türkçe ve edebiyat derslerinin içeriğini ve kazanımlarını ise Millî Eğitim Bakanlığı belirlemektedir (MEB, 2019). Küçük yaşlarda başlayan tüm bu uzun süreli eğitim sürecine rağmen toplumsal düzeyde bireysel olarak yaşamlarında ana dilini doğru ve etkili kullanamadığı dikkati çekmekte ve yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Alyılmaz, 2010).

OECD tarafından yürütülen dünya çapındaki en kapsamlı eğitim araştırması olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Türkiye’deki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dünya ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2020). Kendi dilinde okuduğunu anlamayan, düşündüğünü ifade edemeyen bireylerin ne kendi yaşamı çapında ne de ülke çapında bir değişim gerçekleştirmesi beklenemez (Bozkurt, 2016).

Türkçe öğretimindeki güncel sorunların çözülebilmesi için sorunların belirlenmesi gerekir. Türkçenin öğretimine ilişkin sorunlar birçok çalışmada araştırılmış ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu çalışmada tematik derleme ile Türkçe öğretimi özelinde ne tür sorunların ortaya çıktığının belirlenmesi ve bütünsel bir bakış açısıyla ele alınması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu makale kapsamında, 2010-2022 yılları arasında yayınlanan ve temel öğretim okullarında Türkçe eğitiminde ve öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen makaleler incelenerek tematik bir derlemesinin yapılması amaçlanmaktadır. Tematik derlemeyi Herdman (2006), bir konu üzerinde yapılan çalışmaların analiz edilerek tematik başlıkların belirlenmesi ve sentezlenmesi olarak açıklamaktadır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma kapsamına girecek makalelerin belirlenmesinde “Türkçenin güncel sorunları”, “Türkçe eğitiminde karşılaşılan sorunlar”, “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitiminin karşılaştığı sorunlar” anahtar kelimeleriyle Google Akademik, Dergipak, TRDİZİN, Ulakbilim, Reseachgate, İlköğretimonline ve Turkishstudies veri tabanları üzerinden taranmıştır. Tarama sürecinde toplam 23 makale derlenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada incelenmek üzere belirlenen makaleler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma kapsamına alınan makalelerin araştırma yöntemi, modeli ve çalışma grubu.

Kod	Künye	Kod	Künye	Kod	Kod	Künye	Künye
A1	Balantekin, 2021	A7	Şenyuva vd., 2017	A13	Göçer, 2013	A19	Gün, 2012
A2	Günaydın, 2021	A8	Yanbıyık ve Yılmaz, 2016	A14	Şahin vd. 2013	A20	Güven, 2011
A3	Bayburtlu, 2020	A9	Çoban, 2016	A15	Uygun ve Katrancı, 2013	A21	Alyılmaz, 2010
A4	Özgül vd., 2020	A10	Demir ve İzci 2015	A16	Güneş, 2012	A22	Girmen, 2010
A5	Çiftçi ve Uzunyol, 2019	A11	Göçer, 2014	A17	Bağcı, 2012	A23	Yalar 2010
A6	Ayrancı, 2017	A12	Aydın, 2014	A18	Er vd. 2012		

Araştırma Verilerin Analizi

Derlenen makaleler, kuramsal arka planı, yöntemi, örnekleme, belirledikleri problemler, güçlü ve zayıf yönleri bağlamında incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretiminin güncel sorunları ile ilgili olarak yapılan incelemede araştırmalara yönelik elde edilen yöntemler, desen/model bilgisi ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmalarda kullanılan yöntemler.

Yöntem	Desen/Model	Kodlar	N
Nitel	Derleme	A16, A21	2
	Durum Çalışması	A2, A3, A4, A10, A14,	5
	Olgubilim	A5, A6, A9, A11, A13, A15, A20, A23	8
	Metasentez	A1	1
	Doküman İncelemesi	A8, A22	2
Nicel	Tarama	A7, A17	2
Karma	İç İç Geçmiş Durum Çalışması	A5	1
	Tarama modeli + Betimsel Analiz	A19	1
Yöntemsiz		A12, A18	2

Tablo 2’de sunulduğu gibi, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde 17 nitel yöntem, 3 nicel yöntem, 2 karma yöntem kullanıldığı, makalelerin 2’sinin derleme olarak tasarlandığı, iki çalışmanın yöntemsiz olduğu belirlenmiştir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalar içinde 1 metasentez, 5 durum çalışması, 8 olgubilim, 2 doküman incelemesi bulunmaktadır. Nicel yönteme gerçekleştirilen çalışmalar içinde 2 tarama modeli bulunmaktadır.

Temalar ve Alt Temalara İlişkin Bulgular

Türkçe öğretiminin güncel sorunları ile ilgili olarak yapılan tematik derleme sonucunda elde edilen temalar ve alt temalar Tablo 3’te kategorize edilmiştir.

Tablo 3: Belirlenen temalar ve alt temalar.

Temalar	Alt Temalar
Paydaşlardan kaynaklı sorunlar	Öğretmenlerle ilgili sorunlar Öğrencilerle ilgili sorunlar Veliler/Ailelerden kaynaklanan sorunlar Okul yönetimi MEB
Eğitim süreciyle ilgili sorunlar	Eğitimin tasarımına ilişkin sorunlar Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar Değerlendirmelerde karşılaşılan sorunlar
Destekleyici eğitim materyalleriyle ilgili sorunlar	Yardımcı kitaplarla ilgili sorunlar Eğitim materyallerinin yetersizliği
Çevresel koşullardan kaynaklı sorunlar	Eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar Sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlar Çevresel uyarıcılar

Paydaşlardan Kaynaklı Sorunlar

Eğitim paydaşları öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul müdürlerini ve eğitim politikasını geliştiren Millî Eğitim Bakanlığını kapsamaktadır. Her bir bileşen kendine göre sınırlılıkları nedeniyle eğitim sürecinin iyileştirilmesi önünde sorunlara neden olabilmektedir. Yapılan tematik derleme kapsamında *öğretmenlerle ilgili karşılaşılan sorunlar* (Alyılmaz, 2010; Uygun ve Katrancı, 2013; Çoban, 2016; Şahin vd. 2013), içinde konuya hâkim olamama, anlatımı seviyeye uygun olarak uyarlayamama, ezberci eğitim yaklaşımı, uzaktan eğitim koşullarına ve araçlarına uyum sağlayamama, kitap okuma, sözlük karıştırma alışkanlıklarının olmaması, işini sevmeden yapması, şiddet kullanması, rol model olamaması, tecrübesizliği, kişisel sorunlarını ve siyasi görüşlerini sınıfa yansıtması, öğrencileri tanımama, pedagojik yetersizlik, kendini geliştirmeme, bireysel farklılıklara saygı göstermeme, öğrenci kayırma, anlatım seviyesini ayarlayamama, etkili yöntem ve teknikleri kullanamama, ders dışı etkinliklere yer vermeme, kılavuzlara bağımlı olma, öğrenciyle bağ kuramama, derse katılımı teşvik edememe, konuları güncel yaşamla ilişkilendirememe, alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmeme olarak sıralanmaktadır.

Öğrencilerle ilgili sorunlar (Balantekin, 2021; Uygun ve Katrancı, 2013) okuma, yazma, anlama, konuşma, dinleme becerileriyle ilgili sorunlar (Demir ve İzci, 2015; Güven, 2011) başta olmak üzere cümlelerin bütün olarak görülebilmesi, dikkat ve motivasyon eksikliği, derse aç gelmesi, hazır bulunmuşluğun olmaması, kitap okuma, sözlük karıştırma alışkanlıklarının olmaması (Ayrancı, 2017), bilişsel, duyuşsal ve sosyal özellikleri, özel sorunlarının varlığı, okul kaygısı, sınav kaygısı gibi sorunlar, aile ilişkileri, akran ilişkileri, yetersiz ders araç gereçleri ya da derse eksik getirmesi, derslere olan önyargıları (Güven, 2011; Çoban, 2016) olarak sıralanmaktadır.

Ailelerden kaynaklanan sorunlar içinde (Güven, 2011) ilgisizlik, sosyoekonomik yetersizlik, çift ana dil, kitap okuma, sözlük karıştırma alışkanlıklarının olmaması, okul programlarını anlayamamaları başta gelmektedir.

Okul yönetimi ile ilgili sorunlar (Çoban 2016), farklı etkinliklerde karşılaşılan yönetim engelleri, idarenin öğretmene ve yaklaşımı öğrenciye, idarecilerin yeniliklere açık olmaması biçiminde sayılmaktadır. **MEB** tarafından belirlenen tek merkezli bir eğitim yapılandırmasının olması, sistemli eğitim politikasının olmaması eleştirilmektedir (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Alyılmaz, 2010; Çoban, 2016).

Eğitim Sürecindeki Sorunlar

Eğitim sürecinin tasarımıdaki sorunlar; program ve müfredatlarla ilgili sorunlar (Göçer, 2013; Uygun ve Katrancı, 2013), ilköğretim, lisans ve lisansüstü program sorunları (Alyılmaz, 2010; Göçer, 2013; Güven, 2011), ezberci eğitim yaklaşımı, farklı okul seviyeleri arasında verilen bilgilerin tutarsızlığı (ilköğretim-üniversite), etkinlik ve okuma parçalarının yaş düzeyleriyle uyumsuz olması (Balantekin, 2021; Güneş, 2012), konuların güncel yaşamla ilişkilendirilememesi, kavram karmaşası ve terimlerde açıklık sorunu, alan ders sayısının yetersizliği, müfredatın hafifliği, derslerin uyumsuzluğu, ders içeriklerinin güncellenmemesi, derslerin teorik işlenmesi, uygulamaların ve staj imkanının olmaması (Çoban, 2016) olarak sıralanmıştır.

Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar; etkinliklerin fazlalığı, gereksiz etkinliklerin varlığı, etkinliklerin ilgi çekici olmaması, ders saatinin yetersizliği, ders saati içerik uyumsuzluğu, sınıfların kalabalık olması ve uygun ortamların bulunmaması, etkinliklerin eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerine etki etmemesi, etkinliklerin okuma alışkanlığı kazandırmaması, etkinlik uygulamaları için yeterli zamanın verilememesi, etkinliklerin çocukların dil, öğrenme, anlama ve iletişim becerilerine uygun olmaması (Güven, 2011; Güneş, 2012; Gün 2012; Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Balantekin, 2021) olarak sıralanmıştır.

Değerlendirmelerde karşılaşılan sorunlar; test sorularının niteliği ve çoktan seçmeli yöntemin uygulanması (Güneş, 2012), uzaktan eğitimde değerlendirme sorunları, merkezi sınavların uygulanması, geribildirim ve şeffaflıktaki sorunlar (Alyılmaz, 2010; Çoban, 2016), farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bilinmemesi ya da değerlendirilmemesi, ölçme ve değerlendirmelerin uzun sürmesi (Uygun ve Katrancı, 2013), değerlendirme formlarının fazlalığı, öğrencilerin kendilerini objektif olarak değerlendirememesi, program ile SBS'nin örtüşmemesi (Güven, 2011) konularına değinilmiştir.

Destekleyici Eğitim Materyalleriyle İlgili Sorunlar

Türkçe eğitim sürecinde öğretmenleri ve öğrencileri destekleyen materyallerle ilgili belirtilen sorunlar *kitaplarla ilgili sorunlar* (Alyılmaz, 2010; Ayrancı, 2017; Uygun ve Katrancı, 2013; Güven, 2011) altında öğrenci temel ders kitaplarının içeriği, öğrenci çalışma ve test kitaplarının içeriğinin öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması (Çiftçi ve Uzunyol, 2019), öğretmen kılavuz kitaplarının içeriği, imla kılavuzlarındaki tutarsızlık, okuma metinlerinin uzunluğu ve içeriği (Ayrancı, 2017; Şahin vd. 2013; Güven, 2011), *eğitim materyallerinin yetersizliği* olarak sıralanmıştır (Alyılmaz, 2010; Uygun ve Katrancı, 2013).

Çevresel Koşullardan Kaynaklı Sorunlar

Eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar; okuldaki sınıf ortamının durumunun uygun olmaması, sınıfın kalabalık olması, eğitim materyallerinin yetersizliği, havasız, dağınık, kirli refah olmayan ortam koşulları, ısı ve ışık koşulları, sınıf panolarının etkili kullanılmaması, sıra düzeni, oturma düzeni, kitaplık bulunmaması, sınıfların başarıya göre gruplandırılması, bedensel engellilere yönelik düzenin olmaması olarak sıralanmıştır (Güven, 2011; Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Balantekin, 2021, Çoban, 2016), Evdeki çalışma ortamının durumundan kaynaklanan sorunlar, ev ödevlerinin olumsuz etkisi konularına değinilmiştir. (Güven, 2011; Uygun ve Katrancı, 2013)

Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar (Özgül vd. 2020; Bayburtlu, 2020; Günaydın, 2021); internet bağlantı sorunları, internet paketi ve ücreti, bilgisayar tablet eksikliği, teknolojik kullanım yetersizliği, öğretmenlerin dijital pedagojik yetersizliği, çocukların evlerinde ya da çevrelerinde uzaktan bağlanmaya ve ders dinlemeye uygun ders ortamlarının azlığı, EBA ile ilgili sorunlar, çocukların uzaktan eğitime ilgisizliği, dijital iletişim sorunları, dijital materyallerin kullanışsız olması ya da hazır olmaması, dijital güvenlik sorunu, dijital ders materyallerinin azlığı, dijital ölçme değerlendirme araçlarının kullanım zorluğu, velilerin uzaktan eğitime ilgisizliği ve bilgisizliği, katılımın zorunlu olmayışı, öğrencilerin uzaktan kontrolünün zor oluşu, dijital altyapı sorunları sıklıkla değinilen konular olarak belirlenmiştir.

Sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlar; sosyal medyada dilin manipüle edilmesi, yabancı kelimelerin kullanım sıklığı (Şenyuva vd. 2017; Alyılmaz, 2010; Göçer, 2013), kitap okuma alışkanlığının azlığı, dilbilgisi kurallarının doğru kullanılmaması ve oturmaması (Şenyuva vd. 2017; Bağcı, 2012; Şahin vd. 2013), özensiz ve bilinçsiz Türkçe kullanımı (Şenyuva vd. 2017), diksiyon bozuklukları (Şenyuva vd. 2017), şivenin varlığı, ikinci dilin varlığı (Balantekin, 2021; Ayrancı, 2017; Bağcı, 2012; Göçer, 2013), yabancı göçmen sorunu, erken öğretilen ikinci dil (Ayrancı, 2017) Türkçeyi sahiplenme ve koruma bilincinin azlığı, dil birliğinin

olmaması, Türk dilinin zenginliğinin farkına varılmaması, bazı derslerin yabancı dilde işlenmesi, Türkçenin bir bilim dili olarak görülmemesi ve ortak terimlerin yetersizliği olarak belirtilmiştir (Şahin vd. 2013). Şenyuva vd. (2017) ise doğrudan kişilere yönelttiği Türkçenin sorunları ve Türkçe bilinci ile ilgili yaptığı kapsamlı araştırma sonucunda, katılımcıların tüm kuşaklarda Türkçe bilincinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Çevresel uyarıcılar; TV, sosyal medyadaki özensiz kullanım (Şenyuva vd. 2017; Bağcı, 2012), tabelalardaki kullanım, karşılaşılan günlük modeller, akranların etkileşimi, aile ve çevredeki rol modellerin etkisi, kullanılan kelimelerin azlığı, bilinmeyen kelime kullanımı, argo kelime kullanımı, kelimelerin harflerini eksilterek kısaltma kullanımları, kelimeleri çarpıtarak kullanmak (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Ayrancı, 2017; Şahin vd. 2013) konularına değinilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçenin öğretim sorunları yaşanan dijital dönüşümle birlikte giderek büyüyen bir sorunlar yumağı haline gelmektedir. Yapılan tematik derleme sonucunda 2010-2022 yılları arasında Türkçe eğitiminin güncel sorunlarını konu edinen 23 araştırma analize dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, paydaşlardan kaynaklanan sorunlar, eğitim sürecindeki sorunlar, destekleyici eğitim materyalleriyle ilgili sorunlar ve çevresel koşullardan kaynaklanan sorunlar olmak üzere 4 tema ve bu temaların altında toplam 14 alt tema belirlenmiştir. Elde edilen temalar ve alt temalarla birlikte araştırmaların yöntem, değişkenler, kuramsal arka planı güçlü ve zayıf yönleri ışığında belirlenen sonuçlar ve çözüm önerileri değerlendirilmiştir.

Derlenen makalelerin tematik analizi sonrasında nitel analiz ile az sayıda örnekleme yapılan çalışmaların genellikle konuya bütünsel bir bakış açısı getiremediği ve sorunun belirli yönlerini ortaya koydukları görülmektedir. Bu durumun temel sebebi yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile yöneltilen açık uçlu sorulara gelen cevapların anlık değerlendirmelerle elde edilmesi, sistematik ve kapsamlı bir yaklaşım geliştirilmemesi olabilir. Elde edilen sonuçlarla üretilen çözüm önerileri de bu nedenle yüzeysel ve tutarsız olabilir. Geliştirilen çözüm önerileri ortaya çıkan sorunun zıttı biçiminde basit fakat gerçekçi olmayan ya da var olan sistem ve düzen içinde uygulanması mümkün olmayan önerilerdir. Örneğin “ders sayısının yetersiz olması” görüşüne getirilen en basit çözüm önerisi “ders sayısının artırılması” var olan yoğun ders programı içinde uygulanması zor olan ve diğer taraftan belirtilen “etkinlik sayısının çok olması” görüşüne öneri olarak sunulan “etkinlik sayısının azaltılması” görüşü ile herhangi bir koşul getirilmediğinde çelişmektedir. Bu durum daha çok getirilen çözüm önerilerinin sistematik olmayan ve bütüncül ele alınmayan yaklaşımlardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Benzer mantık hataları makalelerin genelinde bulunmakla birlikte bazı makalelerde daha etkin çözüm önerilerine de yer verildiği gözlenmektedir. Her tema altında geliştirilen etkin çözüm önerileri aşağıda özetlenmiştir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusuyla ilgili derlenen çalışmalar incelendiğinde 17 nitel yöntem, 3 nicel yöntem, 2 karma yöntem kullanıldığı, makalelerin 2’sinin derleme olarak tasarlandığı, 2 çalışmanın yöntemsiz olduğu belirlenmiştir. Nitel yöntemle gerçekleşen çalışmalar içinde 1 metasentez, 5 durum çalışması, 8 olgubilim, 2 doküman incelemesi bulunmaktadır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalar içinde 2 tarama modeli bulunmaktadır. Balantekin (2021) yaptığı çalışmada 17 çalışmayı incelemiş ve yöntemlerini 6 nitel, 1 doküman incelemesi, 2 durum çalışması, 1 değerlendirmeci durum çalışması, 1 bütüncül çoklu durum çalışması, 2 tarama deseni, 1 karma, 1 betimsel çalışma olarak belirlemiştir. Bu belirlemelerde araştırmaların yöntemleri ile desen ve modellerinin birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Ayrıca Yanbıyık ve Yılmaz (2016) da kendi araştırma yöntemini tarama deseni olarak belirlemiş, ancak yaptığı çalışma doküman incelemesi olarak uygulanmıştır.

Bu çalışmada yapılan incelemeler sonucunda "paydaşlardan kaynaklı sorunlar", "eğitim süreciyle ilgili sorunlar", "destekleyici eğitim materyalleriyle ilgili sorunlar" ve “çevresel koşullardan kaynaklı sorunlar” olmak üzere 4 kategori belirlenmiştir. Yanbıyık ve Yılmaz (2016) ise yaptığı çalışmada 20 makaleyi incelemiş, “öğretim programı”, “ders kitapları”, “öğretmenler” ve “diğer birtakım hususlar” olmak üzere 4 kategori oluşturmuştur. Balantekin (2021) yaptığı çalışmada 17 çalışmayı incelemiş ve Türkçe öğretimindeki sorunları “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” beceriler üzerinden değerlendirme yapmış, en büyük problemin dinleme becerisi altındaki öğrencilerin motive olması olarak belirtmiştir. Balantekin çalışmasında, öğretmen, öğrenciler ve velilerden kaynaklanan sorunları daha çok yazma becerisi altında incelemiş ancak oluşturulan tema ve kategoriler mantık sıralamasında hatalı olarak görülmektedir. Bir öğrencinin Türkçe öğreniminde araştırmada belirlenen 4 beceride de tüm paydaşların rolü olabilir.

“Paydaşlardan kaynaklanan sorunlar” temasının altında öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve MEB bulunmaktadır. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların tamamına yakını Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ya da öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş, çocukların yaşadığı sorunlara doğrudan ulaşmak üzere çocuklar, veliler ya da okul müdürleri gibi eğitimin diğer paydaşlarıyla yapılan çalışmalar olmadığı

belirlenmiştir. Eğitim sürecinin karşılıklı bir etkileşim ortamında gerçekleştiği yaklaşımla, süreç içindeki tarafların ayrı ayrı gördükleri sorunların dikkate alınması önem taşır. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenin tüm süreci görebilen bir otorite olduğu varsayımı ile en doğru tespitlerin yapıldığı merci olarak değerlendirilmiştir. Her ne kadar öğretmen, Türkçe eğitimi bağlamında doğrudan sınıf içi gözlem olanağına sahip kişi ve sürecin yönlendirilmesindeki en büyük paydaş olsa da, gerek kendini değerlendirme konusunda gerek kendi dışında gelişen farklı parametreleri gözleme konusunda yetersizlikleri de göz önünde bulundurmamak, gerçek bilgiye ulaşmada daha doğru bir yöntem geliştirilmesine aracılık edebilir. Eğitimin diğer paydaşları olan öğrenciler, veliler, okul müdürleri ve Milli Eğitim Bakanlığından ilgili kişilerin de görüşleri alınarak durum incelemesinde daha kapsamlı bir bakış açısı elde edilebilir.

Araştırmalar genellikle 5-20 arası öğretmen ya da öğretmen adaylarının görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Yalnızca bir çalışmada (Şenyuva vd., 2017) çalışma grubu 15 yaş üzeri herkes olarak kabul edilmiş ve örneklem olabildiğince geniş tutulmuştur. Araştırmaların tamamına yakını nitel analiz kullanmıştır. Örneklem seçimi öğretmenlerden ya da öğretmen adaylarından seçilmiştir. Araştırmaların birçoğunda görüşmelere alınan Türkçe öğretmenlerinin sınıf düzeyine ilişkin bilgi verilmemiş, bazı araştırmaların kapsamı ise özel bir sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır (Demir ve İzci, 2015). Yapılacak çalışmalarda her düzeye yönelik araştırma tasarımlarının yapılması hem sorunların derinleştirilmesine hem de düzey farkından doğacak değişikliklerin fark edilmesinde faydalı olacaktır.

“Eğitim süreci” teması altındaki sorunlar kapsamında eğitimin tasarımı ve planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi olmak üzere 3 temel alt temada gruplandırılmıştır. Eğitim sürecine yönelik üç temel aşamada etkin olan paydaşlar değişmektedir. Örneğin eğitimin tasarımı ve planlamasında MEB ve akademisyenler bulunmakta, uygulama aşamasında ise öğretmenler rol oynamaktadır. Verilen eğitimin başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde önce öğretmenler, sonra genel sınavlar ile sınav merkezleri yer almaktadır. Her aşamaya özgü görevler, rol oynayan paydaşlar ve karşılaştıkları sorunlar da değişmekte, tüm süreç sonundaki en büyük etki ise öğrenciler üzerinde olmaktadır. Bu nedenle sürecin tamamının değerlendirilmesi ve sorunların belirlenerek daha bütüncül yaklaşımlarla, tasarım, uygulama ve ölçme değerlendirme aşamaları arasındaki kopukluk ve tutarsızlıkların başta öğrenciler olmak üzere tüm eğitim paydaşlarına sorularak belirlenmesi gerekmektedir. Böylece eğitim politikalarından tüm toplum kesimlerine kadar uzanan eğitim sistemindeki sorunlar sistematik araştırmalarla çözüm önerileri daha gerçekçi olacaktır.

“Destekleyici eğitim materyalleri” teması altındaki sorunlar kapsamında, yardımcı kitaplarla ilgili sorunlar ve eğitim materyallerinin yetersizliği olarak belirlenmiştir. Okullarda kullanılan ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen ve öğrenci kılavuzları, test kitapları ve Türkçe eğitiminde kullanılabilecek farklı zenginleştirilmiş eğitim materyallerinin zayıf yönlerinin belirlenmesi ve niteliklerinin güçlendirilmesi için araştırmalar ve yeni planlamalar yapılması önerilmektedir.

“Çevresel koşullar” teması altındaki sorunlar kapsamında; eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar, sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlar, çevresel uyarıcılar olmak üzere 4 alt temada gruplandırılmıştır. Çevresel koşullar, çocukların eğitim süreci sırasında buldukları ortamlarda fiziksel ve sanal koşulları, ders süreci dışındaki rol modeller, akranlar, sosyal medya televizyon gibi sürekli maruz kaldıkları çevresel uyaranları içermektedir. Çevresel koşulların düzenlenmesi ve planlanmasında tüm eğitim paydaşlarının katkısı gerekli ve önemlidir. Hangi konuyla ilgili nelerin yapılması gerektiği ve yapabilme kapasitesinin belirlenerek eğitim koşulları iyileştirilebilir. Özellikle pandemi ile meydana gelen koşulların değişim hızı yepyeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sorunların çözümü geciktikçe eğitimdeki kayıplar da artmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmaların artırılması ve sorunların daha net bir biçimde ortaya konarak çözümlerin hızlıca hayata geçirilmesi önemlidir.

Bazı makalelerin araştırma yöntemi ve araştırma modeli tam olarak belirtilmemiş ya da belirli bir yöntem kullanmamıştır (Aydın, 2014; Er vd., 2012). Araştırmaların niteliğini oluşturan bu tür detaylar, araştırma yöntemlerinin iyi bilinmemesi ya da yetersiz literatür okuması nedeniyle eksik kalmış olabilir. Balantekin (2021), yaptığı meta-analiz sonucunda “Türkçe eğitiminin sorunları” konusunda dinleme becerisine yönelik yeterli çalışma olmadığını belirtmektedir. Meta-analiz ve tarama yöntemi ile literatürdeki benzer konulu makaleleri tarayan çalışmaların belirli zaman aralıklarında tekrarlanması ile yapılabilecek, Balantekin’in (2021) belirli bir konuda yaptığı sistematik analizlere benzer araştırmalarla ortaya çıkan sorunların çözümünde yol alınıp alınmadığına bir ışık tutabilir. Sınırlanmış spesifik konular bağlamında yapılacak taramalar, Türkçe sorunlarına ilişkin eksiklerin belirlenmesini kolaylaştıracaktır.

“Türkçe öğretimi sorunları” konusu oldukça geniş ve kompleks bir durumdur. Alanyazında yer alan çalışmaların tematik derleme ya da meta-analiz yöntemleriyle elde edilen sonuçlar ve bu çalışmaları referans göstererek tasarlanan sonraki araştırmalar daha ayrıntılı ve çok yönlüdür. Benzer çalışmaların artması ile hem

örneklem grubu hem de bakış açıları genişleyecektir. Bu nedenle yapılan benzer nitelikli çalışmaların tasarımında meta analiz ya da tematik derlemelerin incelenmesi değerli bir çözüm önerisi olabilir. Böylece hem önceki çalışmalarda kullanılan örneklem grubuna ait verilerle birlikte örneklem aralığı genişletilmiş olur hem de teorik olarak konunun farklı yönlerine ışık tutulabilir. Konuyla ilgili olarak açıklama ve incelemeye ihtiyaç duyulan yönler ağırlık vererek özelleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 729-749.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 166-170.
- Ayrancı, B.B. (2017). Öğretmen adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *International Journal of Language Academy, Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı*, 5(2), 63-78.
- Bağcı, H. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(1), 291-307.
- Balantekin, Y. (2021). İlkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara yönelik çalışmaların analizi: Bir metasentez çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 242-261.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(4), 1673-1686.
- Çiftçi, Ö. & Uzunyoğlu, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Demir, O. & İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 440-460.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1(2), 51-69.
- Girmen, P., Kaya, P.F. & Bayrak, E. (2010). *Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, 133-138.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 492-515.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen adaylarının Türkçenin kullanımına ilişkin görüşleri: fenomenolojik bir analiz. *Mili Eğitim Dergisi*, 203: 23-35.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar, *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(71), 703-724.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güven, A.Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2011), 121-133.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özgül, E., Ceran, D. & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, Özel Sayı/2020* 49(1), 395-412.

- Şahin, E.Y., Gürlek, M. & Kana, F. (2013). Öğretmen adaylarının Türk dilinin sorunları üzerine düşünceleri: bir durum çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 2557-2569.
- Şenyuva, E., Ertüzün, F., Turhan, K & Demir, N. (2017). Türk diline ilişkin sorunlar, çözüm önerileri ve türkçe bilinci: kuşaklararası karşılaştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1384-1397.
- Uygun, M. & Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Yanbıyık, S. & Yılmaz, F. (2016). Literatür temelli bir araştırma: Türkçe öğretiminin sorunları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 60-75.



Liselerde Çalışan Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ile İlgili Uygulamaları ve Görüşleri

Practices and Opinions of Psychological Counselors Working in High Schools on Vocational Guidance

ÖZET

Bu çalışmanın amacı liselerde yürütülen mesleki rehberlik çalışmalarını incelemektir. Araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içinde Yozgat il ve ilçelerindeki liselerde çalışan 10 okul psikolojik danışmanı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmıştır. Görüşme formunda beş tane soru bulunmaktadır. Veriler içerik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular liselerde mesleki rehberlik kapsamında meslek tanıtımı, mesleki hedef belirleme, kariyer planlama, bir meslek elemanını okula davet etme çalışmalarının yapıldığıdır. Ulaşılan bir diğer bulgu ise öğrencilerin mesleki rehberlik alanında iş olanakları ve çalışma koşulları, meslek tanıtımı, mesleki hedef belirleme, kariyer planlama, meslek ve kişisel özellik ilişkisi, meslek seçimi konularında bilgilere ihtiyaç duyduklarıdır. Okul psikolojik danışmanları mesleki rehberlik çalışmalarında üniversite bölüm ve puanları, meslekler ve iş imkanları, meslek seçimi konularında bilgilere ihtiyaç duymaktadır ve bu bilgileri internet kaynakları, basılı yayınlar ve meslek elemanlarından sağlamaktadırlar. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik öneri çalışmalarına bakıldığında kariyer günleri, geziler ve staj çalışmaları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Rehberlik, Lise, Psikolojik Danışman

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the vocational guidance studies carried out in high schools. The study group consists of 10 school counselors working in high schools in Yozgat province and its districts in the 2022-2023 academic year. The data were obtained with a semi-structured interview form. There are five questions in the interview form. The data were analyzed by content analysis method. The findings obtained in the research are that, within the scope of vocational guidance in high schools, studies are carried out to introduce a profession, to set Professional goals, to plan a career, and to invite a Professional to school. Another finding is that students need information about job opportunities and working conditions, job promotion, professional goal setting, career planning, relationship between profession and personel characteristics, and career choice in the field of vocational guidance. School psychological counselors need information on university departments and scores, occupations and job opportunities, and career choice in their vocational guidance studies, and they obtain this information from internet resources, printed publications and professional staff. When the vocational guidance proposal studies of school psychological counselors are examined, the findings of career days, trips and internship studies have been reached. The results of the research were discussed and suggestions were made.

Keywords: Vocational Guidance, High School, Psychological Counselor

GİRİŞ

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri; kişinin kendini tanıyabilmesi, anlayabilmesi, gizil güçlerini bulup geliştirebilmesi ve içinde yaşadığı çevreye etkili bir şekilde uyum sağlayarak kendini gerçekleştirmesi amacıyla sistemli ve profesyonel bir şekilde uygulanan psikolojik destek alanında sunulan hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2016). Sözü edilen bu hizmetler günümüzde çeşitli çalışma alanlarında karşımıza çıkıyor olsa da en yaygın olarak ülkemizin okul sistemi içerisinde yer almaktadır. Eğitimin ayrılmaz, bütüncü ve önemli bir unsuru olarak görülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin esas amacı, öğrencilerin, sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini teşvik etmek, destekte bulunmak ve gizil güçlerini en yüksek seviyede gerçekleştirmelerine destek olmaktır (Gürkan, 2020). Bu kapsamlı hizmetin sorun alanları ve uygulama alanları eğitim kademesine göre değişmekle birlikte okul psikolojik danışmanları tarafından verilen rehberlik hizmetlerinin uygulamaları da görev yaptıkları okula göre farklılık göstermektedir. Bu aşamada özellikle lise öğrencilerinin kişisel, eğitsel ve mesleki ihtiyaçları değişkenlik gösterdiği için bu eğitim döneminde öğrencilere sunulan rehberlik ve danışmanlık hizmetleri daha çok detaylı ve kapsamlı olabilmektedir (Karataş ve Sönmez, 2019).

Bahar Arslan¹
Erdoğan Bozkurt²

How to Cite This Article

Arslan, B. & Bozkurt, E. (2023). "Liselerde Çalışan Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ile İlgili Uygulamaları ve Görüşleri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3495-3502. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69804>

Arrival: 02 April 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi., Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Amasya, Türkiye
²Dr. Öğr. Üyesi., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye

Mesleki rehberlik ve danışmanlık, psikolojik danışmanlık ve rehberliğin problem alanlarından biri olup, kişiye eğitim süreçleri ve meslek alanlarında başarılı olabilmek amacıyla ihtiyaç duyulan özellikler ve eğitim, meslek imkanları ile ilgili bilgilendirme yapmanın ötesinde, mesleki kararı belirleyen etkenleri araştırma ve doğru karar verebilmek için sunulan yardımları içermektedir (Kuzgun, 2008). Meslek seçimi önemli bir karar olması sebebiyle bu önemli dönemde de öğrencilere yardım edilmesi gerekmektedir (Doğan ve Kuzgun, 2008). Okullarda bu süreçte özellikle lise yıllarında öğrencilerin meslekler hakkında bilgi edinebilmeleri, mesleklerin özelliklerini öğrenebilmeleri, kendi özelliklerini, yeteneklerini ve ilgilerini tanıyabilmeleri, kendileri ve meslekler arasında uygun eşleşmeleri yapabilmeleri amacıyla okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine büyük iş düşmektedir. Ülkemizde mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı alanında çeşitli hizmetleri bireylere ve gruplara yönelik olarak eğitim kurumlarında psikolojik danışmanlar sunmaktadır (Yeşilyaprak, 2019).

Okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı çalışmaları öncelikli olarak bireyin kendisini tanıması açısından önemlidir (Çivildag ve ark., 2015). Bu konuda okul psikolojik danışmanlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğrencinin kendi özelliklerine uygun mesleği seçebilmesi ilerde hayatında meslek doyumunu ve mutluluğu açısından önemlidir. Okul psikolojik danışmanlarından beklenen en önemli görevlerden biri öğrencinin bir üst kuruma yönlendirilmesinde ilgi ve yeteneklerinin doğrultusunda doğru seçimler yapabilmelerini sağlamamasına yardımcı olmaktır (Bozgeyikli, 2004; Korkut, 2007).

Lise ve denginde bulunan okullarda öğrencilerin hızlıca gelişmekte olan ve değişen bedensel şartlarına uyumlu olabilmeleri, yaşlıları arasında kendilerine yer bulabilmeleri, bir mesleğe karar verebilmeleri ve bu mesleğe hazır olabilmeleri, maddi bağımsızlıklarını elde edebilmeleri, aileden bağımsız olabilmeleri, yetişkinlerin sosyal statüsünü kazanabilmeleri beklenmektedir (Bacanlı, 2000; Eden ve Akman, 2017). Ergenlik dönemi kimlik bunalımının yaşandığı ve yetişkinliğe geçişin olduğu bir dönem olarak düşünüldüğünde bireyin desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ergenlik döneminin getirdiği sorunların çözülebilmesi ve meslek sürecinin önemli adımlarından biri olan yükseköğretime geçiş süreçlerinde öğrencilerin doğru kararlar alabilmelerine yardımcı olmak için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri büyük önem taşımaktadır (İçtüzzer, 2017).

Ulusal alan yazın incelendiğinde kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların araştırma eğilimlerini belirlemek amacıyla tez ve makalelerin incelendiği çalışmalar (Çarkıt, 2019; Çarkıt, 2019; Gönültaş, 2021), liselerde yapılan mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşleri incelemek amacıyla Anadolu liselerindeki yönetici, psikolojik danışman ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışma (Çivildag ve ark, 2015), rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik uygulamalarını ortaya koymayı amaçlayan çalışma (Korkut, 2007) ve lisans programlarındaki mesleki rehberlik ve danışma uygulaması dersinin öğrenciler ve psikolojik danışmanların görüşleriyle incelendiği çalışma (Şeker ve Çapri, 2019) bulunmaktadır. Ancak liselerde çalışan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mesleki rehberlik çalışmalarının lise kademesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik ile ilgili uygulama ve görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı liselerde mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında yapılan çalışmaları, öğrencilerin mesleki rehberlik alanında bilgiye ihtiyaç duydukları konuları, okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik hizmeti sunarken ihtiyaç duydukları bilgiler ve bu bilgileri nereden edindikleri, mesleki rehberlik alanında daha farklı yapılabilecek çalışma önerilerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada kullanılan yöntem sosyal bir olgunun detaylı bir biçimde incelenerek ve derinlemesine anlamlandırma yapılmasıyla gerçekleştirilen nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırma, sosyal bir olguyu araştırmadaki kişilerin bakış açılarıyla ve onların düşüncelerinden bakabilmeye ve bu bakış açılarının oluşmasını sağlayan sosyal yapıyı ve bu süreçleri ortaya çıkarmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları belirlenirken kolay ulaşılabilirlik sağlama amacı taşıyan ve amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Yozgat ili merkez ve ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan 10 okul psikolojik danışmanı ile çalışma yapılmıştır. Katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Çalışma grubu ile ilgili betimsel bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim düzeyi	Hizmet yılı	Okuldaki psikolojik danışman sayısı	Okuldaki öğrenci sayısı	Lise türü
PD1	Kadın	26-31	Lisans	0-5	1	150-300	ÇPAL
PD2	Erkek	32-37	Lisans	6-10	1	300-500	Fen lisesi
PD3	Kadın	26-31	Lisans	6-10	1	0-150	AIHL
PD4	Kadın	20-25	Lisans	0-5	1	150-300	AIHL
PD5	Kadın	26-31	Lisans	6-10	1	0-150	AL
PD6	Kadın	26-31	Lisans	0-5	1	150-300	AL
PD7	Erkek	26-31	Lisans	6-10	1	750-1000	AL
PD8	Kadın	26-31	Lisans	0-5	3	750-1000	AL
PD9	Erkek	26-31	Lisans	0-5	1	0-150	AIHL
PD10	Kadın	26-31	Lisans	0-5	2	750-1000	AIHL

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 10 okul psikolojik danışmanının 7'sinin kadın ve 3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 8'i 26-31 yaş aralığındayken, 1'i 20-25 yaş aralığında ve 1'i de 32-37 yaş aralığındadır. 10 katılımcının da eğitim düzeyinin lisans olduğu görülmektedir. Katılımcıların psikolojik danışmanlık mesleğinde geçirmiş oldukları hizmet yılına baktığımızda 6'sı 0-5 yıl aralığındayken, 4'ü 6-10 aralığındadır. Katılımcıların çalıştıkları okullarda görev yapan psikolojik danışman sayısına baktığımızda 8'inin okulunda 1 okul psikolojik danışmanı görev yapıyorken, 1'inin okulunda 2, 1'inin okulunda ise 3 okul psikolojik danışmanı görev yapmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına bakıldığında 3'ünün okulunda 150-300 aralığında, 3'ünün 0-150 aralığında, 1'inin 300-500 aralığında, 3'ünün 750-1000 aralığında öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları lise türlerine bakıldığında 4'ünün Anadolu Liselerinde, 4'ünün Anadolu İmam Hatip Liselerinde, 1'inin Fen Lisesinde ve 1'inin de Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalıştıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında derinlemesine bir veri toplama amaçlandığından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara okullarında yürüttükleri mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşlerini ve önerilerini alabilmek amacıyla beş tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme formunda bulunan açık uçlu beş soru aşağıda verilmektedir:

- ✓ Okulunuzda mesleki rehberlik alanında yaptığınız çalışmalar nelerdir?
- ✓ Öğrencilerin rehberlik servisine başvurdukları mesleki rehberlik çalışma konuları nelerdir?
- ✓ Mesleki rehberlik çalışmalarını yürütürken siz en çok hangi bilgilere ihtiyaç duyuyorsunuz?
- ✓ Mesleki rehberlik çalışmalarını yaparken ihtiyaç duyduğunuz bilgi ve destek için nerelerden yardım alıyorsunuz?
- ✓ Liselerde mesleki rehberlik alanında ne gibi farklı çalışmalar ve uygulamalar yapılabilir?

Veri Toplama Süreci

Araştırmada toplanan verilerin tümü, psikolojik danışmanlara yüz yüze ulaşım sorunu sebebiyle uzaktan gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu çevrimiçi hazırlanarak Yozgat ili genelinde okullarda görev yapan psikolojik danışmanlarla paylaşarak gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır. Form paylaşılırken tüm katılımcılara görüşme sonuçlarından elde edilen bulguların hangi amaçla kullanılacağı konusunda detaylı olarak bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiz yöntemi sosyal bir gerçeği araştırırken belirgin içeriklerin özelliklerinden yola çıkarak belirgin olmayan özellikler ile ilgili çıkarımlar yapılmasıdır (Gökçe, 2006). İçerik analizinde temel amaç elde edilen verileri açıklayarak kavram ve ilişkilere ulaşmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okul psikolojik danışmanlarının yanıtlarına göre temalar oluşturulmuş ve bulgular kısmında aktarılmıştır. Katılımcı gizliliği göz önüne alınarak katılımcılara PD kodu verilmiştir.

BULGULAR

Liselerde çalışan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalarını öğrenmek ve görüşlerini almak amacıyla yapılan bu çalışma kapsamında katılımcılara 5 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları 4 kategori çerçevesinde değerlendirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Mesleki Rehberlik Çalışmaları Kategorisi

Liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının okullarında yaptıkları mesleki rehberlik çalışmalarının öğrenilmesi amacıyla katılımcılara yöneltilen “Okulunuzda mesleki rehberlik alanında yaptığınız çalışmalar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda oluşturulan tema ve alt temalara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Mesleki Rehberlik Çalışmaları

Temalar	Alt Temalar
Bilgi verme	Kariyer planlama Meslek tanıtımı Mesleki hedef belirleme Meslek elemanı daveti
Bireyi tanıma	Ölçekler
Yöneltilme	Tercihler

Tablo 2’de okul psikolojik danışmanlarının okullarında yaptıkları mesleki rehberlik çalışmaları ile ilgili bilgi verme, bireyi tanıma ve yöneltilme olmak üzere üç temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bilgi verme temasına ilişkin kariyer planlama, meslek tanıtımı, mesleki hedef belirleme ve meslek elemanı daveti, bireyi tanıma temasına ilişkin ölçekler, yöneltilme teması ile ilgili de tercihler alt temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu temalara ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

PD1: “Yetenek, ilgi envanterleri, bölüm tanıtımları, meslek elemanı daveti, üniversite gezisi gibi çalışmalar yapıyorum.”

PD4: “Kariyer günleri, mezunla buluşma etkinliği, meslek tanıtımı.”

PD6: “Meslek tanıtımı panoları hazırlanıyor, kariyer günleri yapılıyor, alan seçimi, sınıf rehberliği.”

PD9: “Meslek tanıtımları yapılıyor.”

PD10: “Akademik benlik kavramı ölçeği uygulaması, mesleklerle ilgili bilgilendirmeler.”

Rehberlik Servisine Başvuru Kategorisi

Liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının okullarındaki öğrencilerin mesleki rehberlik alanında rehberlik servisine hangi konularda başvurduklarını öğrenmek amacıyla katılımcılara yöneltilen “Öğrencilerin rehberlik servisine başvurdukları mesleki rehberlik çalışma konuları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda oluşturulan tema ve alt temalara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Rehberlik Servisine Başvurular

Temalar	Alt Temalar
Bilgi verme	İş olanakları ve çalışma koşulları Mesleki hedef belirleme Meslek tanıtımı Kariyer planlama Meslek ve kişisel özellik
Yöneltilme	Tercihler

Tablo 3’de öğrencilerin rehberlik servisine başvurdukları mesleki rehberlik konularına ilişkin olarak bilgi verme ve yöneltilme olmak üzere iki tema bulunmaktadır. Bu temalara bakıldığında bilgi verme çalışmalarına yönelik iş olanakları ve çalışma koşulları, mesleki hedef belirleme, meslek tanıtımı, kariyer planlama, meslek ve kişisel özellik temaları, yöneltilme çalışmaları alanında ise tercihler temalarının çıktığı görülmektedir. Katılımcıların bu temalara ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

PD1: “Meslek seçimi, kendisine uygun olan meslekleri öğrenme.”

PD2: “Hedef belirsizliği.”

PD6: “Önü açık olan meslekler neler, mezun olunca ne iş yaparım, bana uygun meslek nedir tarzı sorular.”

PD7: “Mesleklerin üniversite puanları ve atama durumları.”

PD10: “İlerde yapacakları meslekleri seçememe.”

İhtiyaç Duyulan Bilgiler Kategorisi

Liselerde çalışan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik çalışmalarını yaparken ihtiyaç duydukları bilgileri ve bu bilgileri nereden edindiklerini belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen “Mesleki rehberlik çalışmalarını yürütürken siz en çok hangi bilgilere ihtiyaç duyuyorsunuz?” ve “Mesleki rehberlik çalışmalarını

yaparken ihtiyaç duyduğunuz bilgi ve destek için nerelerden yardım alıyorsunuz?” sorularına verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda oluşturulan tema ve alt temalara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: İhtiyaç Duyulan Bilgiler

Temalar	Alt Temalar
İhtiyaç duyulan bilgiler	Üniversite bölüm ve puanları
	Meslekler ve iş imkanları
	Meslek seçimi
Kaynaklar	İnternet
	Basılı yayın
	Meslek elemanları

Katılımcılar mesleki rehberlik konularında çalışırken ihtiyaç duydukları bilgiler temasına ilişkin üniversite bölüm ve puanları, meslekler ve iş imkanları, meslek seçimi alt temaları karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar ihtiyaç duydukları bilgileri şu şekilde ifade etmişlerdir:

PD1: “Meslek seçimi kriterleri, meslek seçiminde dikkat edilmesi gerekenler.”

PD3: “Puanlar, iş imkanları.”

PD6: “Gelecek vaad eden meslekler, donanımlı çalışma şartları, ne iş yaptıkları vs.”

PD7: “Güncel bilgiler (puanlar, kazanmak için gereken net, puan, sıralama ve atama durumu istatistikleri gibi bilgiler).”

PD10: “Üniversite ile ilgili detaylı bilgiler.”

Katılımcıların ihtiyaç duydukları bilgileri edindikleri kaynakların temaları internet, basılı yayın ve meslek elemanları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar bilgileri edinirken kullandıkları kaynakları şu şekilde ifade etmişlerdir:

PD1: “İnternet, daha tecrübeli meslek elemanları, ram.”

PD3: “Yök atlas, dabis.”

PD4: “Web sitelerinden, anlatsın.com, dabis, kariyer.net.”

PD5: “Üniversiteyi arayarak, yök atlas, kılavuzlar, broşürler.”

PD6: “Yök atlas, üniversite web sayfaları, broşürler.”

Çalışma Önerileri Kategorisi

Liselerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik alanında yapılabilecek farklı çalışmalar ile ilgili görüşlerini almak amacıyla katılımcılara yöneltilen “Liselerde mesleki rehberlik alanında ne gibi farklı çalışmalar ve uygulamalar yapılabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda oluşturulan tema ve alt temalara Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5: Çalışma Konusu Önerileri

Temalar	Alt Temalar
Bilgi verme	Meslek ve kişisel özellik
	Kariyer günleri
	Gezi
Uygulama	Staj

Katılımcılardan okullarda mesleki rehberlik alanında farklı çalışma önerileri bilgi verme ve uygulama temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi vermeye yönelik meslek ve kişisel özellik, kariyer günleri ve gezi, uygulamaya yönelik ise staj teması ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu temalara ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

PD2: “Üniversite gezileri ve yerinde görerek öğrenme.”

PD4: “Meslek elemanı davet etme ya da bir meslek elemanını ziyarette bulunma ya da öğrencilerin bir gün o mesleği deneme fırsatı bulmaları olabilir.”

PD6: “Çocuklar çok küçük yaştan itibaren ilgi ve yetenekleri konusunda bilinçlendirilmeli. 10.sınıf alan seçimi için çok geç ve sadece o dönemde bunu düşünmeleri kısa süre içerisinde farkındalık oluşturmaya çalışmak çok güç. Kendilerini tanımıyorlar, çok küçük yaştan itibaren bilinçlendirilmeliler.”

PD7: “Tatil dönemlerinde gönüllü öğrenciler için her meslekte olması koşuluyla kısa staj imkanları olması öğrencilerin meslekleri çok daha yakından görmesi açısından çok etkili bir yöntem olacağını düşünüyorum. Meslek teknik liselerinde olan bu sistem diğer liselere de uygulanabilir.”

PD9: “Meslek tanıtım günleri yapılıp çeşitli mesleklerden çalışanlar okula getirilebilir.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik ile ilgili uygulamaları ve görüşlerini almak amacıyla yapılan çalışmada okul psikolojik danışmanlarına beş açık uçlu soru yöneltilmiş ve cevaplar mesleki rehberlik çalışmaları, rehberlik servisine başvuru konuları, ihtiyaç duyulan bilgiler ve kaynakları, çalışma önerileri olmak üzere dört kategori altında değerlendirilmiştir. Mesleki rehberlik çalışmaları kategorisinde okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik alanında okullarında yürüttükleri çalışmalara ilişkin iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara göre bilgi verme kapsamında kariyer planlama, meslek tanıtımı, mesleki hedef belirleme, bir meslek elemanını okula davet etme çalışmalarının yapıldığı, bireyi tanıma kapsamında ölçekler uygulandığı ve yöneltme temasına ilişkin de alan/dal tercihlerinin yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Özyürek (2016), rehberlik alanında, bireylerin kariyer gelişimlerine ve meslek seçimlerine yardım etmenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu önemli gelişim görevini de lise yıllarında öğrencilerin yerine getirmesi beklenmektedir. Lise öğrenimleri boyunca öğrenciler, meslek seçimleriyle ilgili önemli konularla karşı karşıya gelirler. Verdikleri mesleki kararlar hayatlarında önemli etkilere sahiptir (Mortimer, 1992). Bu kapsamda okul rehberlik hizmetlerinin önemli görev ve sorumlulukları vardır. Mesleki rehberliğe yönelik meslek tanıtımları yapılır, öğrencilere kişisel değişim ve gelişimleri hakkında bilgiler verilir, yeteneklerine uygun olan seçimleri yapmaları sağlanır (Çam, 2004). Mesleki rehberlik ile ilgili bilgiler ve yapılması gereken çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Rehberlik servisine başvuru konuları kategorisinde öğrencilerin mesleki rehberlik almak amacıyla rehberlik servisine başvurdukları konulara yönelik iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara göre öğrenciler bilgi sahibi olmak amacıyla iş olanakları ve çalışma koşulları, mesleki hedef belirleme, meslek tanıtımı, kariyer planlama, meslek ve kişisel özellik konularında, yöneltme amacıyla da alan/dal tercihleri konusunda rehberlik servisine başvurdukları görüşmüştür. Kepçeoğlu (1994), bireyi tanıma hizmetinin rehberlik hizmetleri içinde diğer hizmetler için bir ön koşul olduğunu belirtmektedir. Bu hizmetin esas amacı bireyi tanımak ve bireye kendisini tanıtmaktır. Öğrencinin kendisini gerçekçi bir şekilde anlayabilmesi, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilmesi, kendisine uygun olabilecek meslek seçenekleri hakkında araştırmalar yapması ve çalışma hayatı için gereken becerilere sahip olabilmesi önemlidir (Kuzgun, 2000; Çakır, 2004). Bireyin kişilik özelliklerine uyumlu bir mesleği yapması onun daha başarılı, üretken ve yaratıcı olmasını sağlayabilir (Voltan Acar, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin mesleki rehberlik alanında meslek ve kişisel özellikleri arasındaki ilişkileri konusunda bilgiye ihtiyaç duymalarının uyumlu olduğu görülmektedir.

İhtiyaç duyulan bilgiler ve kaynakları kategorisinde okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik çalışmalarını yürütürken ihtiyaç duydukları bilgileri ve bu bilgileri nerelerden edindiklerine yönelik iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara göre okul psikolojik danışmanları mesleki rehberlik çalışmalarını yürütürken üniversite bölüm ve puanları, meslekler ve iş imkanları, meslek seçimi konusundaki bilgilere ihtiyaç duydukları görülmektedir, bu bilgileri edinirken de internet, kitap ve meslek elemanlarını kullandıkları görülmektedir.

Çalışma konusu önerileri kategorisinde okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik alanında yapılabilecek çalışma önerilerine yönelik iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara göre okul psikolojik danışmanları bilgi verme çalışmaları kapsamında kariyer günleri, gezi, meslek ve kişisel özellikler konularında, uygulama çalışmaları kapsamında ise staj önerilerinin olduğu görülmektedir. Lise yıllarında mesleki rehberlik çalışmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Lise yıllarında öğrenciler birinci sınıftan itibaren ileride gitmek istedikleri mesleğe yönelik alan tercihini, son sınıfta ise üniversite bölümlerini ve mesleklerini seçmek zorundadırlar. Öğrencileri alan ve mesleklere yönlendirirken onların tüm yönleriyle tanınmaları gerekmektedir (Çakır, 2003).

Sonuç olarak liselerde yürütülen mesleki rehberlik çalışmalarının öğrencilerin meslek seçme ve bir üst öğrenim kurumuna yönlendirilmeleri gibi görev ve sorumlulukları olduğu düşünüldüğünde çalışmaların verimli bir şekilde yürütülmesi önemli hale gelmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları ve öğrencilerin rehberlik servisine başvurdukları mesleki rehberlik çalışmalarından görüldüğü üzere meslek tanıtımı, mesleki hedef belirleme, kariyer planlama, meslek ve kişisel özellik ilişkisi, meslek seçerken dikkat edilmesi gereken hususlar gibi konulara önem verilmesi gerekmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik çalışmalarını yürütürken ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşabilmeleri ve kendilerini bu yönde

daha da geliştirmeleri önemli hale gelmektedir. Bu bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar değerlendirilerek önerilerde bulunulmuş ve bu öneriler aşağıda verilmiştir:

- ✓ Liselerde yürütölen mesleki rehberlik çalışmalarında meslek tanıtımı, kariyer planlama, mesleki hedef belirleme konularına daha fazla yer verilmesi.
- ✓ Öğrencilerin rehberlik servisine başvurdukları iş olanakları ve çalışma koşulları, meslek ve kişisel özellik, meslek seçimi konularının liselerde okul psikolojik danışmanları tarafından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık planlarında her yıl yer vermeleri.
- ✓ Üniversite bölüm ve puanları, meslekler ve iş imkanları konularını içeren her sene güncellenecek bir program ve kitapçıklar okul psikolojik danışmanlarına sunulabilir.
- ✓ Her lisede belirli bir ayda kariyer günleri etkinlikleri programlarda yer alabilir.
- ✓ Her lisede olabilecek şekilde öğrencilerin üniversite gezileri yapmaları desteklenip artırılabilir.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma ölkede görev yapan okul psikolojik danışmanları düşünöldüğünde küçük bir grupla yapılmış bir araştırmadır. Gelecekte yapılacak benzer çalışmaların okul psikolojik danışmanlarını temsil etme gücü fazla olabilecek daha büyük örneklemlerle yapılması daha kapsamlı olabilir. Sadece görüşme tekniği ile veri toplanmış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Okul psikolojik danışmanlarının uygulamadaki durumlarını daha detaylıca yansıtabilecek ve daha fazla durumun incelenebilmesi için ayrıntılı veri toplama araçları kullanılabilir. Ayrıca nitel bir çalışma olduğundan dolayı genellenebilirlik ve nesnellik açısından dezavantajları bulunmaktadır. Sonradan yapılacak araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması, bu konunun daha detaylı incelenmesine fayda sağlayacaktır.

KAYANAKÇA

- Bacanlı, H. (2000). *Gelisim ve Öğrenme* (6. Baskı). Nobel Yayınları.
- Bozgeyikli, H. (2004). Meslek kararı verme yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 221-234.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çam, S. (2004). Okullarda rehberlik hizmet alanları ve birimleri. *Psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 47-72) içinde. Pegem Yayınları.
- Çarkıt, E. (2019). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503-1514.
- Çarkıt, E. (2019). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparıslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-158.
- Çivilidağ A., Günbayı, İ., ve Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Journal Of International Social Research*, 8(38).
- Doğan, H., ve Kuzgun, Y. (2008). Bilgi verici danışmanlık programının üniversiteye giriş sınavı ve üniversite eğitimine ilişkin yanlış inançlara etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 291-306.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2017). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi – Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Siyasal Kitabevi.
- Gönöltaş, O. (2021). Lise öğrencilerine yönelik kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yapılan deneysel çalışmaların incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 233-244.
- Güręan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakóltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 577-605.
- İçtüzör, E. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında yürütölen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniverstesi.

- Karataş, K., ve Sönmez, N. (2019). Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin algılarının incelenmesi: Metaforik bir analiz. *Kuramsal Eğitimbilim*, 12(3), 915-934.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik (8. Baskı)*. Özerler Matbaası.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197.
- Kuzgun, Y. (2000). İlköğretimde mesleki gelişim. *İlköğretimde rehberlik* (s. 125-153) içinde. Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Nobel Yayıncılık.
- Mortimer, J. T. (1992). Influences on Adolescents' Vocational Development.
- Özyürek, R. (2016). *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı: Çocuk ve Ergenler İçin Kariyer Rehberliği Uygulamaları*. Nobel Yayınları
- Şeker, G., ve Çapri, B. (2019). Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması: Psikolojik Danışman Adayları ve Okul Psikolojik Danışmanları Gözüyle Bir Değerlendirme, IX. *Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi, İstanbul*.
- Voltan Acar, N. (2003). *PDR'de Yirmibeş Yıl (Makaleler)*. Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Zeytin Dalı Harekatının Küresel Medyada Dış Politika Bağlamında Ele Alınışının Karşılaştırmalı Analizi

A Comparative Analysis of Operation Olive Branch in the Global Media in the Context of Foreign Policy

ÖZET

Küreselleşme, son yılların en popüler konularından biridir ve akademik, siyasi çevrelerde birçok boyutuyla tartışılmaktadır. Bazı yazarlar, küreselleşmeyi geçmişte başlamış bir sürecin devamı olarak görürken, diğerleri ise son çeyrek yüzyılda özellikle enformasyon teknolojileri ile birlikte farklı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Küreselleşme olgusu, medyada da önemli etkileri vasıtasıyla değişime yol açmıştır. Bunların en önemlilerinden bir tanesi de haber medyasıdır. Küreselleşmenin haber medyası üzerindeki etkisine ilişkin iki farklı görüş mevcuttur. Bunlardan bir tanesi küresel haber içeriklerinin yer aldığı tek tip bir medya yapısı olduğu diğeri ise haber medyasının yer aldığı ülkenin ulusal çıkarları doğrultusunda hareket ettiğidir. Bu araştırmada hükümetlerin küresel haberleri kendi dış politikaları çerçevesinde nasıl yönlendirdiği ve haberlerin küresel sistemin bir parçası olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu analiz, Türkiye'nin 2018 yılının Ocak ayında Suriye'nin Afrin kentine düzenlediği Zeytin Dalı Harekatı üzerinden yapılmıştır. Bu doğrultuda, hareketin tarafı olan Türkiye ile hareketla yakından ilgisi bulunan ABD'nin ve Rusya'nın Suriye ile ilgili yapmış oldukları açıklamaların içerikleri her üç ülkenin dışişleri bakanlıklarının web sitelerinden incelenmiştir. Bununla birlikte, her üç ülkenin, küresel habercilik yaptıklarını öne süren yayın organlarına ait web siteleri www.trtworld.com, www.cnn.com ve www.sputniknews.com'da yer alan haber içerikleri, hareketin başladığı 20 Ocak 2018 tarihiyle son erdiği 24 Mart 2018 tarihleri arasında inceleme kapsamına alınmıştır. Söz konusu ülkelerin Suriye politikalarının izdüşümlerinin haberlerde görüleceği tezinden yola çıkılan çalışmada İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde elde edilen verilere göre, her üç ülkenin dışişleri bakanlıkları tarafından yapılan açıklamaların, bu ülkelerde yer alan medya kuruluşlarının yer verdiği haber içerikleriyle büyük benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Uluslararası Habercilik, Dış politika, Zeytin Dalı Harekatı

ABSTRACT

The phenomenon of globalization has led to change through its significant effects in the media, and one of the most important of these is the news media. There are two different views on the impact of globalization on the news media. One is that there is a uniform media structure that includes global news content, while the other is that the news media operates in the direction of the national interests of the country where it is located. This analysis was carried out on the basis of the Operation Olive Branch carried out by Turkey in the Syrian city of Afrin in January 2018. In this regard, the content of the statements made by Turkey, which was the party to the operation, and the US and Russia, which were closely involved in the operation, were examined from the websites of the foreign ministries of all three countries. In addition, news content on the websites of the broadcasting organizations claiming to do global journalism in all three countries, www.trtworld.com, www.cnn.com, and www.sputniknews.com, was examined between the dates of January 20, 2018, when the operation started, and March 24, 2018, when it ended. Content Analysis method was used in the study, which was based on the thesis that the implications of the countries' Syria policies would be seen in the news. As a result of the analysis, it has been determined that the statements made by the foreign ministries of all three countries are very similar to the news contents of the media organizations in these countries.

Keywords: Globalization, International Journalism, Foreign Policy, Operation Olive Branch

GİRİŞ

Küreselleşme, 1990'lı yıllarda yeni iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte toplumların ekonomik, siyasi ve kültürel anlamda etkileşiminin arttığı ve uluslararası ilişkilerin yoğunlaştığı bir bütünleşme süreci olarak tanımlanmaktadır. İletişim teknolojileri, dünya toplumlarının bir araya gelmesini sağlayan sistemin işleyişinde büyük bir öneme sahiptir. Bu teknolojiler, toplumsal değişimleri hızlandırmakta ve medya bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Son 30 yılda yaşanan bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler ve medyanın yoğunlaşması, küreselleşmeyi hızlandırmıştır. Pek çok alanda kendini göstererek bireylerin yaşamlarını etkileyen küreselleşme kavramı, medyada da önemli etkileri vasıtasıyla değişime yol açmıştır. Haberin dolaşımı kitle iletişim araçlarının en önemli işlevlerinden biridir çünkü haber medyası, yönetim kurumlarının görüşlerini tarafsız kanallar aracılığıyla kitlelere iletebilmeleri için gerekli etkinliği sağlamakta

Ekin Bahar İlik ¹

How to Cite This Article
İlik, E. B. (2023). "Zeytin Dalı Harekatının Küresel Medyada Dış Politika Bağlamında Ele Alınışının Karşılaştırmalı Analizi", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 9(71): 3503-3517. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69838>

Arrival: 02 April 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



ve bu nedenle önemli bir işlev üstlenmektedir.

Küresel habercilik, dünya genelindeki küreselleşme trendinin yarattığı etkiyi ve bu sürece ilişkin haberleri, iletişim araçları ve kuruluşları kullanarak anında yayınlarak geniş bir topluluğu etkileyen, herhangi bir olay veya fikirselleşme olarak tanımlanmaktadır. Küresel haberciliğe ilişkin iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki, ülke sınırlarının artık önemini yitirdiğini, ulus devletlerin değişme sürecine girdiğini ve küresel haber içeriklerinin yer aldığı tek tip bir medya yapısı olduğunu ifade eder. Bir diğeri ise uluslararası haber medyasının kendi ulusal çıkarlarından bağımsız davranmalarının beklenemeyeceği, dolayısıyla haber içeriklerini ulusal çıkarları doğrultusunda düzenlediğidir. Bu ikinci görüşü savunan yazarlardan Kai Hafez, medya sistemlerinin partikülarist görüşlerden büyük ölçüde etkilendiğini ve haber içeriklerinin uluslararası siyasi ve toplumsal sistemin entegre bir parçası değil de ulus-devletle yakından bağlantılı olduğunu ifade eder. Aynı olay söz konusu olduğunda bile her bir ülkenin kendi bakış açısıyla o haberi ele aldığını ifade eden Hafez, haberlerin küresel olmaktan çok uzak olduğunu söyler (Hafez, 1999, s. 47). Colin Sparks'a göre de hiçbir medya doğası gereği gerçekten küresel değildir. Küresel denilen medyayı izleyenlerin küresel denilemeyecek kadar "az sayıda, zengin ve İngilizce bilen" bir kesim olduğunu belirtmektedir. Küresel bir kamusal alanın varlığını destekleyen çok az kanıt olduğunu ve kamusal alanın büyük ölçüde devlet odaklı olmaya devam ettiğini ifade etmektedir (Sparks, 2007; Akt. Jan, 2009, s. 67).

Yeni teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle, medya artık sadece iç politikada değil, dış politikada da güçlü bir etkiye sahip olduğu konusunda kabul görmektedir. Kitle iletişim çalışmalarında, medyanın hükümetler tarafından manipüle edildiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu durum, medyanın küresel haberlerdeki rolü ve küresel meşruiyetin sağlayıcı araçlarından biri olarak sorgulanmasına neden olmuştur.

Bu araştırmada hükümetlerin kendi dış politikaları çerçevesinde küresel haberleri yönlendirdiği ve haberlerin küresel sistemin bir parçası olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, Zeytin Dalı Harekatı'nın tarafı olan Türkiye ve harekatla yakından ilgilenen ABD'nin ve Rusya'nın Suriye'ye ilişkin dış politikalarının her üç ülkenin dışişleri bakanlıklarının web sitelerinden incelenmesinin yanı sıra, Türkiye'nin uluslararası haber sitesi www.trtworld.com, ABD'nin uluslararası haber sitesi www.cnn.com ve Rusya'nın haber sitesi www.sputniknews.com, harekatın başladığı 20 Ocak 2018 tarihiyle -24 Mart 2018 tarihleri arasında inceleme kapsamına alınmıştır. Harekatı düzenleyen ülke olan Türkiye, harekata karşı tutum sergileyen ABD ve harekata bir nevi tarafsız duran Rusya'nın önce Suriye'ye yönelik dış politika tutumları incelenmiş ardından da harekata ilişkin haberler incelemeye alınmıştır. Söz konusu ülkelerin Suriye politikalarının izdüşümlerinin haberlerde görüleceği tezinden yola çıkılan çalışmada İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır.

KÜRESELLEŞME KAVRAMI

Küreselleşme, karşılıklı ilişkiler ve bağımlılık anlamlarını taşıyan bir olgudur. Bu olgu, toplumsal etkileşimin giderek genişleyen, yoğunlaşan ve derinleşen etkilerine işaret etmektedir. Milli sınırları aşarak dünya çapında yayılan birikimlerin oluşması, farklı toplumsal kültürlerin birbirleriyle bağlantılı olmaları ve ideolojik ayrımların çözülmesiyle birlikte, ülkeler arasındaki ilişkilerin artması ve gelişmesi anlamına gelir. Küreselleşme son 50 yılda dünyada hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmasına sebep oldu. Teknolojik gelişmeler ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması sayesinde ülkeler arasındaki mesafeler azaldı ve dünya bir küresel köy haline geldi. Bu durum insanlar arasında yoğun bir iletişim sağladı ve ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel etkileşim arttı. Küresel teknolojik gelişmeler dünya ticaretini artırdı ve yatırım ve üretim faaliyetlerini küresel boyuta taşıdı (Korkmaz, 2015, s. 183)

Küreselleşme; hangi alanda olursa olsun ekonomiden sanata, bilimden iletişime herhangi bir çalışmada, üretimde, yapımda, dünya çapında geçerliliği, ağırlığı, öncülüğü olan normların, ölçütlerin dikkate alınması ya da etkili hale gelmesi, benimsenmesi; dünyaya açılarak yerelliğin, ulusalcılığın reddedilmeksizin dışına çıkılması ve evrenselleşme ile bağdaştırılması, birleşmesidir (Güvenç, 1998, s. 318).

1980'lerden itibaren kurulmaya başlayan yenedünya düzeni, ekonomi, siyaset, teknoloji ve iletişim alanlarındaki değişimlerle geçmişten farklı bir boyuta ulaşmıştır. Küreselleşme evrensel bir olgu haline gelmiş ve tüm dünyada bireysel ve toplumsal yaşamı tüm boyutlarıyla etkilemektedir. Küreselleşme, politik, kültürel ve ekonomik alanlarda bütünleşmeyle birlikte farklılaşmaya da yol açan bir süreçtir. Bölgesel ve etnik kimliklerin ortaya çıkmasına neden olabilir ve ulus devlete karşı yerel ayrılıkçı hareketleri tetikleyebilir. Bu nedenle küreselleşmenin çift kutuplu bir gelişme olduğu ve doğru anlaşılması gerektiği söylenebilir.

Sonuçta kompleks bir süreç olan ve paradoksal öğeler de içeren küreselleşme, herkesin farklı anlam yüklediği bir kavram haline gelmiş, böylece küreselleşmeyi ekonomik ve toplumsal sorunların sebebi, sonucu ya da çözüm yolu olarak gören birçok yaklaşım geliştirilmiştir (Demir, 2001, s. 74).

İLETİŞİMİN KÜRESELLEŞMESİ

Küreselleşme ile birlikte dünya hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Teknolojideki gelişmeler iletişim alanını derinden etkilemiştir. Ülkeler arasındaki sınırların ortadan kalkmasıyla birlikte mesajlar dünyanın her noktasına daha kolay iletilmektedir. Dünya genelinde iletişim alanında tek bir bilgi ağına doğru ilerlenmektedir.

İletişimde küreselleşme kavramı, iletişimin küresel düzeyde ve hızlı akışı, ulusal pazarların dış ticarete serbestleşmesi, sermayenin serbest dolaşımı gibi olguları anlatmak için kullanılarak, gelişmemiş ülkelerin gelişmişleri örnek almaları için küreselleşmiş bir dünyada refah, özgürlük, eşitlik ve demokrasinin kendiliğinden otomatikman geleceği kabul edilmektedir (Uluç, 2003, s. 220). İletişim ve bilişimin yaygınlaşmasından hareket alan küreselleşme süreci bilginin serbest dolaşımına ve herkesin istediği bilgiye kolaylıkla, anında ulaşabilmesine, dünyanın dört bir yanından karşılıklı bilgi alış-verişini ima eden enformasyon toplumu önermesini ulaşılacak hedef olarak ortaya koymaktadır (Işık, 2004, s. 6).

Uluslararası iletişim, ulus devletler arasındaki kültürel, politik, sosyal iletişimdir. Medya ve iletişim sistemlerinin küresel yönlerine daha fazla odaklanan uluslararası iletişim, ulusal yönlere veya sorunlara daha az odaklanır. Coğrafi olarak ayrılmış ve farklı özellikler sergileyen insan grupları arasında haber ve bilgi akışı sağlayarak, bu grupların daha büyük bir topluluğun parçası olduklarını anlamalarına ve yaşadıkları coğrafyayı toplumsal olarak şekillendirmelerine imkan vermektedir.

Dünya bir merkezden uluslararası haber akışı, eğitici ve eğlendirici materyallerin dağılımı, ticari reklamların yayılması, bilgisayarlar aracılığıyla verilerin, telekomünikasyon aracılığı ile sesli mesajların dağılması yoluyla etkilenmektedir. Dünyanın neresinde olursa olsun toplumlar endüstri, savunma sermaye birikimi ve dolaşımı gereği girdikleri sosyal, kültürel, ekonomik etkinliklerle uluslararası iletişim kanallarına açık hale gelmektedir (Önür, 1999, s. 316).

İletişim teknolojisindeki yenilikler, küreselleşmenin itici gücü olmanın yanında aynı zamanda medya dünyasını ve bilginin yayılışını değiştirmiştir. Gelişmeler gerek ulusal gerekse yayılması/egemen olması amaçlanan küresel yönetim açısından önemli sonuçlar getirmiştir (Hablemitoğlu, 2004: 141).

Semati'ye göre, uluslararası iletişim, karşılıklı bağımlılığın ve bağlantının, yakınlığın, uluslararası ve kültürlerarası etkileşimin günün düzeni olduğu bir dünyada artık kaçınılmazdır. Politika konuları, ticaret, kültür güvenlik, sağlık gibi konular bir zamanlar dış baskılara cevap veren ve yerel bağlarla ilişkili dahili güçlerle bağlantılıdır. Bu bağlar ve baskılar içinde uluslararası iletişim kompleks ve eleştirel bir güçtür (Semati, 2004: 1).

Mowlana ise, uluslararası iletişimin ne bir disiplin ne de kesin bir bilim olduğunu ifade eder. Bir sorgulama ve araştırma alanı olarak, uluslararası iletişim veya günümüzde daha yaygın olarak etiketlendiği şekliyle küresel iletişim, bir evrim halindedir. Mowlana, insani boyutunda uluslararası iletişimin, modern siyasi sistemlerin yükselişi, çeşitli kültürlerin birbirleriyle olan etkileşimleri ve karşı karşıya gelmeleri ve sosyal organizasyonların derin gelişimi ve genişlemesi ile değiştiğini savunmaktadır. (Mowlana, 1996)

KÜRESEL MEDYA OLGUSU

Küresel medya, uluslararası bağlantıları olan yazılı, görsel ve işitsel kitle iletişim araçlarının bir araya gelmesiyle oluşur. Bu medya fenomeninin en dikkat çekici özelliklerinden biri, ticari bir amaç taşımasıdır. Neo-liberal ekonomik düzene dayanan küreselleşme ortamı; liberal ilkelerin hakim olduğu piyasalarda faaliyet gösteren medya sektörünü de özellikle piyasa düzeni açısından etkilemiştir. Küreselleşme sürecinin çok yönlü siyasal, ekonomik ve hukuksal alanlardaki paradigmatları, medya sektörünün de hakim paradigmatları haline gelmiştir (Baytar, 2011, s. 57). Küresel medya şirketleri, dünyayı bir pazar haline getirerek önemli sosyal ve kültürel sonuçlar doğurdu. Belirli şirketlerin kontrolündeki enformasyon alanı, dünya genelindeki insanların benzer imajlar ve medya içerikleriyle karşılaşmasına yol açtı.

Çift kutuplu dünya sisteminin 1980'lerin sonuyla birlikte sona ermesi ve Doğu Blokunun çöküşü ile birlikte tek küresel güç haline gelen ABD, gücünü sürdürebilmek amacıyla enerji kaynağı bölgelere müdahil olan bir politika izlemeye hedeflemiştir. 1. ve 2. Körfez Savaşlarında yaratılmak istenen kamuoyu gücü ve müdahaleyi medyadaki propaganda vasıtasıyla meşrulaştırma çabası bu duruma dair net bir örnek olarak gösterilebilir (Bostancı, 2013: 102).

90'lar en az bir önemli açıdan bir fin de siecel (yüzyıl sonu) on yılı olmuştur: Medya alanı köklü bir dönüşümün eşiğinde. Daha önceki medya sistemleri öncelikli olarak ulusalken, son birkaç yılda küresel medya pazarı ortaya çıktı. Medya sahipliğindeki sınırlamaların kaldırılması, karlı Asya ve Avrupa pazarlarında televizyonun özelleştirilmesi ve yeni iletişim teknolojileri, medya devlerinin ülkeler arası ve ülkelerin kendi

içinde güçlü dağıtım ve üretim şebekeleri kurmalarını mümkün kıldı (McChesney, 2003, s. 311).

İdeolojilerin ve kültürlerin benimsetilmesinde medyanın rolü son derece önemlidir. Bu nedenle, medya, güç sahibi olmak isteyen kesimler tarafından kontrol edilmek istenen bir araç haline gelmiştir. Küreselleşme ile birlikte medya, güç aracı olarak etkisini ve önemini daha da artırmıştır.

Bazı yazarlar, medyanın küreselleştiği fikrine karşı çıkmaktadır. Örneğin, Kai Hafez, medya içeriklerinin, medyanın teknik ve ekonomik yönlerinden çok daha yavaş küreselleştiğini belirterek, küreselleşmenin sırasıyla, teknoloji ve alt yapıda, kurumsal düzeyde, üretim düzeyinde ve en son olarak içerikte gerçekleştiğini söyler ve medya alanındaki bu dengesizliğin yol açtığı bir yarı küreselleşmeden söz eder (Hafez, 1999: 51). Hafez, medya sistemlerinin partikülarist görüşlerden büyük ölçüde etkilendiğini ve haber içeriklerinin uluslararası siyasi ve toplumsal sistemin entegre bir parçası değil de ulus-devletle yakından bağlantılı olduğunu ifade eder. Aynı olay söz konusu olduğunda bile her bir ülkenin kendi bakış açısıyla o haberi ele aldığını ifade eden Hafez, haberlerin küresel olmaktan çok uzak olduğunu söyler (Hafez, 1999: 47). Colin Sparks'a göre de hiçbir medya doğası gereği gerçekten küresel değildir. Küresel denilen medyayı izleyenlerin küresel denilemeyecek kadar "az sayıda, zengin ve İngilizce bilen" bir kesim olduğunu belirtmektedir. Küresel bir kamusal alanın varlığını destekleyen çok az kanıt olduğunu ve kamusal alanın büyük ölçüde devlet odaklı olmaya devam ettiğini ifade etmektedir (Sparks, 2007; Jan, 2012: 67).

Tekelleşen çok uluslu medya yapılanmalarında editöryal bağımsızlık zarar görmüş, medyada üretilen ürünler şirket çıkarlarını desteklemeye zorlanmıştır. Genel eğilim apolitikleşme ve magazinleşme şeklinde olmuştur. Apolitik ve magazin haber, program, dizi ve filmler tüketim kültürü adı altında yeni bir kültür yaratmıştır. Tüketim kültüründe medya ürünleri halkı bilgilendirmek değil tüketmek amacıyla pazarlamaya dayalıdır (Kihtir ve Erbuyurucu, 2013: 201).

ULUSLARARASI HABER

Uluslararası haber, dünya genelindeki küreselleşme trendinin yarattığı etkiyi ve bu sürece ilişkin haberleri, iletişim araçları ve kuruluşları kullanarak anında yayınlarak geniş bir topluluğu etkileyen, herhangi bir olay veya fikirselleştirilmiştir. Uluslararası habercilik sayesinde dünyanın birçok yerinde meydana gelen ekonomik, politik, sosyal ve ekolojik olayların nasıl gerçekleştiğini öğrenmekle birlikte aynı zamanda uluslararası haberler sayesinde ülkeler hem iç hem de dış politikalarını belirleyebilmektedir (Özdemir, 2021, s. 85). Bir ülke basınında yer alan ulusal ve uluslararası haber metinlerinin o ülkenin iç ve dış politika dinamiklerine ve eğer varsa toplumsal kutuplaşmaların ortaya konulmasında ışık tuttuğunu söylemek mümkündür.

Küreselleşmenin giderek arttığı günümüzde uluslararası haberin önemi de o ölçüde artmaktadır. Uluslararası haberin bir haber olarak kendi sınırlılıkları içinde barındırdığı "içsel değerler", bu gelişme karşısında dışsallaşarak daha yoğun bir bağlamsallık kazanmaktadır. Nitekim, uluslararası haber bağlamının yapılandırılmasında dünya ekonomisi, siyaseti ve kültürünün ağırlığının artması oranında içerik de küresel sistemin bir yansıması, oluşturu bir unsuru haline gelmektedir (Akdemir, 2005: 32).

Uluslararası habercilik, olayların algılanma tarzlarını, değerlendirme ölçütlerini ve yorumlama çerçevelerini belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Uluslararası haberlerde, küresel konulara odaklanarak daha iyi anlayabileceğimiz meseleler öne çıkarılır. Bu tür haberler dünyanın her yerinden gelen hikayeleri kapsayacak şekilde hazırlanır.

Guy Berger'e göre ise, "Uluslararası haberler", ulusal veya uluslararası alanda üretilen bir ulus-devlet içindeki ulusal kimliğe ve çıkara sahip olduğu varsayılan belirli bir kitle tarafından tüketilmek üzere hazırlanan haberlerdir. (Berger, 2009: 356). Ulusal sınırların ötesindeki haber kapsamı birkaç farklı şekilde olabilir. Bu üç kategoriye ayrılabilir: İlk grup yerel gazeteciler tarafından bildirilen yabancı olaylar ve konular hakkındadır ve yerli izleyicilere yöneliktir. İkinci grup, yurt dışındaki okuyucular ve dinleyiciler için düzenlenen yerel haber kurumları tarafından düzenlenen yerli hikayelerdir. Üçüncü grup ise dünya çeşitli ülkelerdeki izleyicilere sağlanan küresel haber ajansları tarafından farklı bölgeler hakkında verilen haberlerdir (Cui, 2015: 77).

Yönetimde etkili olma düşüncesi taşıyanların ilgilendikleri ya da kendilerini ilgilendiren haberlere ulaşmak için tarihin çeşitli dönemlerinde çeşitli teknikler kullandıkları bilinmektedir (Adil, 1991, s. 23). Gazetelerin çoğu siyasal partiler tarafından desteklenip işletildiği gibi gazetelerin sahipleri ve editörleri de siyasal makam sahipleridir ya da bir makam sahibi olmak için çaba sarf etmektedirler. Gazeteler varlıklarını sürdürebilmek için siyasal partilere bağlı oldukları için muhalif görüşlere yer vermeleri düşünülemez. (Mutlu, 2005, s. 233-234).

Millîler üstü haberlerin ulusal basındaki yansımaları Cluasen'ın deyimi ile 'ehlileştirerek' okuyucuya sunulmaktadır. Haberin evrenselliğine karşı şüpheci bir yaklaşım sergileyen Clausen'a göre, haber içeriği,

üretim sürecinde ulusal, kültürel ve sosyo-politik yapıların ışığında yeniden biçimlendirilmekte ve haber ile doğrudan ilintili olan özel bilgiler, gazetelerin sadık okur kitlerinin ideolojik görüşleri doğrultusunda şekillendirilmektedir (Görgülü ve Süllü, 2013, s. 2-4).

Uluslararası haberlerin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki yansımaları ve uluslararası bilgi akışındaki temel aktörleri iletişim araştırmacılarını ve Birleşmiş Milletler gibi uluslar-üstü kurumları ‘yenidünya düzeni’ içerisindeki bilgi akışının adaletsizliğini gözler önüne seren ve küresel düzlemde yapıcı rapor çalışmalarıyla 1980’li yıllardan bu yana konu ile ilgili çalışmalarını sürdürmektedirler (Görgülü, 2013, s. 81).

Haberler büyük ölçüde gelişmiş ülkelerden az gelişmiş ülkelere doğru akmaktadır ve bunların kaynağı dört büyük uluslararası haber ajansıdır. AP (Associated Press), UPI (United Press International), AFP (Agence France Press) ve Reuter gibi haber ajanslarının haber dolaşımı açısından tüm dünya üzerinde bir egemenlik kurdukları görülmektedir (İlgaz, 2000, s. 33). Dünya haberlerini temin eden ağırlıklı olarak Anglo-Amerikan olan, az sayıdaki haber ajanslarıdır. Bu ajanslar kendi değerleriyle uluslararası siyasi gündemi de belirlerler. Hemen hemen bütün durumlarda dünya haberlerinin akışı esas olarak tek yönlüdür (Morley, Robins, 1997, s. 292; Akt. Kaypakoglu, 2004, s. 29).

Ulusal haber ajansları, uluslararası ajanslarla anlaşmalar yaparak haberleri dünya çapında yaymakta yardımcı olur. Ulusal ajanslar bir ölçüde iki yönlü haber akışını sağlar, ancak bu akış için yeterli olanaklara sahip oldukları söylenemez. Dünya enformasyonunun dağılımı konusundaki kuşkusuz en önemli dengesizlik hangi haberin nerelere gideceğine gelişmiş birkaç ülkenin haberleşme araçlarının yöneticilerince karar veriliyor olmasıdır. Bir başka deyişle, Üçüncü Dünya ülkelerinin, dünyadaki gelişmeleri, başka ülkelerin gözü ve seçiciliğiyle izleyebiliyor olmasıdır. Bu haberlerin dağılımı bakımından görülen dengesizliktir (Adil, 1991:25)

Haber dolaşımındaki dengesizlik ve batının üstünlüğü konusunda az gelişmiş ülkelerin Batı hakkında, Batı ülkelerinin az gelişmişler hakkında verdiği daha fazla haber vermekte olduğu söylenebilir. Örneğin az gelişmiş bir ülkede meydana gelen çok önemli bir olay çoğu kez duyulmamakla birlikte gelişmiş ülkelerin belki de çok fazla önem taşımayan bir haberi tüm dünyaya anında yayılmakta ve böylece dünyanın ilgisini çekmektedir. (İlgaz, 2000:33-34). Ulusal haber ajansları, uluslararası ajanslarla anlaşmalar yaparak haberleri dünya çapında yaymakta yardımcı olur. Ulusal ajanslar bir ölçüde iki yönlü haber akışını sağlar, ancak bu akış için yeterli olanaklara sahip oldukları söylenemez.

Yeni kurulan devletlerde, bir yandan iletişimin altyapısını oluşturan mekanik araçların üretim ve tüketimi bakımından eski sömürgeci ülkeye bağımlılık, diğer yandan enformasyon kanallarını sağlıklı bir biçimde işletememe, enformasyon boşluğu yaratmıştır. Alt yapı bakımından bağımlılık sürerken ellerinde olanak olmaması nedeniyle, enformasyon boşluğu, içerik yönünden gelişmiş ülkelerin iletişim kanalları ile sağlananlarca doldurulmuştur. Bu ise dengesiz iletişim olarak adlandırılmaktadır (Öcal, 1980: 34; Akt. Uluç, 2003:154).

Küresel Habercilik

Küresel habercilik, küreselleşme olgusunun önemli bir parçası olan uluslararası iletişim araçları ve kuruluşları kullanarak sunulan ve dünya çapında bir olay veya düşünce hakkında bilgi veren haberdur. Uluslararası alanda önemli bir olay veya düşünce ile ilgili olduğundan birçok insanı ilgilendirebilir ve etkileyebilir. Haberin bir küresel bütünlük algısına sahipliği; ulus ötesi bir öz taşıması; çok kültürlü, çok aktörlü, yaygın izleyiciye hitap etme özellikleri; haberin yenilikçi (inovatif) niteliği; haberin izleyici odaklılığı; küresel boyutta konu veya temalarla ilgisi; haberin yaygınlaşma enerjisi ve haberin küresel yapı veya örgütlerle bağlantısı gibi; herhangi bir haberi ‘küresel haber’ olarak niteleyebilmek için olumlu cevaplanması gereken soru özleri sayılabilir (Çalışır, 2012: 123-124).

Küresel gazetecilik, küreselleşmenin olmazsa olmazı sayılan alan, güç, kimlik unsurlarını formüle ederek şu soruları sormaktadır: Gazetecilik siyasi kimlikleri temsil ederken sınırları ne kadar aşabilmektedir? İç, dış ve küresel güçlerin karmaşık bir karışımı olarak çatışmaları ne ölçüde ele almaktadır? Ve son olarak dünyanın farklı coğrafyalarında süregelen süreç ve uygulamaları ne şekilde ele almaktadır? (İnceoğlu, 2013: XI- XII). Küresel gazetecilik tanımının temelinde, küreselleşmenin kendisinin merkezi boyutu olan sürekli ilişkiler olması gerektiği savunulabilir. Eğer küreselleşme, sermaye, ticaret, insan hareketliliği ve teknoloji tarafından üretilen bölgeler ve insanlar arasındaki sürekli ilişkilerle tanımlanıyorsa, o zaman küresel gazetecilik, dünyanın çeşitli bölgelerindeki insanların ve eylemlerinin, sorunlarının, yaşam koşullarının vb. nasıl birbirine bağlı olduğunu araştırmayı günlük bir rutin haline getiren gazetecilik uygulamasıdır (Berglez, 2007: 151).

Küresel ölçekte haber ve bilgiler yeniden işlenip formatlanmakta ve bir tür dezenformasyon denebilecek bir enformasyon türü geliştirilmekte, bu mekanizma aracılığıyla da “gerçeklik algısı” ile oynanarak imal edilen “ürün”, haber olarak ambalajlanıp bütün dünya toplumlarının bilgisine sunulmaktadır. Bu durum “gerçek”

üzerinde adeta bir illüzyon meydana getirerek hakikatten uzaklaştırıp; yeni, üretilmiş ve hedeflenen anlama yönelik olarak, sentetik biçimde imal edilen operasyonel enformasyon yönetimi olarak biçimlenmektedir (Paçacı, 2013:42). Medya haberleri önyargısız bir şekilde üretmez veya işlemez. Yorumlamalar izleyici tarafında belirli duygular ve tepkiler oluşturmak için ayarlanarak farklı açılardan yeniden üretilir. Dünya genelinde haberleri yayınlayan kablolu ve uydu televizyon ağları, haberlerin yeniden üretilmesine katkıda bulunurlar (Gambier, 2006: 12). Küresel haberlerin üretim ve dağıtım süreçlerinin ağırlıklı olarak Batılı gazetecilerin kontrolünde olması, o haberlerin Batı perspektifini yansıtacak şekilde seçilmiş, çerçevelenmiş ve düzenlenmiş olması anlamına gelmektedir (Varol, 2018: 83).

Küresel Haberciliğin Gelişimi

ABD'de özel girişimler tarafından kurulan ve işletilen televizyonlar, Türkiye dahil birçok ülkede uzun yıllar boyunca kamu yayıncılığı yaptı. Ancak 1980'lerden itibaren özel televizyonculuk, ABD tarzı olarak tüm dünyada yaygınlaştı. Bu dönüşümün bir sonucu olarak, ABD'de geliştirilen televizyon haberciliği formatları küresel bir kabul gördü. Küresel televizyon yayınları, uluslararası siyaseti takip etmekle kalmayıp, yayınlarıyla da etkilemektedirler. İzleyiciler, bu kanalları izlemese bile, bu kanallardaki haberleri kendi ulusal televizyon haberleriyle karşılaştırıp yorumlamaktadırlar. Küresel haber kanallarının, yeni toplumsal tartışmaların ve siyasi eylemlerin ortaya çıkmasına neden olduğu gözlemlenmektedir.

Haber televizyonculuğu yapmak amacıyla kurulmasının ardından, görece çok kısa bir sürede kendini “küresel haber kanalı” olarak kabul ettiren ilk yayın kuruluşu CNN'dir. Dünyanın en büyük küresel televizyon kanalı olan ve 24 saat yayın yapan haber kanalı CNN, Ted Turner tarafından 1980 yılında kuruldu. CNN'nin sınırları tüm dünya olarak belirlendi. Özellikle, 1991 yılındaki Körfez Savaşı ve SSCB'nin yıkılması gibi önemli olaylar, uydu yoluyla yapılan CNN yayınlarından izlenmiş ve bu suretle haber kavramı biçim değiştirerek “olmuş bitmiş” olayları değil, “henüz yaşanmakta olan” olayları vermek anlamını da ifade etmeye başlamıştır (Uluç, 2003:249). CNN'nin izleyicilerinin çoğunluğunu gazeteciler, politikacılar, iş adamları ve lobiciler oluşturmaktadır. Farklı bir deyişle CNN, “dünya eliti” olarak nitelendirdiği bir kesimi hedef kitlesi olarak tanımlamaktadır. En azından teorik olarak CNN, etnik kimliklerden sıyrılmış ve yersiz yurtsuzlaşmış kesimlere seslenme iddiasındadır. Ama CNN'nin yayın pratiğine yakından bakıldığında, kendisinin etnik merkezci olmaya devam ettiği görülür (Tutal, 2014:173).

CNN International'dan sonra BBC World, FOX News, SKY News, CBC, Euronews gibi uluslararası haber televizyonları yayına başlamışlardır. Başlangıçta bütün dünya tarafından kabul gören bu televizyonların yayın bölgeleri genişledikçe içerik tedarik talepleri de artmaya başlamıştır. Yayın yapılan her ülkede muhabir ve kameraman bulundurmaya başlayan bu uluslararası televizyon kanalları, bölgesel haber içerikleriyle dolup taşmaya başlamıştır (Artun, 2016: 26).

İngiltere ve Amerika medyasının egemen olduğu bu alandaki bilgi akışının yönü, çoğu zaman “Doğu'dan Batı'ya” doğru olmuştur. Fakat Katar'da, 1996'da Al Jazeera'nin kurulmasıyla haber akışının yönünde değişiklikler gözlenmeye başlamıştır. Al Jazeera, Batılı gözüyle içerik üreten ve yorumlayan CNN, BBC ve Sky News gibi uluslararası haber kanalları üzerinde adeta bir şok etkisi yaratmıştır (Artun, 2016: 26). Orta Doğu, tarih boyunca hesaplaşma savaşlarına tanıklık etti ve birçok ülke, bölge dışındaki etkisiyle söz sahibi oldu. Batılı devletlerin müdahalelerine açık olan Orta Doğu toplumları, kitle iletişim teknolojilerini kontrol eden Batılı ülkelerden kendi ülkeleri ve coğrafyaları hakkında bilgi ve yorumlar duymak zorunda kaldılar. Al Jazeera'nin kurulması ve kendini ispatlaması ile küresel haber televizyonculuğunda belirgin iki kutup oluşmuştur. Ortadoğu ile ilgili olaylarda CNN, BBC ve Euronews gibi Batılı televizyonların ilettiği haberlere karşılık, bu olaylar hakkında Al Jazeera'nin ne söyleyeceği dikkatle izlenir olmuştur. Batı ve Hristiyan dünyanın sesinin karşısında Arap ve müslüman dünyasının sesinden söz edilebilir çift kutuplu bir küresel medya ortamının belirdiği söylenebilir (Demirkıran, 2021: 231-232).

Haber ajansı olarak Sputnik'in ortaya çıkışı eski zamanlara dayanmamaktadır. Sputnik haber ajansı, 2014 yılında Rusya'da kurulmuştur ve diğer haber ajansları gibi, etkili olabilmek için propaganda faaliyetlerini farklı ülkelerde ve dillerde yürütmeyi hedeflemiştir. Putin Sputnik'in kuruluş amacını “Anglo-Sakson küresel bilgi akışlarının tekeli kırılmak” olarak tanımlamıştır. Bu bakımdan haber akış sistemleri, internet siteleri, sosyal medya hesapları, mobil uygulamalar, radyo yayını ve multimedya basın merkezleri gibi ürünlerle hizmet veren bir kuruluş olmuştur (Yazıcı, Apak, 2022: 1061).

Küresel olma iddiasıyla kurulan TRT World kanalı 27 Ekim 2015'te uydu üzerinden yayınlarına başlamıştır. İngilizce yayın yapan haber kanalı 190 ülkeye ulaşmaktadır. BBC, CNN ve Al Jazeera kanallarına alternatif sunmayı amaçlayan TRT World'ün yayın dili İngilizcedir ve haber ağırlıklı yayımlar yapmaktadır.

TRT World'ün eski CEO'su İbrahim Eren, kanalın kuruluş nedenini şöyle açıklamıştır:

“2014 yılında başladığımızda, bir buçuk yıldan kısa bir süre içinde yayın testlerine başlayabildik. Haber kanalının uluslararası medyada çok özel bir boşluğu doldurduğunu söyleyebiliriz. CNN, BBC ve Al-Jazeera gibi birkaç ünlü uluslararası haber kanalı bulunmaktadır. CNN ABD’ye odaklanırken, BBC Euro-merkezli veya daha spesifik olarak İngiltere-merkezlidir ve Al-Jazeera artık eski sesi olmadığı için sesizlerin sesi olarak değerlendirilemez” (Daily Sabah, 2016).

Son yıllarda küresel medya dünyasında Batı hegemonyasına karşı yeni oyuncuların eklenmesi, çeşitlilik ve karmaşıklık yaratarak karşı akış kavramının yeniden ilgi görmesine neden olmuştur. Gelişmekte olan dünya ülkeleri uydu, kablo televizyonu ve dijital teknoloji gibi unsurları kullanarak Batı hegemonyasına yanıt vermeye başlamıştır. Bu gelişmeler uluslararası alanda daha fazla televizyon ağının kurulmasına yol açarak Asya ve Ortadoğu merkezli bölgesel kültür merkezleri kurulmasına neden olmuştur. Öte yandan, bazı bilim insanları batı medya endüstrilerinin hala finansal, teknolojik ve piyasa koşulları ile desteklenmesine rağmen dünya medya arenasının tamamen Batı hegemonyasına ait olmadığını savunmaktadırlar.

Medya-Dış Politika İlişkisi

Siyasi partiler, hükümetler ve diğer siyasi aktörler, düşüncelerini ve eylemlerini halka doğru iletmek için yoğun bir şekilde çaba sarf etmektedirler. İnsanlar ise ilgi alanlarına giren gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak istemektedirler. Bu iki tarafın ihtiyaçlarını karşılayabilen tek araç ise medyadır. Bu durum iç siyaset için olduğu kadar dış politika için de geçerlidir.

Medyanın siyaset kurumuyla ilişkisinin ulusal (iç siyaset) ve uluslararası (dış politika) olmak üzere iki ayrı boyutu bulunmaktadır. Bu alana dair çalışma yürüten araştırmacılar, medyanın iç politika yapım sürecinde oynadığı rol ile dış politika yapım sürecinde oynadığı rol arasında farklılık olduğunu ifade etmektedirler. Medya üzerindeki siyasi baskının iç politikadan ziyade, dış politika alanında daha fazla hissedildiği ileri sürülmektedir (Graber, 1989: 336; Akt. Akdoğan, Uğuş, Yılmaz, 2021: 81).

Uluslararası ilişkilerde yaşanan her türlü gelişmenin takibi ve bilgi sahibi olunması, medyanın gücünü ve etkisini ortaya koymaktadır. Özellikle politik gündemin yoğun olduğu zamanlarda, medya araçları önemli bir bilgi kaynağıdır. Basının rolü, devletlerin dış politikalarını anlama ve bu konuları gelecek nesillere aktarma sürecinde inkar edilemez bir şekilde önemlidir.

Medya çoğu kez iktidarı sevimli gösterir. İktidar hatalı da olsa, onun devamının şart olduğunu bilinçaltına yerleştirir. Bireylerin iktidarlardan tarafından belirlenen ulusal çıkarları benimsemesini sağlar. Medya; maskeler, yerinden eder, parçalar, ayırım yapar, hayali birlik beraberlik üretebilir. Medyanın bu yetenekleri ulusal iktidar tarafından ülke menfaatine mi yoksa dayatılan başka ülkelerin çıkarlarına uyan şekilde mi kullanılıyor araştırması, son derece subjektif ve karmaşık yargılarla doludur (Özdemir, 1998:113).

Medyanın, devletlerin iç politikalarının dış politikaya yansımalarıyla ülkeye güç kazandırmak suretiyle hareket ettiğine dair pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, teorik olarak farklılık gösterse de, temel amacın ülke çıkarlarına uygun bir politika izlemek olduğunu vurgularlar. Bununla birlikte, bazı diğer yaklaşımlar da dış politika medya ilişkisini tam tersi şekilde ele almaktadır. Bunlara göre de medya kamuoyu oluşturarak dış politikayı yönlendirir.

YÖNTEM

Araştırmada elde edilecek sonucun net bir şekilde ortaya konulması ve yorumlanabilmesi için araştırma belirli sınırlar içinde yapılmıştır. Bu araştırma, Zeytin Dalı Harekatı’nın başladığı 20 Ocak 2018 tarihiyle sona erdiği 24 Mart 2018 tarihleri arasındaki Türkiye, ABD ve Rusya’nın dışişleri bakanlıklarının web sitelerinin yanı sıra, Türkiye’nin uluslararası haber sitesi www.trtworld.com, ABD’nin uluslararası haber sitesi www.cnn.com ve Rusya’nın haber sitesi www.sputniknews.com ile sınırlı tutulmuştur. Bu doğrultuda, harekatı düzenleyen ülke olan Türkiye, harekata karşı tutum sergileyen ABD ve harekata bir nevi tarafsız duran Rusya’nın önce Suriye’ye yönelik dış politika tutumları incelenmiş ardından da harekata ilişkin haberler inceleme altına alınmıştır. Söz konusu ülkelerin Suriye politikalarının izdüşümlerinin haberlerde görüleceği tezinden yola çıkılan çalışmada İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır. Haberlerde öne çıkan başlıklar, “Zeytin Dalı Harekatı’nın tanımlanması”, “Harekatın nedeni ve amacı”, “Harekatın tehlike ve sonuçları”, “YPG’nin tanımlanması”, “Özgür Suriye Ordusu’nun tanımlanması” ve son olarak “Yapılan açıklamalar” şeklinde ana kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler de yine kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. Bu doğrultuda, konuya ilişkin TRT World’de yer alan 98 haber, CNN International’da yer alan 41 haber ve Sputnik’te yer alan 87 haber incelenmiştir. Üç medya kuruluşunun önce kendi aralarında bir kıyaslaması yapılmış, daha sonra ise Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı web sitesinde yer alan 15 adet açıklama ve basın bilgilendirmesi, ABD Dışişleri Bakanlığı web sitesinde yer alan 23 adet açıklama ve basın bilgilendirmesi, Rusya Dışişleri Bakanlığı web sitesinde yer alan 19 adet açıklama ve basın bilgilendirmesi ile kıyaslanmıştır.

BULGULAR**Tablo 1: Medya Kuruluşları- Zeytin Dalı Harekatı'nın tanımlanması**

Zeytin Dalı Harekatı'nın tanımlanması	CNN International		TRT World		Sputnik	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Askeri Harekat	13	46,4	12	23,7	65	81,2
Saldırı/İşgal	12	42,8	-	-	15	18,8
Terörle Mücadele Operasyonu	-	-	42	76,3	-	-
Kürt Milis Karşıtı Operasyon	3	10,8	-	-	-	-
Toplam	28	100	55	100	80	100

Tabloya baktığımızda, incelenen metinlerde CNN International tarafından hareketin tanımlandığı 28 metin olduğunu, TRT World'de bunun 55 olduğunu, Sputnik'in ise 80 metinle hareketin nedenine ve amacına en çok yer veren medya kuruluşu olduğunu görüyoruz.

Alt kategorilere baktığımızda CNN International'ın hareketi %46,4 gibi bir oranla 'Askeri Harekat' olarak tanımladığını görüyoruz. Bunu %42,8 ile 'Saldırı' kategorisi izliyor. Medya kuruluşu tarafından 'Terörle Mücadele' tanımlamasının ise hiç yapılmadığını görüyoruz. Son olarak ise %10,8'lik bir oranda 'Kürt Milis Karşıtı Operasyon' tanımlamasına yer verildiğini görüyoruz.

TRT World ile devam ettiğimizde, hareketin %76,3 gibi yüksek bir oranla 'Terörle Mücadele Operasyonu' olarak nitelendirildiğini görüyoruz. Bunu %23,7 ile 'Askeri Harekat' kategorisi takip ediyor. Saldırı ifadesinin ise hiç kullanılmadığını görüyoruz.

Son olarak, Sputnik'e baktığımızda, %81,2 gibi yüksek bir oranla 'Askeri Harekat' kategorisine yer verildiği görülürken, %18,8 gibi oranla da medya kuruluşu tarafından ZDH'nin 'Saldırı' olarak nitelendirildiğini görüyoruz.

Son bir değerlendirme yapacak olursak, CNN'in ve Sputnik'in ZDH'yi daha çok bir askeri hareket gibi nitelendirdiği görülürken, TRT World'un bunu bir terörle mücadele operasyonu olarak yansıttığını görüyoruz.

Tablo 2: Dışişleri bakanlıkları- Zeytin Dalı Harekatı'nın tanımlanması

Zeytin Dalı Harekatı'nın tanımlanması	USFM		TCDB		MIDRU	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Askeri Harekat	4	80	5	41,8	5	100
Saldırı/İşgal	1	20	-	-	-	-
Terörle Mücadele Operasyonu	-	-	7	59,2	-	-
Kürt Milis Karşıtı Operasyon	-	-	-	-	-	-
Toplam	5	100	55	100	5	100

Medya organlarının buldukları ülkenin dış politikası çerçevesinde haber ürettikleri tezinden yola çıkıldıkları için ABD, Türkiye ve Rusya dışişleri bakanlıkları tarafından yapılan basın açıklamaları da incelenmiştir. Buna göre ABD tarafından yapılan açıklamalarda %80 ile birinci sırada 'Askeri Harekat' ifadesine yer verildiğini görüyoruz. Bunu %20 ile 'Saldırı/İşgal' kategorisi takip etmektedir. Bu durumun CNN ile benzerlik gösterdiğini de söyleyebiliriz.

TCDB tarafından yapılan açıklamalar incelendiğinde ise %58,3 ile 'Terörle Mücadele Operasyonu' ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bunu %41,7 ile 'Askeri Harekat' ifadesi takip etmektedir. Bu durumun da TRT World ile uyum sağladığından söz edebiliriz.

Son olarak Rusya Dışişleri Bakanlığının açıklamalarına baktığımızda sadece 'Askeri Harekat' ifadesinin kullanıldığını gözlemliyoruz.

Buna rağmen genel hatlarıyla baktığımızda, 3 ülkede yayın yapan medya kuruluşlarının 'harekatın tanıtılması' kategorisinde büyük oranda ülkelerin dış politikasıyla uyumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3: Medya Kuruluşları- Zeytin Dalı Harekatı'nın nedeni ve amacı

Zeytin Dalı Harekatı'nın nedeni ve amacı	CNN International		TRT World		Sputnik	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Bölgedeki terör örgütleri	-	-	80	33,9	4	8,3
YPG'nin terör örgütü olarak nitelenmesi	-	-	76	32,2	-	-
Suriyeli sivillere yardım etmek	-	-	-	-	-	-
Türkiye'ye yönelik yapılan saldırılar	-	-	-	0,9	-	-
Kürt devleti kurulmasını engellemek/ Sınır güvenliğini sağlamak	11	61,1	61	25,9	25	52,1
Bölgede istikrarı sağlamak/Suriye'nin toprak bütünlüğünü korumak	-	-	7	2,9	-	-
ABD'nin YPG'ye verdiği destek	7	38,9	10	4,2	19	39,6
Toplam	18	100	236	100	48	100

Tabloya baktığımızda, incelenen metinlerde CNN International tarafından hareketin nedeni ve amacına 18 kere yer verildiğini, Sputnik'te bu sayının 48 olduğunu, TRT World'ün ise 236 gibi yüksek bir sayıyla yer verdiği görülmektedir.

Öte yandan, CNN International'ın ZDH'nin nedenini %61,1 gibi bir oranla 'Kürt devleti kurulmasını engellemek/Sınır güvenliğini sağlamak' olarak tanımladığını görüyoruz. Bunu %38,9 ile 'ABD'nin YPG'ye verdiği destek' kategorisi izliyor.

TRT World ile devam ettiğimizde, medya kuruluşunun hareketin nedenine ve amacına %33,9'luk bir oranla 'Bölgedeki terör örgütleri' olarak nitelendirildiğini görüyoruz. Bunu %32,2 ile 'YPG'nin terör örgütü olarak nitelenmesi' kategorisi takip ediyor. Daha sonra sırasıyla %25,9 ile 'Kürt devleti kurulmasını engellemek/Sınır güvenliğini sağlamak', %4,2 ile 'ABD'nin YPG'ye verdiği destek' ve %2,9 ile 'Bölgede istikrarı sağlamak/Suriye'nin toprak bütünlüğünü korumak' kategorileri izlemektedir.

Son olarak, Sputnik'e baktığımızda, %52,1 gibi bir oranla "Kürt devleti kurulmasını engellemek/Sınır güvenliğini sağlamak" kategorisine yer verildiği görülürken, bunu %39,6 gibi oranla 'ABD'nin YPG'ye verdiği destek' kategorisi takip etmektedir.

ZDH'nin nedenleri üst kategorisine baktığımızda, en çok habere yer veren kuruluşun TRT World olduğu görülmektedir. TRT World tarafından yayınlanan 236 haberde bu kategoriye yer verilirken, bu sayı Sputnik için 48 ve CNN için ise 18'dir. TRT World'de yer alan haberlere bakıldığında, çoğunlukla Türkiye'nin bu hareketi düzenlemekteki haklılığına atıfta bulunmaktadır.

Tablo 4: Dışişleri bakanlıkları- Zeytin Dalı Harekatı'nın nedeni ve amacı

Zeytin Dalı Harekatı'nın nedeni ve amacı	USFM		TCDB		MIDRU	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Bölgedeki terör örgütleri	1	7,7	9	20	1	10
YPG'nin terör örgütü olarak nitelenmesi			8	17,7		
Suriyeli sivillere yardım etmek			7	15,6		
Türkiye'ye yönelik yapılan saldırılar	2	15,4	7	15,6	1	10
Kürt devleti kurulmasını engellemek/ Sınır güvenliğini sağlamak	8	61,5	3	6,7	1	10
Bölgede istikrarı sağlamak/Suriye'nin toprak bütünlüğünü korumak	2	15,4	5	11,1		
ABD'nin YPG'ye verdiği destek			6	13,3	7	70
Toplam	13	100	45	100	10	100

Her üç ülkenin dışişleri bakanlıklarının yaptığı açıklamalara bakıldığında ise ABD tarafından yapılan açıklamalarda hareketin nedeninin ve amacının %61,5 ile birinci sırada 'Kürt devleti kurulmasını engellemek/Sınır güvenliğini sağlamak' olduğunu görüyoruz. Bunu %15,4 ile 'Bölgede istikrarı sağlamak/Suriye'nin toprak bütünlüğünü korumak' kategorisi ile 'Türkiye'ye yönelik yapılan saldırılar', %7,7 ile 'Bölgedeki terör örgütleri' kategorisi takip etmektedir. CNN International ile ABD Dışişleri Bakanlığı'nı kıyaslarsak, iki kurumun hareketin nedenine ve amacına ilişkin verdiği öncelikli kategorinin ortalama aynı bir oranla 'Kürt devleti kurulmasını engellemek/Sınır güvenliğini sağlamak' kategorisi olduğunu görüyoruz. Burada iki kurum arasındaki en büyük fark; CNN'in en çok yer verdiği ikinci kategori olan 'ABD'nin YPG'ye verdiği destek' kategorisine bakanlık tarafından yer verilmemiş olmasıdır.

TCDB tarafından yapılan açıklamalar incelendiğinde ise, bakanlığın hareketin nedenini ve amacını %20'lik bir oranla 'Bölgedeki terör örgütleri' olarak nitelendirildiğini görüyoruz. Bunu %17,7 ile 'YPG'nin terör örgütü olarak nitelenmesi' kategorisi takip ediyor. Daha sonra sırasıyla %15,6 ile 'Suriyeli sivillere yardım etmek' ile 'Türkiye'ye yönelik yapılan saldırılar' ve %13,3 ile 'ABD'nin YPG'ye verdiği destek' izlemektedir. Bu durumun da TRT World ile büyük oranda örtüştüğünden söz edebiliriz.

Son olarak Rusya Dışişleri Bakanlığının açıklamalarına baktığımızda en çok yer verilen kategorinin %70 ile 'ABD'nin YPG'ye verdiği destek' olduğunu görüyoruz. Bunu sırasıyla %10 ile 'Bölgedeki terör örgütleri', %10 ile 'Türkiye'ye yönelik yapılan saldırılar' ile 'Kürt devleti kurulmasını engellemek/Sınır güvenliğini sağlamak' kategorileri takip etmektedir. Sputnik ile Rusya Dışişleri Bakanlığının kıyaslarsak, Sputnik tarafından öne çıkarılan en yüksek ikinci orana sahip olan 'ABD'nin YPG'ye verdiği destek' kategorisinin bakanlık tarafından en çok kullanılan kategori olduğunu da görüyoruz.

'Harekatın nedeni ve amacı' kategorisinde üç ülkede yayın yapan medya kuruluşlarının öncelediği kategoriler, ülke bakanlıklarının açıklamaları bire bir örtüşmese de büyük oranda bir benzerlik olduğundan söz edebiliriz.

Öte yandan, yukarıda ZDH'nin nedeni kategorisinde en fazla habere yer veren kuruluşun TRT World olduğunu ifade etmiştik. Bakanlıklar tarafından yapılan açıklamalara bakıldığında da aynı tablo karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye tarafından 45, ABD tarafından 13 ve Rusya tarafından ise 10 açıklamaya yer verildiği görülmektedir. Türkiye, hareketin nedenine ve amacına en çok yer veren ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Açıklamaların içeriklerine bakıldığında ise yine aynı şekilde hareketin gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5: Medya Kuruluşları- Zeytin Dalı Harekatı'nın olası tehlike ve sonuçları

Zeytin Dalı Harekatı'nın olası tehlike ve sonuçları	CNN International		TRT World		Sputnik	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
İŞİD'le mücadeleyi sekteye uğratmak	9	24,3	-	-	-	-
Savaş içinde savaş çıkması/Bölgede istikrarın bozulması	6	16,2	-	-	5	22,7
Suriye'de sivillerin yaşadığı zorluklar/ Hayatını kaybeden siviller	7	18,9	-	-	3	13,7
Türkiye- ABD anlaşmazlığı	15	40,6	11	100	14	63,6
Toplam	37	100	11	100	22	100

Tabloya baktığımızda, incelenen metinlerde CNN International tarafından hareketin olası tehlike ve sonuçlarına yer verilen metin sayısının 37 olduğu görülmektedir. Sputnik'te bu sayısı nispeten daha düşük ve 22 iken, TRT World'de son derece düşüktür. Sadece 11 metinde yer alan olası tehlike ve sonuçlar ise tek bir kategoriye kapsamaktadır. O da 'Türkiye- ABD anlaşmazlığı' kategorisidir. Bir diğer dikkat çekici husus ise her üç medya kuruluşunun da en yüksek oranda bu kategoriye yer vermiş olmasıdır.

CNN International'a bakarak başlayacak olursak, medya kuruluşu hareketin pek çok tehlikesini ön plana çıkartmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi bunlardan en yüksek oranlı olanı %40,6 ile 'Türkiye- ABD anlaşmazlığı' kategorisidir. Bunu sırasıyla, yine oldukça yüksek bir oran olan %24,3 ile 'İşid'le mücadeleyi sekteye uğratmak' kategorisi takip etmektedir. Diğer kategoriler ise %18,9 ile 'Suriye'de sivillerin yaşadığı zorluklar /Hayatını kaybeden siviller' ve %16,2 ile 'Savaş içinde savaş çıkması/Bölgede istikrarın bozulması' kategorileridir.

TRT World ile devam ettiğimizde, yukarıda da altının çizildiği gibi hareketin tek bir olası tehlike ve sonucuna yer verildiği görülmektedir. Bu da %100 ile 'Türkiye- ABD anlaşmazlığı' kategorisidir.

Son olarak, Sputnik'e baktığımızda, CNN'de olduğu gibi bu medya kuruluşunda da pek çok olası tehlike ve sonuca yer verildiği görülmektedir. Bunlardan ilki diğer iki medya kuruluşunda olduğu %63,6 ile 'Türkiye-ABD anlaşmazlığı' kategorisidir. Bunu %22,7 ile 'Savaş içinde savaş çıkması' ve %9,1 ile 'Hayatını kaybeden siviller' kategorileri takip etmektedir.

ZDH'nin nedenleri kategorisinde hem TRT World'un hem de TCDB'nin en çok habere ve açıklamaya yer kurumlar olduğundan söz etmiştik. 'Harekatın olası tehlike ve sonuçları' kategorisinde ise tam tersi bir tabloyla karşılaşılıyor. CNN International tarafından kategoriye ilişkin 37, Sputnik tarafından 22, TRT World tarafından ise sadece 11 habere yer verildiğini görüyoruz. Bu bize, özellikle CNN'nin hareketin pek çok tehlike yaratabileceği konusundaki bakış açısını gösteriyor.

Tablo 6: Bakanlıklar- Zeytin Dalı Harekatı'nın olası tehlike ve sonuçları

Zeytin Dalı Harekatı'nın olası tehlike ve sonuçları	USFM		TCDB		MIDRU	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
İŞİD'le mücadeleyi sekteye uğratmak	8	29,6	-	-	-	-
Savaş içinde savaş çıkması/Bölgede istikrarın bozulması	6	22,3	-	-	-	-
Suriye'de sivillerin yaşadığı zorluklar/ Hayatını kaybeden siviller	12	44,4	-	-	1	25
Türkiye- ABD anlaşmazlığı	1	3,7	5	100	3	75
Toplam	27	100	5	100	4	100

Her üç ülkenin dışişleri bakanlıklarının yaptığı açıklamalara bakıldığında ABD tarafından yapılan açıklamalarda hareketin en büyük olası tehlike ve sonucunun %44,4 ile 'Suriye'de sivillerin yaşadığı zorluklar/Hayatını kaybeden siviller' kategorisi olduğu görülmektedir. Bunu, yine yüksek bir oran olan %27,6 ile 'İşid'le mücadeleyi sekteye uğratmak', %22,3 ile 'Savaş içinde savaş çıkması/Bölgede istikrarın bozulması' ile %3,7 ile Türkiye- ABD anlaşmazlığı kategorileri takip etmektedir. CNN ile bir kıyaslama yapacak olduğumuzda, medya kuruluşunda en çok öne çıkartılan kategori 'Türkiye- ABD anlaşmazlığı' kategorisinin, ABD tarafından yapılan açıklamalarda geri planda görülmektedir. Ancak medya kuruluşu tarafından yine oldukça vurgulanan 'İşid'le mücadeleyi sekteye uğratmak' kategorisi, bakanlık tarafından en çok üzerinde durulan kategorilerdendir.

Türkiye tarafından yapılan açıklamalar incelendiğinde ise, hareketin en büyük olası tehlike ve sonucunun TRT World tarafından da öncelenen 'Türkiye- ABD anlaşmazlığı' kategorisi olduğu görülmektedir. Bu noktada da medya kuruluşunun öne çıkardığı kategorinin, Türkiye'nin dış politikasının bir izdüşümü olduğundan söz etmek mümkündür.

Son olarak Rusya Dışişleri Bakanlığının açıklamalarına baktığımızda en çok yer verilen kategorinin %75 gibi oranla ‘Türkiye- ABD anlaşmazlığı’ olduğu görülmektedir. Bunu, %25 ile ‘Suriye’de sivillerin yaşadığı zorluklar/Hayatını kaybeden siviller’ kategorisi takip etmektedir. Rusya tarafından yapılan açıklamalarda en çok öne çıkartılan kategorilerle Sputnik tarafından en çok ele alınan kategorileri kıyasladığımızda da, ‘Türkiye- ABD anlaşmazlığı’ konusunun her iki kurum tarafından da öncelendiğini görmekteyiz.

‘Harekatın olası tehlike ve sonuçları’ kategorisinde en fazla habere yer veren kuruluşun CNN olduğunu ortaya koymuştuk. Bakanlıklar tarafından yapılan açıklamalara bakıldığında da aynı tablo karşımıza çıkmaktadır. ABD tarafından 27, Türkiye tarafından 5 ve Rusya tarafından ise 4 açıklamaya yer verildiği görülmektedir. ABD, ‘Harekatın olası tehlike ve sonuçları’ kategorisinde en çok açıklamaya yer veren ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. ABD tarafından yapılan açıklamalara bakıldığında, ülkenin bu harekati desteklemediği de gözler önüne serilmektedir.

Tablo 7: Medya Kuruluşları- YPG’nin tanımlanması

YPG’nin tanımlanması	CNN International		TRT World		Sputnik	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Savaşçılar	11	19,3	-	-	8	7
Kürt milisler/Kuvvetler	31	54,4	-	-	73	63,5
ABD müttefiki	14	24,6	26	24,5	29	25,2
Terörist/ PKK uzantısı	15	40,6	80	75,5	-	-
Suriyeli Kürtler					5	4,3
Toplam	57	100	106	100	115	100

Her üç medya kuruluşunun YPG’yi ne şekilde kategorize ettiklerine baktığımızda ise pek çok kategori çıkıyor karşımıza. CNN International’ın en çok %54,4 ile ‘Kürt milisler/Kuvvetler’ ifadesini kullandığını görüyoruz. Bunu da sırasıyla %24,6 ile ‘ABD müttefiki’, %19,3 ile ‘Savaşçılar’ ve %1,7 ile ‘Suriyeli Kürtler’ ifadeleri takip etmektedir. Burada altını çizmekte fayda olan bir husus da medya kuruluşunun hiçbir metinde YPG için ‘Terörist/ PKK uzantısı’ ifadelerini kullanmamış olmasıdır.

Bu kategoride en az alt kategoriyi TRT World’un kullandığı söylenebilir. Medya kuruluşunun YPG’yi sadece iki kategoride adlandırdığı görülmektedir. Bunlar çok yüksek bir oran olan %75,5 ile ‘Terörist/ PKK uzantısı’ ile %24,5 ile ‘ABD müttefiki’ kategorileridir.

Sputnik’e baktığımızda ise YPG’nin çok fazla kategoride isimlendirdiğini görmekteyiz. Sputnik’in de CNN International gibi en çok kullandığı kategorinin %63,5 ile ‘Kürt milisler/Kuvvetler’ ifadesini kullandığını görüyoruz. Bunu da sırasıyla %25,2 ile ‘ABD müttefiki’, %7 ile savaşçılar ve son olarak %4,3 ile ‘Suriyeli Kürtler’ ifadeleri takip etmektedir. Medya kuruluşunun hiçbir metinde ‘Terörist/ PKK uzantısı’ ifadelerini kullanmadığını da vurgulamakta fayda var.

Burada karşımıza çıkan tabloda, TRT World’un YPG’yi terör örgütü olarak nitelenmesine karşın diğer iki medya organının bu ifadeyi hiç kullanmadığı ve daha çok ‘Kürt milisler’ ifadelerini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 8: Bakanlıklar- YPG’nin tanımlanması

YPG’nin tanımlanması	USFM		TCDB		MIDRU	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Savaşçılar	-	-	-	-	-	-
Kürt milisler/Kuvvetler	1	12,5	-	-	6	24
ABD müttefiki	7	87,5	4	23,5	10	40
Terörist/ PKK uzantısı	-	-	13	76,5	-	-
Suriyeli Kürtler	-	-	-	-	9	36
Toplam	8	100	17	100	25	100

Her üç medya kuruluşunun yer aldığı ülkenin dışişleri bakanlıkları tarafından yapılan açıklamalara baktığımızda ise ABD’nin YPG’yi en çok kendi müttefiki olarak değerlendirdiği görülmektedir. %87,5 gibi yüksek bir oranda açıklama metinlerinde bu vurgu yapılmaktadır. CNN International’da yer alan haberlerde de bakanlığa benzer bir durum göz çarpmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi medya kuruluşunun YPG’yi en çok dahil ettiği ikinci kategori ‘ABD müttefiki’ olmuştur.

Türkiye tarafından yapılan açıklamalarda ise TRT World ile tam bir örtüşme söz konusudur. Bakanlık açıklamalarında YPG’yi %76,5 gibi yüksek bir oranla ‘Terörist/PKK uzantısı’ olarak nitelerken, %23,5 gibi bir oranla da ‘ABD müttefiki’ ifadelerini kullanmıştır.

Son olarak Rusya tarafından yapılan açıklamalar incelendiğinde ise en yüksek oranda ‘ABD müttefiki’ ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunu %36 ile ‘Suriyeli Kürtler’ ve %24 ile ‘Kürt milisler’ ifadeleri takip etmiştir.

Sputnik ve Rusya arasında bir kıyaslama yapıldığı takdirde, medya kuruluşunun YPG'yi tanımlarken Rusya'nın dış politikasına paralel bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Medya Kuruluşları- Özgür Suriye Ordusu'nun tanımlanması

Özgür Suriye Ordusu'nun tanımlanması	CNN International		TRT World		Sputnik	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Savaşçılar	4	14,8	9	13,4	2	3,9
İsyancılar	13	48,2	-	-	9	17,3
Türkiye müttefiki	9	33,3	48	71,6	24	46,1
Muhafifler	-	-	4	6	10	19,2
ÖSO güçleri	1	3,7	6	9	7	13,5
Toplam	27	100	67	100	52	100

Kısaca ÖSO olarak adlandırılan ve Suriye savaşında sahada olan aktörlerden Özgür Suriye Ordusu'nun da, üç medya kuruluşu ve söz konusu ülkeler açısından nasıl kategorize edildiği incelenmiştir. ÖSO, metinlerde YPG kadar sık anılmasa da yine de adı özellikle Sputnik'te yer alan pek çok haber metninde karşımıza çıkmaktadır.

CNN International, ÖSO'yu pek çok kategoride isimlendirmiştir. En çok kullandığı ifade ise %48,2 ile 'isyancılar' olmuştur. Bunu %33,3 ile 'Türkiye müttefiki' takip etmiştir. Daha sonra %14,8 ile 'savaşçılar' ve %3,7 ile de 'ÖSO güçleri' ifadeleri kullanılmıştır.

TRT World'e baktığımızda ise karşımıza en çok çıkan ifade %71,6 ile 'Türkiye müttefiki' olmuştur. Bunu %13,4 ile 'savaşçılar', %9 ile 'güçler' ve %6 ile 'muhalifler' ifadeleri takip etmiştir. TRT World'un 'isyancı' ifadesine ise hiç yer vermediği görülmektedir.

Sputnik'te ise ÖSO pek çok kategoride isimlendirilmiştir. Bunlardan en yüksek orana sahip olan %46,1 ile 'Türkiye müttefiki' olmuştur. Bunu %19,2 ile 'muhalifler', %17,3 ile 'isyancılar' takip etmiştir. Diğer kullanılan ifadeler ise, %13,5 ile 'Öso güçleri', ve %3,9 ile 'savaşçılar' olmuştur.

Tablo 10: Bakanlıklar- Özgür Suriye Ordusu'nun tanımlanması

Özgür Suriye Ordusu'nun tanımlanması	USFM		TCDB		MIDRU	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Savaşçılar	-	-	-	-	-	-
İsyancılar	-	--	-	-	-	-
Türkiye müttefiki	-	-	2	1	1	100
Muhafifler	1	100	-	-	-	-
ÖSO güçleri	-	-	-	-	-	-
Toplam	1	100	2	100	100	100

Üç medya organında da pek çok kere karşımıza çıkan ÖSO'ya, bakanlıklar açıklamalarında pek fazla yer vermemiştir. Türkiye Dışişleri Bakanlığı 2 defa 'Türkiye müttefiki', Rusya 'Türkiye müttefiki' olarak 1 defa, ABD ise bir defa 'Muhafifler' olarak 1 defa atıfta bulunmuştur.

TARTIŞMA

Bu çalışmada uluslararası habercilik sisteminde haber üretim sürecini belirleyen eğilimler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Konuya ilişkin literatürde sürecin küresel aktörlerce belirlendiği tezinin yanı sıra ülke çıkarlarının ve ülkenin dış politikasının belirleyici olduğu yönünde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ele alınan örneklem üzerinden yapılan analizin de gösterdiği gibi uluslararası habercilik alanındaki haber üretim süreci ülke çıkarlarıyla doğrudan ilişkili biçimde oluşmaktadır.

Haberlerin uluslararası alanda dolaşımının manipülasyondan uzak olmasının güç olduğu ve uluslararası haberlerin küresel sistemin bir parçası değil de ulus devletle ilgili olduğu sonucu çalışmanın analizinin önemli sonucu olarak ortaya konmaktadır.

Zeytin Dalı Harekatı, Suriye, Türkiye, ABD, Rusya gibi pek çok ülkeyi yakından ya da uzaktan ilgilendirmesi nedeniyle seçilmiştir. CNN International, TRT World ve Sputnik'i seçme nedeni ise her üç yayın kuruluşunun küresel yayıncılık yapma iddiasında olmalarıdır. Bu noktada bu yayın kuruluşlarının, servis ettikleri haberlerin, buldukları ülkelerin dış politikasını yansıtacağı beklenmiştir.

Yapılan araştırma, TRT World ve Türkiye'nin terörle mücadele operasyonu olarak nitelediği Zeytin Dalı Harekatı'na, CNN International ve Sputnik'in yanı sıra ABD ve Rusya'nın aynı bakış açısıyla yaklaşmadığını ortaya koymuştur. Özellikle CNN ve ABD, harekatı, bölgeye ve Kürtlere yönelik bir saldırı olarak nitelemektedir.

Yine TRT World ve Türkiye'nin bölgedeki terör örgütlerinin temizlemesi amacıyla düzenlendiğini ifade ettikleri operasyonun, diğer iki medya kuruluşu ve ülke tarafından aynı şekilde algılanmadığı görülmektedir. CNN ve ABD harekatın pek çok tehlikeye yol açabileceğini, bunlardan en önemlilerinin, Türkiye'nin ABD'nin

en güçlü müttefiki YPG'ye saldırarak IŞİD ile mücadeleyi sekteye uğratma ihtimali olduğunu sıklıkla vurgulamıştır. Bozulan Türkiye- ABD ilişkileri de her 3 medya kuruluşu ve ülke tarafından üzerinde durulan bir konu olmuştur.

Belki de araştırmanın en önemli unsurlarından biri olan YPG'nin nasıl tanımlandığına baktığımızda ise, TRT World'un ve Türkiye'nin YPG'yi terör örgütü olarak nitelemesine karşın diğer iki medya organının bu ifadeyi hiç kullanmadığı ve daha çok 'Kürt milisler' ifadelerini tercih ettikleri görülmektedir.

SONUÇ

Küreselleşme, son yılların en popüler konularından biridir ve akademik ve siyasi çevrelerde birçok boyutuyla tartışılmaktadır. Bazı yazarlar, küreselleşmeyi geçmişte başlamış bir sürecin devamı olarak görürken, diğerleri ise son çeyrek yüzyılda özellikle enformasyon teknolojileri ile birlikte farklı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Küreselleşme, toplumların ekonomik, siyasi ve kültürel anlamda etkileşiminin arttığı ve uluslararası ilişkilerin yoğunlaştığı bir bütünleşme sürecidir. Bu sürecin hızlanması, iletişim teknolojilerindeki gelişmelerdeki artışla birlikte gerçekleşmiştir. Kitle iletişim araçları, toplum ve kültür adına hızlı, dinamik ve yeni ortak düşünce temelleri oluşturmaktadır. Haber iletimi, kitle iletişim araçlarının en önemli işlevlerinden biridir ve uluslararası haberler küreselleşmenin önemli bir parçasıdır.

Öte yandan, medya sadece iç politikada değil, dış politikada da etkin bir güce sahiptir. Yönetimler kendi politikalarını kamuoyuna benimsetmekte ve bu süreçte en kritik görevi de medya üstlenmektedir. Yönetimlerle maddi-manevi ilişkileri tartışılmaz olan medya kuruluşları yürütülen politikaların bir anlamda pazarlamasını yapmaktadır (Denk, 2007: 148). Dış politikada devletlerin içe dönük çıkar siyasetlerinin dış arenada ülkeye güç kazandırması adına çeşitli politik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar teorik açıdan farklılıklar gösterse de sonuçta ülke çıkarlarına uygun bir politika temel amaç olarak ele alınmaktadır. Devletler, kontrol ettikleri veya yönlendirebildikleri medya organları aracılığıyla kendi ulusal çıkarları için haberler üretmekte ve bu haberleri, icra ettikleri enformasyon hareketleri kapsamında kullanmaktadır. Böylece haberler, bir devletin kendi amaçları doğrultusunda, hedef ülkenin toplumu veya karar vericilerinin duygu, düşünce, tutum veya davranışları üzerinde etki yaratabilmektedir.

Bu çalışmada, Suriye, Türkiye, ABD ve Rusya gibi pek çok ülkeyi ilgilendirmesi nedeniyle Zeytin Dalı Harekatı örnek seçilmiştir. Bu ülkelerde yer alan yayın kuruluşları olan CNN International, TRT World ve Sputnik'in seçilme nedeni de küresel yayıncılık yaptıkları iddiasında olmalarıdır. Bu noktada bu yayın kuruluşlarının, servis ettikleri haberlerin, buldukları ülkelerin dış politikasıyla ilişkisi analiz edilmiştir. Bu amaçla, öncelikle üç ülkenin yayın kuruluşlarına ait haber siteleri www.trtworld.com, www.cnn.com ve www.sputniknews.com hareketin 20 Ocak 2018'de başladığı ve 24 Mart 2018'de sona erdiği süre boyunca incelenmiştir. Yine akabinde incelenen üç ülkenin dışişleri bakanlıklarının web sitelerinde yer alan açıklamalarla örtüşüp örtüşmediğine bakılmıştır.

Elde edilen bulgular çerçevesinde genel olarak baktığımızda her üç kurumun haberlerinde kullandıkları ifadelerde ülkelerinin dış politikalarına çok fazla kayıtsız kalamadıklarını görmekteyiz. Özellikle Türkiye ve ABD'nin, dışişleri bakanlıklarından yapılan açıklamalarla, üç yayın kuruluşunun haber metinlerinde çoğu zaman benzer ifadeler yer almıştır. TRT, hareketin ülkenin sınır güvenliği açısından şart olduğunu vurgulayan Türkiye'nin dış politikası çerçevesinde haberler yaparken, CNN de ABD'nin ortaya koyduğu en önemli argüman olan IŞİD ile mücadelenin sekteye uğrayacağı konusunda pek çok habere yer vermiştir. Harekata nispeten daha uzak mesafede duran Rusya beklenildiği üzere dış politikasında daha ortada bir tutum sergilerken, Sputnik'in de büyük ölçüde taraflı ifadeler kullanmadığı görülmüştür. Çalışmada, medyada yer alan dış politika algılamalarının ülke çıkarlarıyla doğrudan ilişkili olduğu ve ülke dışında meydana gelen değişimlerin çoğu zaman ülkenin çıkarlarına göre yorumlanıp ve değerlendirildiği sonucu yapılan içerik analizinin en önemli bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bugün, küresel haberler artık ideolojik propaganda aracı olarak kullanılan bir araç haline gelmiştir. İktidar sahipleri, medya kuruluşlarını kendi çıkarları doğrultusunda denetleyerek, neyin haber yapılacağına ve neyin yapılmayacağına dair yayın politikalarını belirlemektedir. Küresel haberlerin tanımları coğrafi-politik ve kültürel çıkarlara göre değişiklik göstermekte ve ülkeler arasında farklılık göstermektedir.

KAYNAKÇA

Adil, İ. (1991). "Haberde Dışa Bağımlılık", Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, Ankara

Akdoğan, İ. , Uğuş, M. & Yılmaz, M. M. (2021). "Gerçekliğin Yeniden İnşası: Arap-İsrail Normalleşmesinin Orta Doğu Basınında Çerçevenmesi", Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, 8 (1), 75-118.

- Artun, F. (2016). "Uluslarüstü Medya Ve Yerel Operasyonlar, Al Jazeera Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baytar, O. (2011). "Küreselleşme Dinamiklerinin Medya Sektörüne Etkileri", Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi, 1: 45-66.
- Berger, G (2009). "How the Internet Impacts on International News: Exploring Paradoxes of the Most Global Medium in a Time of Hyperlocalism", The International Journal of Gazette, 7, 1: 355-371.
- Berglez, P. (2007). "For A Transnational Mode Of Journalistic Writing", Ideological Horizons in Media and Citizen Discourses, 147-61.
- Bostancı, M. (2013). "Uluslararası İletişimin Ekonomi-Politiği", Chiviyazaları Yayınevi, İstanbul
- Cui, Y. (2015). "Domestic Political Ideology and International News: An Analysis of the News Coverage of the United States in Chinese Newspapers from 2009 to 2014", Doktora Tezi, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Çalışır, G. (2009). "Küreselleşmenin Ortaya Çıkardığı Olayların Türkiye'deki Televizyon Haberlerine Yansımaları", Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Demir, G. (2001). "Küreselleşme Üzerine. Ankara Üniversitesi", SBF Dergisi, 56, 1.
- Demirkıran, C. (2021). "Uluslararası Televizyon Yayıncılığı", İksad Yayınevi, Ankara.
- Gambier, Y. (2006). "Transformations In International News", Translation in global news, 23, 9-21.
- Görgülü, V & Süllü, S. (2013). "Filistin-BM Örneği". (Ed.Yasemin İnceoğlu). Küresel Habercilik ve Söylem, ss. 1-9, Derin Yayınları, İstanbul.
- Güvenç, N. (1998). "Globalizm", BDS Yayınları, İstanbul.
- Hablemitoğlu, Ş. (2004). "Küreselleşme Düşlerden Gerçeklere", Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.
- Hafez, K. (1999). "International News Coverage and The Problems of Media Globalization. In Search of a New Global-Local Nexus", Innovation: The European Journal of Social Science Research, 12:1, 47-62.
- İlgaz, C. (2000). "Küreselleşme ve 1980 Sonrası Türk Toplumuna ve Basımına Yansıması", Doğan Yayınları, İstanbul.
- İnceoğlu, Y. (2013). "Küresel Habercilik ve Söylem", Derin Yayınları. İstanbul.
- İşık, M. (2004). "Medyada Yeni Yaklaşımlar", Eğitim Kitabevi, Konya
- Jan, M. (2009). "Globalization of Media: Key Issues and Dimensions", European Journal of Scientific Research, 29.1.
- Kaypakoğlu, S. (2004). "Küresel Medya ve Kültürel Değişim", Naos Yayıncılık, İstanbul.
- Kihtir, A & Erbuyurucu, A. G. (2013). "Küreselleşme Çağında Medyanın Dönüşümü". (Ed. Meltem Bostancı). Uluslararası İletişimin Ekonomi-Politiği, ss. 185-203, Chiviyazaları Yayınevi, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2015). Kültürel Emperyalizm Bağlamında Küresel Kültürün Yerel Kültüre Etkisi. (Ed. Fuat Ustakara). Küreselleşme Ekseninde İktidar ve İletişim, ss. 181-244, Literatürk Academia, Konya.
- McChesney, R. (2003). "Yeni Küresel Medya". (Ed. David Held, & Anthony McGrew). Küresel Dönüşümler, ss.311-319, Polity Press, Cambridge.
- Michael Mann. (2003). Küreselleşme Ulus-Devletin yükselişine son mu verdi?. (Ed. David Held, & Anthony McGrew). Küresel Dönüşümler, ss.311-319, Polity Press, Cambridge.
- Mowlana, H. (1996). "Global Communication in Transition", Sage, 19.
- Mutlu, E. (2005). "Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya", Ütopya Yayınları, İstanbul.
- Önür, N. (1999). "Küreselleşme Uluslararası İletişim: Kültürel Değişme Sürecinde Kimlikler", Kurgu Dergisi, 16, 299-315.
- Özdemir, M. (2021). "Batı Merkezli Uluslararası Medyada Orta Doğu'nun Temsili", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (1998). "Medya Emperyalizmi ve Küreselleşme", Timaş Yayınları, İstanbul.

- Paçacı, İ. (2013). “Küreselleşme Sürecinde Yönetim ve Medyanın Dönüşümü”, Akademi Titiz Yayınları, İstanbul.
- Semati, M. (2004). “New Frontiers In International Communication Theory”, Rowman & Littlefield Publishers, Washington.
- Tutal, N. (2014). “Küresel İletişim”, Ekslibris Yayıncılık, İstanbul.
- Uluç, G. (2003). “Küreselleşen Medya: İktidar ve Mücadele Alanı”, Anahtar Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Varol, S. (2018). “Haberin Küreselleşmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme”, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 2, 77-92.
- Yazıcı, F & Apak, C. (2022). “Rusya-Ukrayna Savaşı Haberleri Üzerine Bir İnceleme: Sputnik Türkiye Twitter Hesabı Örneği”, Erciyes Akademi, 36(3), 1055-1070.



Covid-19 Salgın Sürecinde Kanser Hastalarının Sağlık Hizmetine Erişim Durumlarına Yönelik Ölçek Geliştirilmesi *

Developing a Scale for Cancer Patients' Access to Health Care During the Covid-19 Pandemic Process

ÖZET

Covid-19 salgın süreciyle birlikte toplumun özellikli gruplarından olan kanser hastaları sağlık hizmetlerine erişimle ilgili ciddi kaygılar yaşamış ve genellikle ileri yaş grubunda olan, kronik hastalığı bulunan ve immünoşüpresyon tedavi alan bu hastalar, Covid-19 salgınına karşı daha savunmasız ve riskli duruma gelmiştir. Bu bağlamda, kanser hastalarının mevcut tedavilerinin aksatılmadan sürdürülmesi ve beraberinde Covid-19 salgınının olumsuz etkilerinden korunması ayrı bir organizasyon gerektirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim ve kullanım durumlarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışma, Nisan 2021-Nisan 2022 tarihleri arasında bir üniversite hastanesinin ayaktan kemoterapi ünitesinde tedavi gören 769 kanser hastası üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından 45 maddelik soru havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü sonrası 9 madde kapsam dışı bırakılarak 36 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Veri analizleri SPSS 23 ve SPSS AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel yöntem olarak açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri, test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlılık analizi kullanılmıştır. Taslak ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,870 Barlett-testi sonucu 5513,998 ($p < 0,000$) bulunmuş ve verilerin açılımlı faktör analizine (AFA) uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açılımlı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü ve 19 maddelik ölçek elde edilmiştir. Açıklanan toplam varyans 59,567 ve maddelerin faktör yük değerleri 0,640 ile 0,895 arasında hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) faktör yapısının uyumluluğu teyit edilmiş ve modelin oluşturulan faktörlerle uyumlu olduğu görülmüştür. Alt-üst gruplara dayalı madde analizi sonucunda maddelere ait t-testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < 0,001$). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,811 hesaplanmış ve test-tekrar test sonucunda ($n=58$) iki test arasındaki tutarlılığın yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($r=0,995$, $p < 0,05$). Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin, Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim ve kullanım durumlarını belirlemede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hasta, Kanser, Sağlık Hizmeti, Sağlığa Erişim, Ölçek Geliştirme

ABSTRACT

With the Covid-19 pandemic process, cancer patients, one of the special groups of the society, experienced serious concerns about access to health services, and these patients, who are generally in the advanced age group, have chronic diseases and receive immunosuppression treatment, have become more vulnerable and risky against the Covid-19 pandemic. In this context, maintaining the current treatments of cancer patients without interruption and protecting them from the negative effects of the Covid-19 pandemic required a separate organization. The aim of this study is to develop a valid and reliable scale for cancer patients' access to and use of healthcare services during the Covid-19 epidemic process. This study was carried out on a total of 769 cancer patients treated in the outpatient chemotherapy unit of a university hospital between April 2021 and April 2022. A 45-item question pool was created by the researcher, and after expert opinion, 9 items were excluded from the scope and a 36-item draft scale was obtained. Data analyzes were performed using SPSS 23 and SPSS AMOS program. Exploratory and confirmatory factor analyses, test-retest method and internal consistency analysis were used as statistical methods. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of the draft scale was found to be 0.870 Barlett-test result of 5513,998 ($p < 0.000$) and it was concluded that the data were suitable for exploratory factor analysis (EFA). As a result of exploratory factor analysis, a 4-factor and 19-item scale was obtained. The total variance explained was 59.567 and the factor loadings of the items were calculated between 0.640 and 0.895. The compatibility of the factor structure was confirmed by confirmatory factor analysis (CFA) and it was seen that the model was compatible with the factors created. As a result of the item analysis based on the lower and upper groups, the t-test result of the items was found to be significant ($p < 0.001$). The Cronbach Alpha coefficient of the scale was calculated as 0.811 and as a result of the test-retest ($n=58$), it was seen that the consistency between the two tests was high ($r=0.995$, $p < 0.05$). As a result, it has been concluded that the developed scale is valid and reliable in determining the access and use of health care services of cancer patients during the Covid-19 pandemic process.

Keywords: Patient, Cancer, Healthcare, Access to Health, Scale Development

GİRİŞ

Sağlık evrensel bir kavramdır ve doğuştan gelen temel bir hak olarak görülür. Bilindiği üzere bireylerin ve toplumun sağlıklı olması için sadece hastalık ve sakatlıkların olmaması yeterli olmayıp aynı zamanda sosyal ve psikolojik yönden de iyi olmaları zorunludur (Alu, 2017). Sağlık hizmetlerinin temel amacı bireylerin ve toplumun sağlığının fiziksel, ruhsal ve sosyal bakımdan korunması, iyileştirilmesi ve devamlılığının sağlanmasıdır (Kayral, 2014; Patil, 2018; Purwanto vd., 2018). Ancak dünya genelinde ihtiyaç duydukları halde bu sağlık hizmetine ulaşamayan çok sayıda kişi olduğu varsayılmaktadır. Sağlık hizmetine erişimdeki

* Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi ABD, Sivas, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Temel Tıp Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye

Ayşe Sarı¹
Naim Karagöz²

How to Cite This Article

Sarı, A. & Karagöz, N. (2023). "Covid-19 Salgın Sürecinde Kanser Hastalarının Sağlık Hizmetine Erişim Durumlarına Yönelik Ölçek Geliştirilmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(71): 3518-3533. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69872>

Arrival: 05 April 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

engellerin temel nedenleri ise; ekonomik, kültürel ve sosyal nedenler olarak gösterilmektedir (Yetim ve Çelik, 2020).

Sağlık hizmetleri, talepler ve gereksinimler doğrultusunda sağlık çalışanlarının hepsinden faydalanarak bireylere sunulan koruyucu ve tedavi edici hizmetlerinin ülke genelinde organize edilmesi olarak tanımlanmıştır (World Health Organization, 2015). Sağlık hizmetleri hasta tedavi uygulamalarının yanında toplum sağlığını iyileştirmek için yapılan planlı çalışmaları da kapsamaktadır (Wahab ve Kefeli, 2016). Diğer taraftan sağlık hizmetine erişim ise; toplumun ve bireylerin sağlıklı olma durumunu sağlamak ve devam ettirmek amacıyla ihtiyaç duyulan sağlık hizmetlerinin talep edilmeksizin, sağlık personeli tarafından eşit, nitelikli ve ücretsiz olarak hiçbir engel söz konusu olmadan karşılanması olarak tanımlanabilir (Gözlü ve Tatlıdil, 2015).

Bireylerin ve toplumun sağlığını etkileyecek olumsuz olayların zamanında tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması halk sağlığının önemli amaçlarından biridir. Bu kapsamda değerlendirilmesi gereken durumlardan biri de salgın hastalıklardır (Pandemik İnfluenza Ulusal Faaliyet Planı, 2019). Bu salgınlardan biri olan Covid-19 (SARS COV-2) salgını, potansiyel olarak 1918 grip salgınından bu yana görülen en büyük halk sağlığı krizi olarak kabul edilmektedir (Chen vd., 2020). Covid-19 salgını Çin’de başlamış ve hızlı bir şekilde yerkürenin tamamına yayılarak ekonomi ve sosyal alanda da büyük bir belirsizliğe yol açmıştır (Can, 2020; WHO, 2020).

Covid-19 salgını ile toplumun genelinde sağlık hizmetlerinin devamlılığı ve sağlık hizmetine erişim konusunda ciddi kaygılar yaşanmıştır. Bireylerin sağlık hizmetine ihtiyaç duyduğu zaman erişebilmesi ve herhangi bir engelle karşılaşmaması toplum sağlığının sürdürülebilmesi açısından çok önemlidir. Özellikle tedavinin kesintisiz sürdürülmesi hastalık seyri üzerinde çok etkili olan kanser hastaları açısından bu durum daha da kritik önem taşımaktadır. Salgınla birlikte bu hasta grubunun hem tedavilerinin aksamadan sürdürülmesi hem de salgından korunması için ayrı planlama yapılması sonucunu doğurmuştur.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Covid-19 raporunda ölüm vakalarının genellikle ileri yaş ve kronik hastalığı olan bireylerden oluştuğunu bildirmektedir (WHO, 2020). Salgından etkilenecek bazı grupların salgına karşı daha hassas olduğu ve bu kişilerde enfeksiyon sonuçlarının daha kötü sonuçlanabileceği bildirilmiştir. Konuyla ilgili otoriteler tarafından, Covid-19 enfeksiyonunun hipertansiyon, kardiyovasküler hastalık, diyabet ve kanser tanısı almış kişilerde daha ağır seyrettiği ve ölümcül sonuçlanabileceği ifade edilmiştir (Asokan vd., 2020).

Toplumun kırılgan gruplarından olan ve koronavirüs enfeksiyonu geçiren kanser hastalarında pulmoner fibroz, hiperlipidemi, kötüleşen ateroskleroz şikayetleri bildirilmiştir. Bu nedenlerden dolayı kardiyovasküler ve/veya kanser hastalığı olan bireylerin tedavilerinin yapılması ve sürveyans ile ilgili risklerini azaltmak için birtakım özel stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Asokan vd., 2020). Kanserli hastaların maruz kaldığı Covid-19 ile ilişkili ciddi hastalık riskinin daha yüksek olması, kanser hastaları için özel olarak kapsamlı bir pragmatik yaklaşımlar dizisinin oluşturulmasını ve kanser hastalarına sunulan potansiyel tedavi seçeneklerinin derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir (Gosain vd., 2020).

Planlamaların kanserin türüne, beklenen fayda ve yan etkilere göre düzenlenerek güncel antikanser tedavi ve Covid-19 enfeksiyonu için potansiyel risklere bağlı olarak belirlenmesi önerilmiştir (Mehta vd., 2020). Bununla birlikte, tedavi gecikmesinin veya kesintinin her bir hasta için risk / fayda dengesi üzerindeki etkisine ilişkin kanıta dayalı bir tahminin şu anda eksik olduğu kabul edilmelidir. Halen takipte olan (yani aktif tedavisi olmayan) hastalar için onkologlar, rutin takip için hastane ziyaretlerinden kaçınarak alternatif takip planlaması belirlemeyi düşünmelidir. Laboratuvar ve radyolojik tahliller istenmeden önce yapılabilecek online bir değerlendirmeye bireylerin hastaneye gelme zorunluluğunun belirlenebileceği vurgulanmıştır (Peng vd., 2020). Bu bağlamda kanser hastalarının Covid-19’dan korunmasına yönelik kılavuzlar ve birçok klinik kaynak hem hastalar için hem de sağlık profesyonelleri için yayınlanmıştır (Al-Quteimat ve Amer, 2020).

Diğer taraftan Covid-19 salgınına benzer bir durumun yakın zamanda dünyada ve ülkemizde yaşanmamış olması sebebiyle bu tür salgınlarda kanser hastalarının karşılaştığı problemlere ilişkin bilgiler oldukça kısıtlıdır. Benzer şekilde kanser hastalarının sağlık hizmetlerine erişim durumları ve bu süreci etkileyen faktörlerle ilgili veriler yeni ve yetersizdir. Süreç içerisindeki Covid-19 süreci ile birlikte kanser hastalarının salgından korunarak kanser tedavilerinin sürdürülmesi gerekmektedir. Bireyler tarafından kanser hastalığının kronik ve ölümcül olarak algılanması sağlık hizmetine duyulan ihtiyacı da artırmaktadır. Dolayısı ile bu hasta ve hasta yakınlarının tanı/tedavi sürecindeki aksama ve ertelenmeye hassasiyetleri oldukça yüksektir. Kanser tedavisine acilen başlanması, sağlık hizmetine erişim ve sağlık hizmetinden etkin şekilde faydalanabilmeleri gerek hastalar gerekse aileleri açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde sağlık hizmetlerine erişim ve kullanım durumlarına ilişkin bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Covid-19 salgın sürecinde kanser hastaların tedavi süreci ile ilgili yaşanan problemlerin tespiti ve kanser hastalarına daha iyi hizmet sunumu için gerekli bilgiyi toplamak amacıyla bir ölçüm aracına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim ve kullanım durumlarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmacılar güvenilir ve geçerli bir ölçeğin geliştirilmesinde zorunlu ve sıralı adımların önemine vurgu yapmaktadır (Tavşancıl, 2002; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Özdamar, 2016). Bu kapsamda çalışmada bilimsel yöntemlerde yer alan ölçek geliştirmeye ilişkin temel adımlar izlenmiştir:

- ✓ Ölçeğin madde havuzunun oluşturulması,
- ✓ Madde havuzunun kapsam geçerliği açısından uzman görüşüne sunulması,
- ✓ Pilot uygulamanın yapılması,
- ✓ Çalışma grubuna uygulanması,
- ✓ Yapı geçerliğinin sağlanması (AFA ve DFA'nın yapılması),
- ✓ Yapı geçerliği sonrası madde analizlerinin yapılması,
- ✓ Güvenirliliğe ilişkin analizlerin yapılması (Test-tekrar test uygulamasının yapılması ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplanması).
- ✓ Ölçeğin puanlanması ve değerlendirilmesi.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim durumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için temel araştırma özelliğindedir. Araştırmada en az 600 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Literatürde örneklem genişlikleri 50-(çok zayıf), 100-(zayıf), 200-(kararsız), 300-(iyi), 500-(çok iyi) ve 1000 ve yukarısı-(ideal) şeklinde sınıflandırılmıştır (Comfrey ve Lee, 1992). Ölçek geliştirme çalışmalarında genel kural olarak 300-400 arası sayının yeterli olabileceği vurgulanmaktadır (Atılğan vd., 2017). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Covid-19 salgın sürecinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hastanesi Onkoloji Merkezi Ayaktan Tedavi Polikliniği'ne başvuran 769 kanser hastası oluşturmuş ve çalışma Nisan 2021-Nisan 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilecek hasta planlamasında, onkoloji polikliniğe mükerrer başvurular elemine edilerek bütün hastalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın pilot çalışmasında 71, yapı geçerliğinin incelenmesi için gerekli olan açılımlayıcı faktör analizinde 403, doğrulayıcı faktör analizinde 237 kişiye ait veriler kullanılmıştır ve bu örneklem biribirinden bağımsızdır. Ölçeğin test-tekrar test uygulaması ise 58 kişiyle yapılmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü: Etik kurul izni 2021-02/31 sayılı kararla Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan ve 2021-04/3857 sayılı kararla da ilgili kurumdan izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması: Araştırma verileri hastaların kişisel ve hastalığa ilişkin özelliklerini değerlendiren "Hasta Bilgi Formu" ve "Covid-19 Salgın Sürecinde Kanser Hastalarının Sağlık Hizmetine Erişim Durumu Ölçeği Taslağı" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın saha araştırması yüz yüze anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Hasta Bilgi Formu: Hasta bilgi formu literatür doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan hastaların kişisel özellikleri (yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi, sürekli yaşadığı yer, gelir durumu, sosyal güvence varlığı, özel sağlık sigorta varlığı, çalışma durumu, evde kiminle yaşadığı) ve hastalığa ilişkin (bir kronik hastalığın varlığı, hastalığının tanısı, kanser tanısı alma zamanı, aldığı kanser tedavi şekli, Covid-19 tanı alma durumu, Covid-19 aşı yaptırma durumları, salgın sürecinde tedavisinin aksama durumu ve salgın sürecinde sağlık hizmeti memnuniyetini) değerlendiren 18 soru yer almaktadır.

Covid-19 Salgın Sürecinde Kanser Hastalarının Sağlık Hizmetine Erişim Durumu Ölçeği Taslağı: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 45 maddeden oluşan madde havuzu kapsam geçerliği için 20 uzman kişinin görüşü alınarak 36 maddeye düşürülmüştür. Elde edilen taslak ölçek 5'li Likert tipindedir ve ölçekte yer alan maddeler "5: Tamamen Katılıyorum", "4: Katılıyorum", "3: Kararsızım", "2: Katılmıyorum" ve "1: Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar beşe yaklaştıkça hastaların o maddedeki

önermeye katılım düzeyinin yüksek, bire yaklaştıkça ise düşük olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili olumsuz tutumu yansıtan maddeler puanlama aşamasında yukarıdaki kodlamanın tersi olarak puanlanmıştır.

MADDE HAVUZUNUN OLUŞTURULMASI

Ölçeğin madde havuzu araştırmacılar tarafından literatür taraması ve kanser hastalarına sorulan açık uçlu sorular doğrultusunda oluşturulmuştur. Uzmanlar ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulmadan önce kapsamlı bir literatür taranmasını ve hedef kitleden açık uçlu anket tekniği ile bilgi toplanmasını önermektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014; Karakoç ve Dönmez, 2014; Özdamar, 2016; Evcı ve Aylar, 2017). Ayrıca madde havuzunda bulunması gereken madde sayısına başlangıçta karar vermenin zor olduğu ancak oluşturulması hedeflenen ölçek madde sayısının 3 ya da 4 katı madde havuz sayısını önermektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014; Özdamar, 2016). Ölçek maddeleri yazılırken ölçme-değerlendirme bakış açısı ve hedef kitlenin psiko-sosyal özellikleri dikkate alınmalıdır (Özdamar, 2016). Bu bağlamda kanser hastalarının özellikleri dikkate alındığında ortalama 15-20 maddelik ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilecek olan ölçeğin konu ile ilgili ilk ölçek olması sebebiyle madde elde etme konusunda literatürden yararlanmak mümkün olmamıştır. Bu kapsamda ayaktan tedavi polikliniğine başvuran ve farklı tedaviler alan (kemoterapi, radyoterapi ve kontrol sürecinde olan) 10 kanser hastası ile odak görüşme yapılarak Covid-19 sürecinde hastanelerden randevu alma, görüntüleme ve tanı tetkiklerinin yapılma durumu, radyoterapi, kemoterapi ve hastalık kontrol süreci, kanser ameliyatları ve patoloji sonuçları vb. sağlık hizmetlerine ilişkin problemler irdelenmiştir. Ayrıca salgın dönemine özgü alınan tedbirlerle ilgili yaşadıkları zorluklar (kişisel koruyucu ekipman bulma, dışarı çıkma kısıtlamalarından etkilenme durumu, toplu taşıma araçlarının kullanımı ve ekonomik durum vb.) sorgulanmıştır. Bununla birlikte alanda çalışan sağlık profesyonellerine hastalar tarafından iletilen olumsuzluklar da dikkate alınarak 45 ifadenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur.

KAPSAM GEÇERLİĞİ İÇİN UZMAN GÖRÜŞÜNE SUNULMASI

Kapsam geçerliliği açısından 45 maddeden oluşan madde havuzu “Üç Dereceli Uzman Değerlendirme Formu” kullanılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Alanında uzman; 7 tıbbi onkoloji öğretim üyesi, 3 radyasyon onkoloji öğretim üyesi, 1 nükleer tıp öğretim üyesi, 1 cerrahi onkoloji öğretim üyesi, 1 iç hastalıkları ve hematoloji öğretim üyesi ve 8 onkoloji hemşiresi olmak üzere toplam 20 kişinin e-mail yolu ile görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü sonrası bütün maddelerin kapsam geçerlik indeksine (KGİ) bakılmıştır. Taslak ölçekte bulunan maddelerin KGİ'nin 0 ve -1 arasında bulunması maddenin hedeflenen yapıyı ölçmediğini ve ölçekten çıkartılmasını gerektirir (Lawshe, 1975). Lawshe'nin uzman sayısına göre kapsam geçerlik indeksi (KGİ) tablosunda 20 uzman sayısına ait kritik değer 0,42 olarak görülmektedir. Taslak ölçekte bulunan maddelerin kapsam geçerlik indeksleri 0,40 ve 1,00 arasında bulunmuş ve 13,19 ve 43 numaralı maddeler, kritik değer olan 0,42 nin altında kaldığı için madde havuzundan direk çıkarılmıştır. Havuzda kalan 42 maddeden yedi madde uzmanlar tarafından “diğer maddeler ile birleştirilmeli” önerisi ile birleştirilmiş ve madde sayısı 35'e düşürülmüştür. Uzman görüş önerisi ile 1 madde eklenmiş ve toplam 36 maddeden oluşan taslak ölçek elde edilmiştir.

PILOT UYGULAMA

Araştırmanın pilot çalışması için 71 kanser hastasına taslak ölçek uygulanmıştır. Pilot çalışma sayısı için Şeker ve Gençdoğan (2014) hedef kitleyi temsil eden 30 ile 50 kişinin yeterli olacağını söylerken Evcı ve Aylar (2017) ise hedef kitlenin %5'ne pilot uygulama yapılmasını tavsiye etmektedir. Pilot uygulama sonrasında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bu değer 0,70 ve üzerinde bulunması tavsiye edilir (Seçer, 2015). Çalışmanın Cronbach Alpha katsayısı 0,842 olarak bulunmuştur.

TASLAK ÖLÇEĞİN ÇALIŞMA GRUBUNA UYGULANMASI VE YAPI GERÇERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal bilimler alanında geliştirilen ölçeklerde aranan en önemli özellik yapı geçerliğidir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Geçerlik, bir değişkenin diğer değişkenlerle karıştırılmadan ölçülmesini ifade eder ve bir ölçeğin belirlenen soyut bir kavramı doğru şekilde ölçebilmesi ölçeğin yapı geçerliği ile mümkün olabilmektedir. Elde edilen ölçüm aracının yapı geçerliğini sağlamak için faktör analizi kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2010; Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada öncelikle ölçeğin ölçme yapısının belirlenmesi amacıyla 403 hastadan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Yaş ortalaması 55,60±13,53 (20-86) olan bireylerin %51,1 kadın, %78,2'si evli, %43,4'ü ilköğretim, %10,9 ortaokul, %20,1' i lise, %13,9'u lisans, %2'si lisansüstü mezunu ve %9,7'si ise okur-yazar değildir. Bireylerin %41,4 çalışmamakta, %36,2'si emekli, %18,8'i aktif olarak çalışmaktadır. Katılımcıların %68,2'si il, %18,1'i

ilçe ve %13,6'sı da köyde yaşamakta, %95,8' nin genel sağlık sigortası bulunmakta ve %4,5' inin ise genel sağlık sigortası yanında özel sağlık sigortası da bulunmaktadır. Bireylerin %46,7'sinin aile içi toplam geliri:1000tl-3000tl arasında, %27,5'i 3000tl-5000tl ve %7,2 sinin ise aylık geliri 1000tl'nin altındadır. Çalışmaya katılanların %58'1'i evde eş ve çocukları ile yaşarken, %6,7 si yalnız yaşamaktadır.

Bireylerin hastalık sürecine ilişkin özellikleri incelediğinde; %46,9'unun eşlik eden bir hastalığı yoktur ve %37,3'ünün ise en az bir kronik hastalığı bulunmaktadır. Hastaların %24,8'i meme, %22,6'sı akciğer ve %11,2 'si kolon kanseridir. Hastaların %59,6'sı kanser tanısını Covid-19 pandemi sürecinde almıştır ve büyük çoğunluğu (%83,6 'sı) kanser tanısını 2017-2021 yılları arasında almıştır. Covid-19 salgın sürecinde hastaların %44,3'ü kemoterapi ve %20,6'sı ise radyoterapi sağlık hizmeti almıştır. Hastaların %42,4 'ü pandemi sürecindeki sağlık hizmetini "iyi" olarak değerlendirirken, %34'ü çok iyi, %2,5'i ise çok kötü olarak değerlendirmiştir. Hastaların %25,3 ü en az bir kez Covid-19 tanısı almış ve %79,1'i ise Covid-19 aşısı yaptırmıştır. Covid-19 tanısı alan kanser hastalarının %29,4'ü kanser tedavisinde aksama olduğunu belirtmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi öncesi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi sonuçlarına bakılarak verilerin faktör analizine uygunluğuna karar verilir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008; Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2021). KMO 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve faktör analizi yapabilmek için bu değer 0,60 ve üzerinde bulunması istenmektedir (Büyüköztürk, 2016). Değişkenler arasındaki ilişkinin kısmi korelasyonlar temelinde incelenmesi ise Barlett-testi ile yapılmak ve değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisi aranmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu test sonucunda p değerinin 0,05'ten küçük olması ve hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı çıkması veri yapısının faktörleşmeye uygun olduğunun göstergesidir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008).

Tablo 1: Taslak Ölçeğe Ait KMO ve Barlett-testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,870
Barlett-testi	Ki-kare	5513,998
	Serbestlik D	630
	P	0,000

Tablo 1'de görüldüğü üzere taslak ölçeğin KMO değeri 0,870 bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Ayrıca Barlett testi sonucunda, değişkenler arasında yüksek ve anlamlı ilişkiler bulunduğu ve küresellik varsayımını sağladığı saptanmıştır ($\chi^2=5513,998$; $p<0.001$).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda 36 maddelik taslak ölçeğe faktör analizi kapsamında Temel Bileşenler Analiz ve Varimax Rotasyon yöntemleri kullanılarak AFA uygulanmıştır. Taslak ölçeğin madde-toplam puan korelasyon katsayılarına bakılmış ve ölçekteki 4 madde (24, 27, 28, 35) korelasyon katsayısı 0,25'in altında olduğu için çıkarılmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısı 0,25'ten düşükse bu maddenin ölçekteki diğer maddelerle tutarlı olmadığı ve ölçülmesi hedeflenen tutumu istendik olarak ölçmediği düşünülür. Bu maddelerin taslak ölçekten çıkarılması önerilir (Öner, 1997). Ayrıca ölçeğe dahil edilen maddelerin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olması yani iç tutarlılığının yüksek olması istenmektedir (Netemeyer vd., 2003; DeVellis, 2021). İç tutarlılığın sağlanması açısından ölçekte yer alan 13 maddenin de (7,13,14,16,18,20,21,25, 26,29,30,34,36) faktör yük değerlerinin binişik veya düşük olduğu tespit edilmiş ve faktör yüklerinin 0.50'nin altında kalması nedeniyle taslak ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Faktör yük değeri binişik ve düşük olan bu maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve nihai sonuçlar elde edilmiştir. AFA neticesinde elde edilen 4 faktörlü ve 19 maddeli ölçeğe ait değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. AFA Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans
Faktör 1	4,660	19,250	19,250
Faktör 2	3,196	14,231	33,481
Faktör 3	2,042	14,203	47,684
Faktör 4	1,420	11,883	59,567

Tablo 2'de bulunan 4 faktöre ait özdeğerler 4.660 ile 1.420 arasında ve açıklanan toplam varyans ise %59,567'dir. Faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin olması gereken sınırlarda olduğu görülmektedir. Elde edilen faktörlerin yapı olarak kabul edilebilmesi için açıklanan toplam varyansın %60, özdeğerinin ise 1'den büyük olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Diğer taraftan birden çok faktör içeren yapıların toplam varyans değerinin %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu söylenmektedir (Çokluk vd., 2021). AFA sonrasında maddelerin faktör yüklerini gösteren döndürülmüş bileşenler matrisi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Modelin Son Haline İlişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
Faktör1				
Soru2	0,852			
Soru4	0,795			
Soru3	0,782			
Soru5	0,746			
Soru1	0,739			
Soru9	0,681			
Faktör2				
Soru10		0,748		
Soru11		0,738		
Soru8		0,689		
Soru12		0,674		
Soru6		0,640		
Faktör3				
Soru19			0,759	
Soru15			0,712	
Soru17			0,705	
Soru23			0,692	
Soru22			0,661	
Faktör4				
Soru32				0,895
Soru33				0,850
Soru31				0,789

Tablo 3'teki değerlere göre 19 maddenin faktör yükü 0,640 ile 0,895 arasında görülmektedir. Literatürde faktör yük değerleri ile ilgili olarak 0,45'in üzerinde olmasının madde seçiminde yeterli olduğu söylenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Çalışmanın faktör yüklenim değerlerinin yapıyı iyi açıkladığı söylenebilir (Alpar, 2013).

Faktörlerin Adlandırılması

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonrasında, faktörlerin altında toplanan maddelerin ortak anlam içeren yönleri incelenmiş ve faktör adlandırmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda; birinci faktör "Sağlık Hizmeti Kullanımı", ikinci faktör "Hizmet Alırken Karşılaşılan Zorluklar", üçüncü faktör "Ekonomik Durum" ve dördüncü faktör "Covid-19 Korkusu" olarak adlandırılmıştır. Her bir faktörün altında bulunan maddeler aşağıda verilmiştir:

Faktör 1: Sağlık Hizmeti Kullanımı

Soru1. Covid-19 salgın sürecinde, kanser tedavi hizmetini aksama olmadan aldı (Kemoterapi, ışın, akıllı ilaç, hormonoterapi, hap şeklindeki kemoterapi ilaçları vb.).

Soru 2. Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalığım dışında benim için aciliyet gerektiren sağlık hizmetlerinden aksama olmadan yararlandım (Acil servis hizmetleri, diş sağlığı hizmeti, eczane hizmetleri vb.).

Soru 3. Covid-19 salgın sürecinde, kanser tedavimin nasıl yürütüleceği konusunda ilgili doktorum/kurum tarafından bilgilendirme yeterliydi.

Soru 4. Covid-19 salgın sürecinde sağlık problemi yaşadığımda, sağlık kuruluşlarının (aile hekimi, devlet hastanesi, üniversite hastanesi) hizmetlerinden problem yaşamadan yararlandım.

Soru 5. Covid-19 salgın sürecinde aldığım sağlık hizmeti ile salgın öncesinde aldığım sağlık hizmetini kıyasladığımda farklılık olmadı.

Soru 9. Covid -19 salgın sürecinde sağlık hizmetini ihtiyaçlarım ölçüsünde aldım.

Faktör 2: Hizmet Alırken Karşılaşılan Zorluklar

Soru 6. Covid-19 salgın sürecinde, kanser sağlık hizmeti alırken hastanede bekleme süresinin uzadığını düşünüyorum (Poliklinikte bekleme, hastaneden randevu almak için bekleme vb.).

Soru 8. Covid-19 salgın sürecinde tedavimi alırken yasal kısıtlamalar (65 yaş üstü olmak, toplu taşıma araçlarını kullanamama, sağlık kuruluşuna gitmek için izin evrakı alma vb.) nedeniyle zorluk yaşadım.

Soru 10. Covid-19 salgın sürecinde, kanser tanısı için gerekli olan ultrason, tomografi, MR, endoskopi, kolonoskopi gibi tetkiklerin randevusu salgın öncesine göre daha geç verildi.

Soru 11. Covid-19 salgın sürecinde, tetkik ve tahlillerin sonuçlarına ulaşmada güçlük yaşadım.

Soru 12. Covid-19 sürecinde hastanelerde hizmet aksadığı için kanser teşhislerinin geciktiğini düşünüyorum.

Faktör 3: Ekonomik Durum

Soru 15. Covid -19 salgın sürecinde, salgın öncesine kıyasla ekonomik olarak giderlerim arttı.

Soru 17. Covid -19 salgın sürecinde, ek destek (kredi, borç para vb.) almak zorunda kaldım.

Soru19. Covid -19 salgın sürecinde beklenmeyen harcamalarım oldu (Hastaneye ulaşım için kullanılan vasıta ücreti, özel muayene ücreti, özel hastaneden hizmet alımı vb.).

Soru 22. Covid- 19 salgın sürecinde vitamin ve diğer takviye ürünler için ek harcama yaptım.

Soru 23. Covid -19 salgın sürecinde, sağlık hizmetleri kullanımında sağlık sigortamın dışında cepten ödemelerim arttı. (Özel Dr. muayene parası, tahlil/tetkiklerin özel hastanelerde yaptırılması vb.).

Faktör 4: Covid-19 Korkusu

Soru 31. Covid-19 salgın sürecinde Covid-19 korkusu nedeniyle ilaç/kontrol süremi kendi isteğimle aksattım.

Soru 32. Covid-19 salgın sürecinde hastalık bulaşır korkusu nedeniyle tedavimi sonlandırmayı düşündüm.

Soru 33. Covid-19 salgın sürecinde hastalık bulaşır korkusu nedeniyle tedavimi bıraktım.

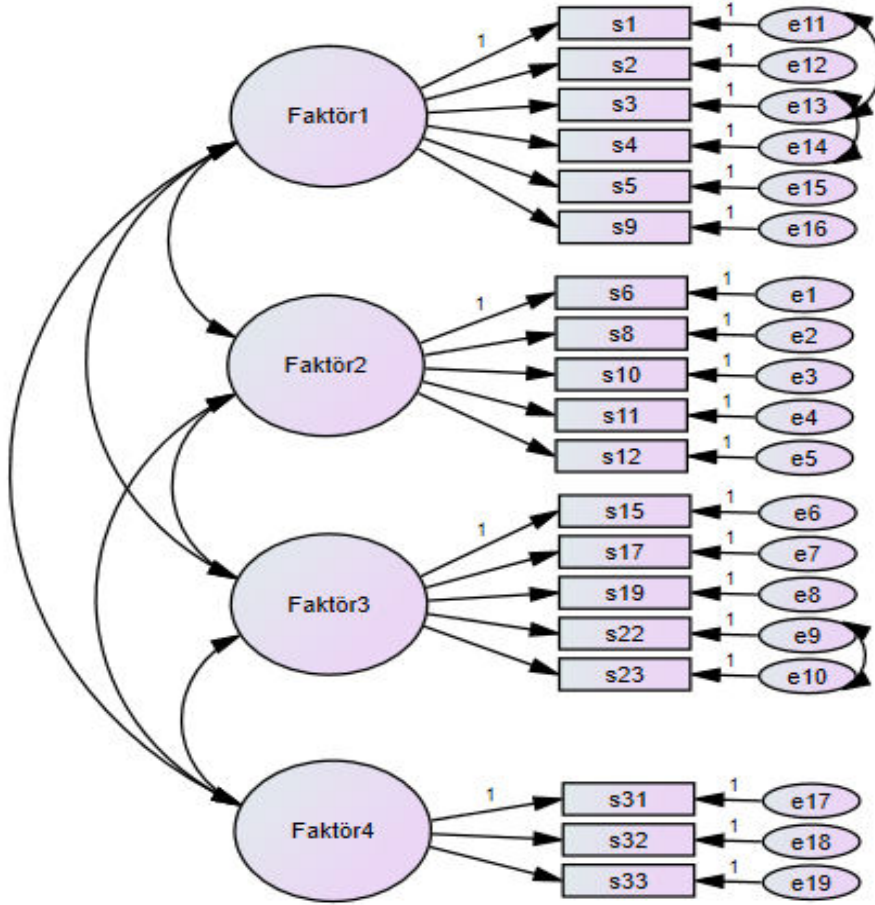
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 4 faktörlü ve 19 maddeden oluşan ölçeğe, uyum iyiliği ve ölçme yapısının geçerliğini incelemek için 237 kanser hastasından elde edilen veriler doğrultusunda AMOS 23 paket programı Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak DFA uygulanmıştır. Literatürde en yaygın kullanılan Ki-Kare İyilik Testi (CMIN/df), GFI, CFI, NFI, TLI, IFI ve RMSEA gibi uyum indeksleri hesaplanarak değerlendirilmiştir (Karagöz, 2016). DFA uyum iyiliği indeksine ait değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. DFA Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Hesaplanan Değer	Uyum Kararı
CMIN/df	≤5	≤3	2,08	İyi
GFI	≥0,85	≥0,90	0,90	İyi
IFI	≥0,90	≥0,95	0,93	Kabul edilebilir
TLI	≥0,90	≥0,95	0,91	Kabul edilebilir
CFI	≥0,93	≥0,97	0,93	Kabul edilebilir
RMSEA	≤0,08	≤0,05	0,06	İyi
NFI	≥0,90	≥0,95	0,90	Kabul edilebilir

Tablo 4'e göre ölçeğe ait uyum indeks değerleri sırasıyla CMIN/df=2,08, GFI= 0,90, IFI=0,93, TLI= 0,91, CFI= 0,93, RMSEA= 0,06 ve NFI=0,90 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler Tablo 4'te yer alan kritik değerlerle karşılaştırıldığında modelin verilere CMIN/df, GFI ve RMSEA indekslerine iyi uyum IFI, TLI, CFI ve NFI indekslerine göre ise kabul edilebilir derecede uyum gösterdiği görülmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015) Sonuç olarak AFA ile ortaya konulan 4 alt boyutlu ölçme yapısının geçerliği bağımsız bir örneklem grubunda doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Afa) Modeli

Analiz sonrası elde edilen değişkenlerin ilişkilendirilmesi yapılmış, oluşturulan DFA modeline ait uyum ve anlamlılık katsayılarının kabul arasında olduğu saptanmıştır. Şekil 1’de oluşturulmuş olan 19 maddeli ve 4 faktörlü yapıya ait verilerin uyumlu olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinde regresyon katsayılarının anlamlı olması gerekliliği de diğer önemli bir konudur. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken maddelerin faktörlere yüklenimleri standart regresyon katsayılarına bakılarak incelenmektedir. Diğer taraftan regresyon katsayılarının anlamlılıkları ise faktör yüklenimlerinin yeterliliğini göstermektedir. Başka bir deyişle regresyon katsayıları, ölçek maddeleri (gözlenen değişkenler) ile faktörleri (gizil değişkenler) tahmin etme gücüdür ve istatistiksel olarak regresyon katsayılarının anlamlılığına bakılarak anlaşılır (Meydan ve Şeşen 2015; Kartal ve Bardakçı 2018). Regresyon ağırlıkları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Regresyon Ağırlıkları

			Regresyon Ağırlık	Regresyon Ağırlık Anlamlılık	Standart Regresyon Ağırlık
s6	<---	Faktör2	1,000	***	0,502
s8	<---	Faktör2	0,339	***	0,201
s10	<---	Faktör2	1,496	***	0,725
s11	<---	Faktör2	1,348	***	0,738
s12	<---	Faktör2	1,445	***	0,767
s15	<---	Faktör3	1,000	***	0,715
s17	<---	Faktör3	0,813	***	0,594
s19	<---	Faktör3	1,178	***	0,871
s22	<---	Faktör3	0,768	***	0,566
s23	<---	Faktör3	0,800	***	0,591
s1	<---	Faktör1	1,000	***	0,673
s2	<---	Faktör1	1,290	***	0,822
s3	<---	Faktör1	1,010	***	0,601
s4	<---	Faktör1	1,204	***	0,793
s5	<---	Faktör1	1,290	***	0,771
s9	<---	Faktör1	1,096	***	0,785
s31	<---	Faktör4	1,000	***	0,555
s32	<---	Faktör4	1,310	***	0,940
s33	<---	Faktör4	0,715	***	0,647

***p<0,05

Tablo 5'e göre regresyon katsayılarına ait değerlerin her bir madde için anlamlı çıktığı (***) saptanmıştır (p<0,05). Sonuçlar doğrultusunda faktör yüklenimlerinin anlamlı olduğu ve maddelerin faktörlere doğru yüklendiği kanaatine varılmıştır.

MADDE ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

DFA neticesinde ortaya çıkan ölçeğin son şekli üzerinden madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında tercih edilen madde analizi teknikleri çoğunlukla madde-toplam puan korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst gruplara dayalı madde analizidir (Kartal ve Bardakçı, 2018).

Madde-Toplam Puan Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi

Yapı geçerliği sonrası elde edilen ölçeğin madde-toplam puan korelasyon katsayısına tekrar bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı hakkında bilgi sahibi olmak için ölçek maddelerine ait puan ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi gösteren madde-toplam puan korelasyon katsayısına bakılmaktadır (DeVellis 2021). Ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılığı sağlaması için 0,25 ve üzerinde değerler alması gerekir. Hesaplanan korelasyon katsayısının eksi değer veya 0,25'in altında olması, bu maddenin ölçeğin diğer maddeleriyle uyumlu olmadığı ve aynı kavramı ölçmediğini göstermektedir (Öner, 1997; Özdamar, 2013; Kartal ve Bardakçı, 2018). Ölçeğe ait madde-toplam puan korelasyon katsayıları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Taslak Ölçekte Yer Alan Maddelere Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Madde	Madde -Toplam Korelasyonu	Madde	Madde -Toplam Korelasyonu
s1	0,288	s12	0,473
s2	0,431	s15	0,288
s3	0,407	s17	0,403
s4	0,508	s19	0,364
s5	0,471	s22	0,434
s6	0,325	s23	0,499
s9	0,251	s31	0,275
s8	0,440	s32	0,339
s10	0,547	s33	0,261
s11	0,555		

Tablo 6'da yer alan verilere göre, Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim durumlarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçekteki bütün maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,25'ten büyüktür (Özdamar, 2013; Kartal ve Bardakçı, 2018).

Alt-Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi

Alt-üst gruplara dayalı madde analizi, Likert tipi ölçek geliştirme çalışmalarında maddelerin ayırt edicilik gücünü tespit etmek için yapılır (Turgut ve Baykul, 1992). Bunun için ölçeğe cevap veren bireylerin toplam

puanları hesaplanır ve en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. Üst gruptan ve alt gruptan %27'lik (ya da %33) kısım ayrılarak iki grup oluşturulur. Sonrasında üst grup ve alt grup için ayrı ayrı ölçek maddelerinin ortalamaları hesaplanır. Elde edilen iki grup ortalamasının birbirinden farkı bağımsız örneklem t-testi yardımıyla analiz edilir. Hesaplan t değeri maddenin ayırt edicilik gücünü gösterdiğinden t değerinin artması istenilen bir durumdur (Tavşancıl, 2014). Bu kapsamda ölçekten alınan puanlar en düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve en yüksek puanı alan 108 (%27) kişi üst grubu, en düşük puanı alan 108 (%27) kişi ise alt grubu temsil edecek şekilde alt- üst gruplara dayalı madde analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Alt-Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi

Madde	T	P	Ortalama Farkı	St Hata
s1	-8,903	0,000	-1,157	0,130
s2	-10,641	0,000	-1,583	0,148
s3	-10,158	0,000	-1,333	0,131
s4	-12,913	0,000	-1,768	0,136
s5	-12,910	0,000	-1,731	0,134
s9	-7,045	0,000	-0,953	0,135
s6	-8,339	0,000	-1,379	0,165
s8	-9,865	0,000	-1,425	0,144
s10	-14,636	0,000	-2,157	0,147
s11	-13,282	0,000	-1,851	0,139
s12	-11,354	0,000	-1,777	0,156
s15	-7,386	0,000	-1,148	0,155
s17	-9,533	0,000	-1,620	0,169
s19	-9,562	0,000	-1,537	0,160
s22	-11,291	0,000	-1,712	0,151
s23	-14,236	0,000	-2,009	0,141
s31	-6,915	0,000	-0,953	0,137
s32	-6,840	0,000	-0,907	0,132
s33	-5,463	0,000	-0,657	0,120

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre bütün maddelerin t-testi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,001$). Sonuç olarak ölçekte yer alan 19 maddenin hepsinin istenilen düzeyde ayırt edici nitelikte olduğu söylenebilir.

ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Güvenirlilik, katılımcıların sorulara verdiği cevapların tutarlılığını ve kullandığımız ölçeğin ölçülmek istenen kavramı ne derecede temsil ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Ölçek geliştirme sürecinde madde analizlerinden sonra, geçerliğe ve güvenirliliğe yönelik analizlerin yapılması önemli aşamalardanır (Güt, 2019). Elde edilen ölçeğin sonuçlarının güvenirliliği çok önemlidir (Özdamar, 2013). Ölçeğin güvenirlilik analizleri, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısına bakılarak ve test-tekrar test uygulaması ile yapılmıştır.

Ölçeğe Ait Test-Tekrar Test Güvenirliliği

Ölçeğin güvenirlilik katsayılarından biri de kararlılık olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 2016). Kararlılık ölçüm araçlarında aranan ve kolay kolay değişime uğramayan özellikleri ölçmeye yarayan önemli bir güvenirlilik kriteridir (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin kararlılığı 58 kanser hastasından 3 hafta ara ile elde edilen veriler yardımıyla test-tekrar test yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Test-tekrar test yönteminde on beş gün-bir ay arayla uygulanan iki test sonrasında elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir farkın bulunmaması gerekir (Aksayan ve Gözüm, 2002). Ölçeğe ilişkin elde edilen test-tekrar test kararlılık katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Test-Tekrar Test Kararlılık Katsayıları

Ölçek/Boyut		N	R	P
Ölçek	Ön Test	58	0,995	0,000
	Son Test	58		

Tablo 8'de yer alan sonuçlara göre, Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim durumlarına yönelik ölçeğin kararlılığına dayalı güvenirlilik analizi katsayısı yüksektir. Ön test ile son test sonrasında elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı olarak bulunmuştur ($p<0,05$). Başka bir ifade ile iki uygulama arasında benzer sonuçlar elde edilmiş ve bu da ölçeğin güvenirlir olduğunu göstermektedir.

Cronbach Alpha (α) Güvenirlilik Katsayısı

Likert tipi ölçeklerde ölçeğin iç tutarlılığını yani maddeler arasındaki ilişki durumunu gösteren Cronbach Alpha (α) katsayısının hesaplanması önerilir ve bu katsayısının 1'e yakın olması istenmektedir (Tavşancıl, 2002; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Ölçeğe ait hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Ölçeğin ve Alt Faktörlerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Faktör 1	6	0,866
Faktör 2	5	0,775
Faktör 3	5	0,779
Faktör 4	3	0,811
Toplam	19	0,811

Tablo 9'da yer alan değerlere göre ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları yüksek düzeydedir. Faktörlerin Cronbach Alpha katsayıları; Faktör 1 için 0,866, Faktör 2 için 0,775, Faktör 3 için 0,779, Faktör 4 için 0,811'dir ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı ise 0,811 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Tavşancıl, 2010; Özdamar, 2013).

ÖLÇEĞİN PUANLANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ölçeğin puanlaması "5: Tamamen Katılıyorum" ile "1: Kesinlikle Katılmıyorum" arasında değerlendirilen Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan olumlu ifadelerin puanlaması "5: Tamamen Katılıyorum", "4: Katılıyorum", "3: Kararsızım", "2: Katılmıyorum" ve "1: Kesinlikle Katılmıyorum" olarak, olumsuz ifadelerin puanlaması ise "1: Tamamen Katılıyorum" ile "5: Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde ters yönde yeniden (recode) kodlanmıştır. Ölçekte ters puanlama yapılması gereken 13 madde bulunmaktadır. Ölçek cevaplarından alınacak en yüksek puan 95'tir ve en düşük puan ise 19'dur. Ölçekten alınan puanın yüksek olması salgın dönemindeki sağlık hizmetine erişime ilişkin tutumlarının olumlu, puanın düşük olması ise sağlık hizmetine erişimde güçlük yaşadıkları ve olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

TARTIŞMA

Ölçek geliştirme çalışması için öncelikle literatürde yer alan benzer çalışmaların taranması yapılmıştır. Literatür taraması sırasında sağlık hizmetlerine erişimi ölçmeye yarayan herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Ayrıca Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim durumlarını ölçmeye yönelik bir ölçüm aracına da rastlanmamış ve bu nedenle "Covid-19 Salgın Sürecinde Kanser Hastalarının Sağlık Hizmetine Erişim Durumu Ölçeği" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin salgın sürecinde kanser hastalarının karşılaştıkları zorlukları tanımlama ve çözüm geliştirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yeni geliştirilen bir ölçekteki en önemli iki özelliğin geçerlik ve güvenilirlik olduğu söylenmektedir. Geçerlik, bir değişkenin diğer değişkenlerle karıştırılmadan ölçülmesini ifade eder ve ölçüm aracının belirlenen bir kavramı doğru şekilde ölçebilmesi geçerlik ile mümkündür (Davis, 1992; Tavşancıl, 2002). Geçerli olan bir ölçeğin aynı zamanda güvenilir olması istenir ve güvenilirlik ise katılımcıların sorulara verdiği cevapların tutarlılığını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Bu çalışmada geçerliğin sağlanması için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği kullanılmıştır. Kapsam geçerliği, ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen kavramı nicelik ve nitelik olarak ölçmedeki yeterliliği gösterir ki kapsam geçerliği için en çok başvurulan yöntemlerden biri uzman görüşünün alınmasıdır (Büyüköztürk, 2016).

Kapsam geçerliliği açısından 45 maddelik madde havuzu "Üç Dereceli Uzman Değerlendirme Formu" kullanılarak 20 uzman kişinin görüşleri alınmıştır (Esin, 2014). Madde havuzunda bulunan her maddenin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Uzman sayısına göre kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0,42 olarak kabul edilmiştir. KGİ 0 ve 1 arasında yer alır ve bu değer 1'e yakın olması istenir (Lawshe, 1975) Madde havuzunda bulunan 3 madde bu kritik değer altında kaldığı için havuzdan doğrudan çıkarılmış, KGİ 0,42'nin üzerinde olan fakat havuzdaki diğer maddelerle benzer yapıda olması gerekçesiyle 7 madde diğer maddeler ile birleştirilmiş ve 1 madde de eklenerek 36 maddeden oluşan taslak ölçek elde edilmiş ve taslak ölçeğin KGİ 0,73 olarak bulunmuştur. Literatürde yer alan ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde birçok çalışmada madde havuzu madde havuzunun uzman görüşüne sunulduğu ve benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Karasu, 2018; Bayer ve Baykal, 2018; Çömlekçi ve Bozkanat, 2021; Arslan ve Sarı, 2021).

Uzman görüşü sonrası elde edilen taslak ölçeğin genel uygulama öncesinde bir deneme grubuna uygulanması önerilir. Böylelikle uygulama öncesi gözden kaçan bir ifade bozukluğu, imla hatası ve biçimsel aksaklığı görmek açısından 71 kanser hastası ile pilot çalışması yapılmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Pilot çalışma yüzyüze görüşme yöntemi ile yapılarak ölçeğin maddelerinin amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve cevaplama şekli ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca Pilot uygulama sonrasında ölçeğin tamamı için Cronbach

Alpha katsayısı hesaplanarak bu değerin 0,70 ve üzerinde bulunması tavsiye edilir (Seçer, 2015). Çalışmanın Cronbach Alpha katsayısı 0,842 olarak bulunmuştur. Literatürde yer alan çalışmalarda pilot uygulama yapıldığı ve hedef kitleyi temsil eden benzer sayıda kişiler seçildiği görülmektedir (Gangadharan ve Jena, 2019; Bilgin ve Diğir, 2019; Özer ve Yılmaz, 2020; Kırac ve Öztürk 2021).

Pilot uygulama sonrası 36 maddelik taslak ölçek 403 kanser hastasına uygulanmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2014; Atılğan vd., 2017). Bu veri seti üzerinden taslak ölçeğe ait yapı geçerliliğine bakmak için AFA uygulanmıştır. Ancak AFA öncesinde örneklemin yeterliliğinin belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve değişkenler arasında yeterli ilişkiyi gösteren Barlett-testine bakılmıştır (Tavşancıl, 2002). KMO 0 ile 1 arasında değer alır ve faktör analizi yapabilmek için bu değerin 0,60 ve üzerinde bulunması yani 1'e yaklaşması istenmektedir (Büyüköztürk, 2016). Barlett-testi ile değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisi aranmaktadır. Bu test sonucunda p değerinin 0,05'ten küçük olması ve hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı çıkması beklenir (Tavşancıl, 2002; Karagöz ve Kösterelioglu, 2008). Çalışmaya ait KMO değeri 0,870, Barlett-testi skoru $\chi^2=5513,998$; $p<0.001$ olarak hesaplanmış ve analize uygun olduğu görülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde veri setinin AFA uygulaması için uygun olduğu ve bu çalışmada yer alan sonuçlarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır (Özgenel vd., 2019; Gangadharan ve Jena 2019; Sundu ve Yaşar, 2020; Postacı vd., 2020).

Bu çalışmalar sonucunda AFA uygulaması yapılmıştır. AFA, değişkenler arasında ilişkiden hareketle faktör bulmaya yönelik aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya getirmek için kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016). Faktör analizine 36 madde ile başlanmış ve 4 madde madde-toplam puan korelasyon katsayısı 0,25 altında olması nedeniyle, 13 madde ise faktör yük değerlerinin binişik veya düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Öner, 1997). Taslak ölçekten çıkarılan maddelerden sonra kalan 19 madde ile yapılan analiz neticesinde özdeğeri 1'den büyük 4 alt faktörden oluşan yapı elde edilmiştir. Maddelere ait faktör yük değerleri 0,640 ile 0,895 arasında hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2002)'e göre maddelere ait faktör yüklerinin 0,45'in üzerinde olması kabul görmekle birlikte bazı durumlarda 0.30 olması da kabul edilebilmektedir (Tezbaşaran, 1996) Geliştirilen ölçeğin faktör yük değerlerinin yüksek ve yeterli olduğu saptanmıştır. Ölçeğin toplam varyansının %59,567 olduğu görülmüştür. Literatürde birden çok faktör içeren yapıların toplam varyans değerinin %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu söylenmektedir (Karagöz, 2016). Bu doğrultuda elde edilen yapıya ait açıklanan varyansın yapı geçerliliğini sağladığı görülmektedir.

AFA sonrası elde edilen 4 alt faktörlü yapıda bulunan maddelerin ortak yönleri incelenerek ortak anlam içerecek şekilde faktörler adlandırılmıştır. Bu bağlamda birinci faktör "Sağlık Hizmeti Kullanımı", ikinci faktör "Hizmet Alırken Karşılaşılan Zorluklar", üçüncü faktör "Ekonomik Durum" ve dördüncü faktör ise "Covid-19 Korkusu" olarak adlandırılmıştır.

Elde edilen 4 alt faktörlü ve 19 maddeli ölçek DFA için 237 kişilik farklı bir örneklem grubuna tekrar uygulanmış ve modelin verilerle iyi derecede uyum gösterdiği saptanmıştır. Bu kapsamda AFA ile ortaya konulan yapının DFA ile bağımsız bir örnekleme grubunda da geçerli olduğu belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi (DFA), önceden belirlenmiş olan faktör modelinin veriye uygunluğunu değerlendirmek ve geliştirilen ölçeğin doğruluğunun teyit edilmesi amacıyla yapılmaktadır (Gürbüz, 2019; Çokluk vd., 2021). Literatürde yer alan ve doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde ettiğimiz uyum indeks değerlerinin (CMIN/df, GFI, IFI, TLI, CFI, RMSEA, NFI) faktörlerle iyi ve kabul edilebilir derecede uyum gösterdiği saptanmıştır (Meydan ve Şeşen, 2015). Yapılan ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, birçok çalışmanın uyum indeks değerlerinin bu çalışma ile benzer olduğu görülmektedir (Doğanay ve Dağlı, 2020; Üner, 2019; Chung vd., 2020; Tarhan ve Yıldırım, 2021; Kırac ve Öztürk, 2021).

Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişim durumlarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmış ve bütün maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının literatürde yer alan 0,25'ten yüksek olduğu görülmüştür (Özdamar, 2013; Kartal ve Bardakçı, 2018). Ayrıca hesaplanan t değeri maddenin ayırt edicilik gücünü gösterdiğinden t değerinin artması istenilen bir durumdur (Tavşancıl, 2014). Yapılmış olan alt-üst gruplara dayalı madde analizi sonucu ölçekteki bütün maddelerin ayırt edicilik özelliği gösterdiği ve t-testi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,001$).

Son olarak ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha katsayısına ve test-tekrar test ilişki katsayısına bakılarak yapılmıştır. Literatürde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0,60-0,80 arasında olması güvenilir, 0,80-100 arasında olması ise yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Geliştirdiğimiz ölçeğe ait hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,811 bulunmuş olup bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kararlılığını belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamasında ölçeğin üç hafta arayla aynı örneklem grubuna uygulanması sonucu elde edilen puanların

benzer olduğu, dolayısıyla kararlılık kat sayısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde kararlılık kat sayısının 1'e yakın olması beklenir ve 0,70 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir (Tavşancıl, 2014; Baykul, 2015). Literatürde yer alan bazı çalışmalara ait güvenilirlik sonuçlarının bu çalışma ile benzer olduğu görülmektedir (Korkmaz vd., 2019; Tezcan, 2019; Özer ve Yılmaz, 2020; Chung vd., 2020). Bu sonuçların elde edilen ölçeğin ölçüm sonuçlarının kararlılığını ve değişmezliğini ifade ettiği şeklinde yorumlanabilir ve güvenilir olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, Covid-19 salgın sürecinde kanser hastalarının sağlık hizmetine erişiminin belirlenmesine yönelik 4 alt boyut ve 19 maddeden oluşan geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçüm aracı elde edilmiştir. Veri analizleri neticesinde kanser hastalarının Sağlık Hizmeti Kullanımı, Hizmet Alırken Karşılaşılan Zorluklar, Ekonomik Durum ve Covid-19 Korkusu konularındaki tutumlarını belirlemede ölçeğin uygun niteliklerde olduğu görülmüştür. Literatürde konuyla ilgili bir ölçüm aracının bulunmaması sebebiyle bundan sonraki salgın hastalıklarda kanser hastalarının sağlık hizmeti erişiminde yaşadığı aksaklıkların belirlenmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte geliştirilen ölçeğin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklarla birlikte araştırmacılara önerilen bazı başlıklar şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Araştırma verileri tek merkez ve ayaktan tedavi alan kanser hastaları ile sınırlı olup ileride yapılacak çalışmalar, çok merkezli ve bütün kanser hastalarını kapsayacak şekilde yapılabilir.
- ✓ Sağlık hizmetlerinin karmaşık bir yapı olması sebebiyle hastalar tarafından engelleyici olarak görülen faktörler gerçek veriye ulaşmada subjektif kalabilir. Yapılacak çalışmalarda sağlık hizmetine erişimi engelleyici faktörlerin alt başlıklarının ayrıntılı olarak irdelenmesi önerilir.
- ✓ Bu araştırmaya ait veriler Nisan 2021 ve Nisan 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Covid-19 salgın sürecinin başlangıcı ile daha sonraki süreçlerde karşılaşılan problemler (yasal kısıtlamalar, dışarı çıkma yasağı, maske temini vb.) farklılaşmış olabileceğinden, hastalar tarafından sürece ilişkin aksaklıklar unutulmuş veya önemi azalmış olabilir. Yapılacak çalışmalarda olası bir salgın sürecinde, salgın sürecinin akut dönemi ve sonraki dönemlerine ilişkin aksaklıklar kategorize edilebilir.
- ✓ Araştırmada ölçeğin madde havuzu 45 madde olarak belirlenmiştir. Yapılacak çalışmalarda kanser hastalarının daha ayrıntılı görüşlerini yansıtacak madde havuzu genişletilerek daha kapsamlı ölçüm araçları elde edilebilir.
- ✓ Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları literatür doğrultusunda gerçekleştirilmiş olsa da kullanılacağı çalışmalarda doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Aksayan, S. ve Gözüm, S. (2002). Guide for intercultural scale adaptation: Psychometric features and intercultural comparison. *Journal of Research and Development in Nursing*, 4(2),9-20.
- Alpar, Reha (2013). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Al-Quteimat Osama and Amer Mustafa (2020). "The Impact of the COVID-19 Pandemic on Cancer Patients". *American Journal Of Clinical Oncology*. Wolters Kluwer Health.
- Alu, Ali (2017). "Sağlığın Temel Kavramları". *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 1 (2), 32-41.
- Arslan Rahim ve Sarı Ayşe (2021). Sağlık Çalışanlarının Covid 19 Süreci Yönetimine Yönelik Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Research Journal Of Academic Social Science*,4(1), 14-23. Retrieved From <http://www.turkishsocialscience.com/Tr/Pub/Issue/64157/933952>
- Asokan Ishan, Rabadia Soniya and Yang Eric (2020). "The COVID-19 Pandemic and its Impact on the Cardio-Oncology Population". *Current Oncology Reports*, 22(6), 60.
- Atılğan Hakan, Kan Adnan ve Aydın Burak (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayar Nükhet ve Baykal Ülkü (2018). Sağlık Çalışanları Kalite Algı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 5 (2), 86-99.
- Baykul, Yaşar (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. İstanbul: Pegem Akademi.

- Bilgin Rıfat ve Diğer Hülya (2019). Sağlık Kurumlarına Müracaat Eden Hasta Bireylerin Hak ve Sorumluluk Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 558-570.
- Büyüköztürk, Şener (2002). "Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Şener (2010). "Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi Yayınevi, 12."
- Büyüköztürk, Şener (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, Abdullah (2018). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Atf İndeksi.
- Chen Wei, Su Xiao-Ye, Wang Victoria, Wang Edina, Xu Ruizhen, Zhong Shiyan, Sun Guoping, Xia Jun (2020). "Novel Coronavirus International Public Health Emergency: Guidance on Radiation Oncology Facility Operation". *Advances in Radiation Oncology*, 5(4), 560-566.
- Chung, P. K., Zhong, T., Liu, J. D., Zhang, C.Q., and Wong, M. Y. C. (2020). Development and initial validation of the Psychological Need Frustration Scale for Physical Activity. *PeerJ*, 28; 8, e9210.
- Comfrey, A.L. and Lee, H.B.A. (1992). *First Course in Factor Analysis*. 1st ed., Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çömlekçi Mehmet Fatih ve Bozkanat Esra (2021). İnfodemide Dijital Ortamda Sağlık Bilgisi Edinme ve Teyit Davranışları. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 41, 103–125.
- Davis L.L. (1992) Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*;5:194-197.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*.
- DeVellis, R.F. (2021). *Scale Development Theory and Applications*. T. Totan (çev. ed.), Ankara: Nobel.
- Doğanay Ercan ve Dağlı Abidin (2020). Organizational Health Scale: A scale development study. *International Education Studies*, 13 (7), 128-144.
- Esin, Melek Nihal (2014). *Veri Toplama Yöntem ve Araçları ve Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerliliği*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Evcı Nagihan ve Aylar Faruk (2017). "Derleme: Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı". *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.
- Gangadharan, P. S., and Jena, S. P. K. (2019). Development of perceived prenatal maternal stress scale. *Indian journal of public health*, 63 (3), 209-214.
- Gosain Rohit, Abdou Yara, Singh Abhay, Rana Navpreet, Puzanov Igor and Ernstoff Marc (2020). "COVID-19 and Cancer: a Comprehensive Review". *Current Oncology Reports*, 22(5).
- Gözlü Mehmet ve Tatlıdil Hüseyin (2015). "Türkiye'deki 81 İlin Kamu Tarafından Sunulan Sağlık Hizmetlerine Erişim Durumları". *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 5(2), 145-165.
- Gürbüz, Sait (2019). *Amos ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güt, Aytaç (2019). *İhracat İlişkisel Pazarlama Oryantasyonu: Ölçek Geliştirme*. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Tekirdağ.
- Karagöz Yalçın ve Kösterelioğlu İlker (2008). "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 81-98.
- Karagöz, Y. (2016). Spss ve amos 23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakoç Yeşim ve Dönmez Levent (2014). "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler". *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karasu, Emre (2018). 112 acil sağlık hizmetlerinden hasta memnuniyet düzeyinin belirlenmesi ve hasta memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Konya.

- Kartal Mahmut ve Bardakçı Sait (2018). *SPSS ve Amos Uygulamalı Örneklerle Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri 1. Baskı*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Kayral, İbrahim (2014). “Perceived Service Quality in Healthcare Organizations and a Research in Ankara by Hospital Type”. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-34.
- Kıraç Ramazan ve Öztürk Yunus E. (2021). Health Seeking Behavior: Scale Development Study. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 21 (2), 224-234.
- Korkmaz Özgen, Arıkaya Cemre ve Altıntaş Yeliz (2019). Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4 (2), 40-56.
- Lawshe, C. H. (1975). “A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*”, 28(4), 563-575.
- Mehta Puja, McAuley Daniel, Brown Michael, Sanchez Emilie, Tattersall Rachel Manson Jessica et al. (2020). “COVID-19: Consider Cytokine Storm Syndromes and İmmunosuppression”. *The Lancet*, 395(10229), 1033-1034.
- Meydan Cem Harun ve Şeşen Harun (2015), Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları (Ankara: Detay).
- Netemeyer Richard, Bearden William and Sharma Subhash (2003). *Scaling Procedures: İssues and Applications*. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Öner, Necla (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özdamar, Kazım (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi Cilt 2*, Ankara, Nisan Kitapevi Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özdamar, Kazım (2016). *Eğitim, Davranış ve Sağlık Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Özer Elif ve Yılmaz Necla (2020). Sağlıklı yaşam farkındalığı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Dergisi*, 3 (1), 47-60.
- Özgenel Mustafa, Işık Metin ve Bahat İsa (2019). Öğretmenlik İmajı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (3), 871-892.
- Pandemik İnfluenza Ulusal Hazırlık Planı (2019). https://grip.gov.tr/depo/saglik-calisanlari/ulusal_pandemi_plani.pdf
- Patil, Basavva Yellanagouda (2018). A Study To Evaluate The Effectiveness Of Structured Teaching Programme On Knowldege And Attitude On Tuberculosis Among Tuberculosis Patients In Bangalore Urban District.
- Peng Ling, Zagorac Sladjana and Stebbing Justin (2020). Since January 2020 Elsevier has Created a COVID-19 Resource Centre With Free İnformation in English and Mandarin on the Novel Coronavirus COVID- 19. The COVID-19 Resource Centre is Hosted on Elsevier Connect, the Company’ s Public News and İnformation. January.
- Postacı, E. S., Uysal, İ., Aytuğ-Koşan, A. M. ve Toraman, Ç. (2020). Acil Sağlık Çalışanları için Mesleki Kaygı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19 (58), 102-115.
- Purwanto, R., Prihantara, A. & Syafirullah, L. (2018). Design of Information System Immunized Care Services Based on Mobile (Case Study: Puskesmas Maos Cilacap). In 2018 International Conference on Applied Science and Technology (iCAST) (pp. 470-476). IEEE.
- Seçer, İsmail (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sundu Mustafa ve Yaşar Okan (2020). Doğal Karar Verme Ölçeği (DKVÖ): Kavramsal Tanım ve Ölçek Geliştirme Çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21 (1), 101-115.
- Şeker Hasan ve Gençdoğan Başaran (2014). *Psikolojide ve eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tarhan Merve ve Yıldırım Aytolan (2021). Hemşirelikte mesleki hazır oluşluk algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 8 (1), 1-.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. 1. Baskı. Ankara: Nobel Basım Yayın

- Tavşancıl, Ezel (2010). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Tavşancıl, Ezel (2014). *Tutuluların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Tezbaşaran, A.A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara, TPD Yayınları.
- Tezcan, İsmahan (2019). Hemşirelerde Sabır: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (1992). Ölçekleme teknikleri. Ankara: Ösym Yayınları.
- Üner, Tuğçe (2019). Toplumsal pazarlama kavramı ve ölçek geliştirme çalışması: Turizm sektörü uygulaması. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Wahab, A., Oluwanisola, A.A. and Kefeli, Z. (2016). "Projecting a long term expenditure growth in healthcare service: A literature review." *Procedia Economics and Finance*. 152-157. DOI:10.1016/S2212-5671(16)30106-X
- World Health Organization (2015). <https://reliefweb.int/report/world/world-health-statistics-2015>
- World Health Organization (2020) <https://www.saglik.gov.tr/TR,73655/dso-turkiye-covid-19-raporu>
- Yetim Birol ve Çelik Yusuf (2020). "Sağlık Hizmetlerine Erişim: Karşılanmamış İhtiyaçlar Sorunu". *Toplum ve Sosyal Hizmet*, April, 423–440.



İklim Krizi Karşısında Eğitimin Rolü

The Role Of Education in The Face of The Climate Crisis

ÖZET

Bu çalışmada günümüzün önemli sorunlarından küresel iklim krizinin etkileri karşısında eğitimin rolü ve etkisi üzerinde durulacaktır. Küresel iklim krizi karşısında gerçekleştirilen sosyal, ekonomik, politik etkenlerin yanı sıra eğitimsel etkenlerin etkililiği üzerinde durulacaktır. İklim değişikliği karşısında toplumsal değişimin olumlu yönde sağlanmasında eğitimin bir araç olarak kullanılması önemli bir adım olacaktır. İklim değişikliğinin hafifletilmesini sağlamak, bu yönde sosyal bir değişim geliştirmek ve bu doğrultuda bir politikanın şekillendirilmesinde tepkisel bir çoğunluğa erişmek temel hedefler içerisinde yer almaktadır. Küresel bir problem olan iklim krizi karşısında ülkelerin duyarsızlığı ve bu konuda ciddi anlamda alınabilecek önlemler karşısında isteksiz tavır sergilemeleri sorunun her geçen gün daha da artmasının önünü açmaktadır. Kriz büyüyüp kötüleştikçe özellikle gelişmemiş ülke vatandaşlarını tehdit eden yeni problemler baş göstermektedir. İklim değişikliğine bağlı olarak gerçekleşen doğa olayları sonucunda topraklarını terk etmek zorunda kalan milyonlarca insan gittikleri yerlerde yeni olası sorunlara da maruz kalmaktadırlar. Bu durum elbette ki ev sahibi ülkeler için de geçerli olmaktadır. Son yıllarda yapılan bilimsel verilere bakıldığında iklim krizi karşısında politikacıların, krizin hafifletilmesi ve çözüm odaklı yasaların çıkarılmasında gerekli çabayı göstermedikleri gerçeğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte toplumun her alanını doğrudan etkileyen iklim krizi karşısında eğitim sistemine de büyük görevler düşmektedir. Eğitim sisteminin iklim krizi etrafında detaylı bir müfredat tasarlama ve bunu günlük yaşama entegre edilmesini sağlayıcı çalışmalar gerçekleştirmesi hayati önem taşımaktadır. İklim değişikliği karşısında daha duyarlı, bilinçli ve değişime uyum sağlayabilen güçlü bireylerin topluma hazırlanmasında eğitim uzun soluklu bir rol üstlenmiş olacaktır. Bu çalışma ile eğitimin iklim değişikliği karşısındaki gerekliliğinin önemine ve faydasına değinilerek, bu yönde yapılmış örnek programlar ve önerilerle katkı sunmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İklim, İklim krizi, Eğitim

ABSTRACT

In this study, the role and impact of education in the face of the effects of the global climate crisis, one of today's important problems, will be emphasized. In addition to the social, economic and political factors in the face of the global climate crisis, the effectiveness of educational factors will be emphasized. The use of education as a tool will be an important step in achieving positive social change in the face of climate change. Ensuring the mitigation of climate change, developing a social change in this direction and reaching a reactive majority in shaping a policy in this direction are among the main objectives. The insensitivity of countries to the climate crisis, which is a global problem, and their reluctance to take serious measures in this regard, paves the way for the problem to increase day by day. As the crisis grows and worsens, new problems arise, especially threatening the citizens of underdeveloped countries. Millions of people who have to leave their lands as a result of natural events due to climate change are also exposed to new potential problems in the places they go. Of course, this also applies to host countries. Looking at the scientific data made in recent years reveals the fact that politicians in the face of the climate crisis do not make the necessary efforts to alleviate the crisis and to enact solution-oriented laws. However, in the face of the climate crisis, which directly affects every aspect of society, the education system also has great responsibilities. It is vital that the education system carries out studies to design a detailed curriculum around the climate crisis and integrate it into daily life. Education will play a long-term role in the preparation of strong individuals who are more sensitive, conscious and able to adapt to climate change. With this study, the importance and benefit of education against climate change has been mentioned and it has been tried to contribute with sample programs and suggestions made in this direction.



Keywords: Climate, Climate crisis, Education

GİRİŞ

İklim değişikliği konusunda yapılabilecek en etkili yatırımlardan biri bu yönde eğitimlerin sağlanması ve topluma entegre edilmesi olacaktır. Bilinçli toplum oluşturabilme, sorunun çözümlerine yönelik atılabilecek ilk adımlardan biridir. İklim konusunda yapılacakların gelecekteki eğitim-öğretim faaliyetlerine sağlıklı bir biçimde entegre edilmesi ve uygulanabilir hale getirilmesi gerekmektedir.

İklim krizi, yalnızca dünyanın belirli kesimini tehdit eden bir sorun değildir. Birçok alanı etkileyen uzun süreli bir problemdir. Üzerinde uzun süre düşünülüp, deneme-yanılma yollarla çözümler yapılabilecek, tüm dünyayı tehdit eden ciddi bir sorundur. İlgili kurumların iklim değişikliği tehdidini ele almaları için yerelden küresele acil ve dönüştürücü eylem planı yapmaları gerekmektedir.

Bu süreçte eğitimin de oynayacağı çok önemli bir rolü vardır. Toplumsal bir sorun olan bu konu üzerine bireyselden kurumsala, yerelden küresele toplumun her kesiminde ciddi bir bilinçlendirme ve eğitsel

Saime Uyar¹ 
Şükür Uyar² 

How to Cite This Article

Uyar, S. & Uyar, Ş. (2023).
“İklim Krizi Karşısında
Eğitimin Rolü”, International
Social Mentality and
Researcher Thinkers Journal,
(Issn:2630-631X) 9(71):
3534-3538. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69899>

Arrival: 08 April 2023
Published: 31 May 2023

Social Mentality And
Researcher Thinkers is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

¹Dr., MEB, Malatya, Türkiye

²Öğretmen, MEB, Malatya, Türkiye

programlamalar yapılması gerekmektedir. Bu konuda özellikle eğitimcilerin, öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve bu konuda yapılması gerekenler üzerine düşünmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir.

İklim değişikliği karşısında eğitimin toplumsal bilinçlendirme ve uyum politikası sürdürmesi çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin uyum boyutu konusunda mevcut iklim değişikliği etkileri karşısında savunmasızlığı azaltmak ve dayanıklılık oluşturmak önemli bir durumdur. Gerçekleşebilecek herhangi bir afet karşısında toplumsal bilinçlenme ihtiyacı, afet riskini azaltmada ve potansiyel felaket durumlarında bilinçli, dayanıklı ve güvenli bir kültürün oluşturulması hayati önem taşımaktadır. İklim değişikliğini yalnızca bilim ve coğrafya ile ilgili bir konu olarak kabul etmek, eğitim sürecindeki bireylerin sorunu basitleştirilmiş olarak görmelerine sebep olacaktır. Sadece bu iki alana ait olarak görülmesi iklim değişikliği sorununun önemsizleştirilmesine sebep olacaktır.

Birçok alanı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen iklim değişikliği sorunu, çevresel, ekonomik ve sosyal boyutları keşfetmek kaçınılmaz olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel, etik, felsefi, politik, bilimsel, manevi ve teknolojik faktörleri dikkate almasını gerektirecektir. Ne kadar kapsamlı bir şekilde yapılırsa bu durum, disiplinler arası, bütüncül bir yaklaşıma o kadar yaklaşılar; bu sayede tüm konular, kendi disiplin mercikleri aracılığıyla sürdürülebilirlik konusunda içgörülere katkıda bulunmuş olacaktır (Course, 2014).

İklim değişikliği kapsamında verilecek eğitimin önemli bir yönü, öğrencilerin iklim değişikliği hakkında gerekli bilgilere erişebilme, onu sorgulayabilme ve bilinçli kararlar verebilme konusunda gerekli donanıma sahip olmalarını sağlayabilmektir. Bireyin bu mevcut sorun karşısında kendisini sorgulayabilmesi, bakış açısı ve dünya görüşünü eleştirel biçimde gözden geçirebilmesini gerektirir. İklim değişikliği kapsamında gerçekleştirilen öğrenmelerin sürekli güncel olunması zorunlu bir durumdur. Sürekli değişen bir dünyada sorunlar ve çözümleri de değişmektedir.

Bu kriz karşısında verilecek eğitimlerin yalnızca sonuç odaklı olunmaması önemli bir husustur. Sorunun kaynağına inilmesi, sebepler içerisinde insan kaynaklı sebeplerin irdelenip bu alanda ciddi adımların alınması, iklim değişikliğinin hafifletilmesi ve doğal afet risklerinin azaltılmasına yardımcı olunmuş olacaktır.

İklim krizi, her ulusun, her devletin, her bireyin sorumluluğunda olan hayati bir problemidir. Çünkü iklim krizi ulusal sınırlar içerisinde kalmayan, etki derecesi oldukça geniş kapsamlı bir sorundur. Yerel düzeyde uygulanan yanlış karar ve uygulamaların küresel etkileri kaçınılmaz olmaktadır. Dolayısıyla iklim krizi, ülkelerin kendi sınırları içerisinde verdikleri keyfi kararların tüm dünyayı etkileyebilen ciddi sonuçlar doğurduğu unutulmamalıdır. Küresel sistemlerin birbirine bağlı olduğu günümüz dünyasında bunun örneklerini görmek mümkündür. Bu sebeple iklim değişikliği eğitimi güçlü bir küresel boyut içermektedir.



Görsel 1: Tropik bölgede çocukların iklim değişikliği eğitimi

Kaynak : (Randel, 2019, s. 1).

İklim değişikliği sorunu özellikle iklim değişikliğine daha fazla duyarlı bazı bölgelerde çok daha erken etkisini göstermektedir. Proceedings of the National Academy of Sciences dergisinde yayımlanan bir makalede burada yaşayan çocukların bu sorunlara daha fazla maruz kaldığı bulgularına ulaşılmıştır (Randel, 2019).

Eğitim kapsamında bireylerin bilinçlendirilmesi, çevrelerindeki bireylere de bunları aşılama bu eğitimlerin örtük hedefleri arasında olacaktır. Her bireyin, yeryüzünde gerçekleşen doğal afetlerin dünya üzerindeki başka coğrafyalarda yarattığı etkileri ve sonuçlarını bilmesi gerekmektedir. Bu tür felaketlerin küresel sosyal, ekonomik, politik ve kültürel dengeler üzerindeki olası etkilerin neler olabileceği yönünde bilgilendirmelerin yapılması gerekli bir husustur.

Eğitimin küresel boyutu düşünüldüğünde bir yerde bulunan öğrenci/bireylerin bir başka yerdeki öğrenci/bireylerin neler düşündüğü, neler yaptığı konusunda bilgiye ihtiyaç duyar.

İklim değişikliği temalı gerçekleştirilecek müfredatın, kişiselden küresele iklim değişikliğinin çeşitli yönleri irdelenerek, mevcut müfredatlar arası alanlara entegre edilerek sürdürülmesi gerekmektedir (Course, 2014).

İklim değişikliği eğitimi, çevre eğitiminin ve sürdürülebilir eğitimin sosyal, ekonomik yeterliliğin de birer parçasıdır.

Eğitimde iklim temasının ele alınmasının ana hedefleri arasında sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek, motive edici eylemlere yönlendirici çalışmalar gerçekleştirmek ve bireysel-sosyal düzeylerde uygulama becerileri yer almaktadır. Yalnızca teoride yer alan bilimsel bilgilerin derinlemesine öğrenilmesinden ziyade elde edilen bu bilgiler ışığında bireyin davranış ve eylemlerinde belirgin düzeyde bir değişimin gerçekleşmesi söz konusudur. Bu kapsamda gerçekleştirilen iklim değişimi eğitimi önemli bir husustur.



Görsel 2: İklim eğitimi okullarında iklim eğitimi

Kaynak : (Guide, 2018).

Eğitim, iklim değişikliğinin hafifletilmesi ve adaptasyonun çok önemli bir bileşenidir. İklim krizi konusunda çevre bilincinin ve eğitimin artırılması, etkili bir şekilde katkıda bulunabilir.

Eğitim sistemleri, iklim değişikliği ile ilişkili riskleri önlemek ve yönetmek için bilgi, beceri, araç ve yeterli finansmanı elde etmelidir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin iklim değişikliği tartışmalarında acilen güçlü bir sese ve mevcudiyete ihtiyaç duymasının yanı sıra, iklim kriziyle ilgili mevcut ve gelecekteki zorluklara yanıt vermeye hazırlıklı olması gerekiyor. Aksi takdirde krizlerle beraber kitlesel göçler gibi problemlerin ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Yakın tarihimizde gerçekleşen göç dalgaları karşısında bunların örneklerin, görmek mümkündür. Yıllardır süren Suriye iç savaşı milyonlarca insanı yerinden yurdundan etmiştir. Topraklarını terk etmek zorunda kalan sayısız insan başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Son yıllarda artan bu göç sorunu, yalnızca göç veren ülke insanı için problem olmamıştır aynı zamanda göçün gerçekleştiği ülkelerde de ciddi sorunlar doğurmuştur. İklim değişikliği nedeniyle yaşam alanlarında başlayan doğal afetler, insanların yerinden edilmesine sebep olmaktadır. Mevcut göç problemlerine eklenen bu yeni göç problemleri her geçen gün hızlı bir şekilde artmaktadır. Bununla birlikte artan kentleşme problemleri de iklim risklerini arttıran etkenler arasındadır.

İklim değişikliği konusunda artan çevresel farkındalık ve eğitim, etkili uyum ve hafifletmeye katkıda bulunabilir. BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nin (UNFCCC) eğitim, öğretim ve halkı

bilinçlendirmeye ilişkin 6. Maddesi, ülkelerin iklim değişikliği ve etkileri konusunda eğitim ve halkı bilinçlendirme programları geliştirmesi ve uygulaması gerektiğini belirtmektedir. Paris İklim Anlaşması (UNFCCC COP 21, 2015) Madde 12, iklim eylemlerini güçlendirmede eğitimin rolünün önemini de belirtmektedir.

Eğitim sistemlerinin, özellikle en savunmasız olanlar için daha koruyucu olacak şekilde uyum sağlaması gerekmektedir. Olabilecek tüm olumsuz etkenlere karşı cinsiyet, kentsel/kırsal, etnik köken, azınlık ve göçmen nüfus, engelli çocuklar veya ergenler veya sosyoekonomik duruma göre sonuçlardaki farklılıkları hesaba katması gerekir. Bu nedenle, eğitim sektörünün en savunmasız kitlesi olan çocukları iklim değişikliğinin etkilerinden korumak için etkili ve önleyici eylemler sağlaması gerekmektedir. Eğitim sektörü, olası iklim değişikliği krizlerine karşı savunmasız durumdadır. Ancak iklim değişikliği krizinden eğitim sektörünün doğrudan etkilendiği örneklerle mevcuttur. İklim değişikliği sonucu yaşanan felaketlerde öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin ölümü ve yaralanması, eğitim sektörünün zarar görmesi, bütün bunlara maruz kalan bireylerin psikososyal durumlarının çökmesi eğitimin camiasında çoğu zaman geri dönüşü imkânsız tahribatlar oluşturmaktadır.

Eğitim sistemleri, iklim değişikliğinin hafifletilmesinde ve iklim değişikliğine uyum sağlamada kilit bir role sahiptir. BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nin (UNFCCC) eğitim, öğretim ve halkı bilinçlendirmeye ilişkin 6. Maddesi, ülkelerin iklim değişikliği ve etkileri konusunda eğitim ve halkı bilinçlendirme programları geliştirmesi ve uygulaması gerektiğini belirtmektedir. Paris İklim Anlaşması (UNFCCC COP 21, 2015) Madde 12, iklim eylemlerini güçlendirmede eğitimin rolünün önemini de yineliyor (Hulshof, 2019).

Sanayileşmiş dünyadaki birçok devlette, iklim değişikliği uyum önlemlerinin alındığı bilinmektedir (Kranz, Schwichow, Breitenmoser, & Niebert, 2022).

Eğitim ortamlarında iklim değişikliği konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi hedef alınacak ortamların sağlanması önemli olacaktır. İklim değişikliği hakkında düşünceleri, düşündüklerini birbirleriyle paylaşabilme, algıları karşılaştırmalarına, farklı fikirlere açık olabilmeleri ve düşüncelerini özgürce yansıtılabilmelerine imkân sağlanması son derece önemli olacaktır (Monroe, Plate, Oxarart, Bowers, & Chaves, 2017).

Eğitim, farkındalığı artırarak, bilgi ve beceriyi geliştirmeyi teşvik ederek küresel iklim değişikliğine yanıt vermede temel bir bileşendir. İklim sorunları karşısında eğitimin önemi uluslararası düzeyde her geçen gün daha fazla artmaktadır. Özellikle, BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nin (UNFCCC) 2 6. Maddesi, Tarafları iklim değişikliği ve etkileri konusunda eğitim, öğretim ve halkı bilinçlendirme programlarını teşvik etmeye, geliştirmeye ve uygulamaya teşvik etmektedir. İklim değişikliği konusunda gerekli eğitimlerin teşvik edilmesi konusunda, karar verici kurum ve kuruluşların ilgili politika ve stratejiler geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir. Ayrıca bu tür teşviklerin toplumda daha geniş kitlelere ulaştırılması, uygulanması ve bunların eğitim plan ve bütçelerine entegre edilmesi gerekmektedir. Bunun kademeli bir şekilde eğitimin alt sınıflarından başlanarak yapılması, konunun etkili bir şekilde derinlemesine öğrenilip gerçek hayatta uygulanabilir seviyeye taşınması faydalı olacaktır.

İklim değişikliği konusunda gerekli eğitimin verilmesi ve bunun yerel müfredata entegre edilmesi iklim değişikliğinin hafifletilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması konusunda bilinçli toplum yaratmaya olumlu etki edecektir (UNITAR, 2013). İklim değişikliğinin etkisi birçok ülkede çok kötü etkiler doğurmaktadır. Artan nüfus karşısında ciddi derecede yaşanan kıtlığa, doğal afetlere bunun sonucunda gerçekleşen kitlesel göçlerin yaşanmasında önemli sebepler yaratmaktadır. Bu durum, 2008 BM İnsani Gelişme Raporu'nda açıkça ifade edilmiştir (Bangay & Blum, 2010). "İklim değişikliği, Binyıl Kalkınma Hedefi vaadini yerine getirme çabalarını engelliyor. Geleceğe bakıldığında, tehlike, sadece aşırı yoksulluğun azaltılmasında değil, sağlık, beslenme, eğitim ve diğer alanlarda nesiller boyunca inşa edilen ilerlemeyi durduracak ve sonra tersine çevirecek olmasıdır" (UNDP, 2007, s. 1).

Bugün iklim değişikliği hakkında bilimsel bilgi arayan birçok öğretmen, bilimsel geçerliliği yargılayabilecek konumda olmadığı için gerekli materyallere ihtiyaç duymaktadır. Henüz yeterli düzeyde olmasa da bu kapsamda yavaş yavaş çalışmaların yapıldığını söylemek mümkündür. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde MIT Enerji ve Çevre Politikası Araştırma Merkezi'nin (CEEPR) fakülte direktörü Knittel, iklim değişikliği hakkında bilgi arayan birçok öğretmenin faydalanabileceği bir müfredat geliştirmiştir. Knittel, Amerika'da birçok lisede pilot olarak uygulanan "Eğitim Yoluyla İklim Eylemi" (CATE) programına öncülük etmektedir. Knittel'e göre bu müfredat programı, benzersiz bir niteliğe sahip olmakla beraber bilimsel verilere dayalı bir dizi disiplin için iklime dayalı derslerin oluşturulması, mevcut müfredat içerisinde yerleştirilmesini sağlamak için devlet temelli eğitim standartlarına ulaştırılması ve bunun geniş kitlelere

ulaştırılması, iklim değişikliğinin olumsuz etkilerinin hafifletilmesinde ve öğrencilerin iklim değişikliği sorunları karşısında çözümlenmelerde bulunabilmelerinde bir fırsattır (Zimmerman, 2023).

Ancak evrensel bir sorun olan iklim değişimi sorunu hakkında dünya genelinde gerekli çalışmaların yapıldığını söylemek mümkün değildir. Bu durum yalnızca gelişmekte olan uluslar için değil aynı zamanda gelişmiş ülkelerde de büyük bir eksiklik. Örneğin yakın tarihlerde Kanada’da yapılmış bir ankette insanların iklim değişikliği sorunu karşısında duydukları endişe ve bu alanda yapılan çalışmaların yetersizliği çarpıcı bir şekilde anketlere yansımıştır. Yapılan anketlerde Kanadalıların çoğunluğu iklim değişikliği sorunu hakkında bilgi sahibi (%85), bir kısmı ise (%79) iklim değişikliğinin etkilerinden endişe duymakta ve (%78) bir kısmı da ciddi riskler olduğuna inanmaktadır. Ancak ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında her ne kadar toplumun belirli bir bölümü iklim değişimi konusunda bilgi sahibi olsa da yalnızca %51’i iklim değişikliği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu ve %86’sı ise bu konuda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Kanadalıların iklim değişikliği konusundaki yüksek kaygı düzeyi ile bilgi düzeyleri arasındaki bu boşluk, hem kamu hem de örgün eğitim için kritik bir öğrenme programı zorunluluğunu göstermektedir (Field, Schwartzberg, Berger, & Gawron, 2020).

SONUÇ

İklim değişikliği sorunu yalnızca herhangi bir ülkeyi tehdit eden, yalnızca o ülke sınırları içerisinde etki eden bir sorun veya bir kriz değildir. Günümüzde yaşanmakta olan yangın, sel, heyelan, kuraklık gibi doğal afetler tüm dünyayı tehdit eden ciddi krizlerdir ve bunların olumsuz sonuçlarından neredeyse dünya üzerindeki tüm bireylerin/toplumların etkilendiği aşikârdır. Bu sebeptendir ki iklim değişikliği sorunu karşısında tüm dünya bireyleri/toplumları eşit derece de sorumludur.

İklim değişikliği sorunu ancak bilimsel ve toplumsal anlayış ve işbirliği ile sağlanabilir. Birçok yönden ele alınması gereken hayati bir problemdir. Bireyler, kurum ve kuruluşlar, ulusal ve uluslararası kuruluşlar dâhil olmak üzere toplumun her düzeyini ilgilendiren ve her düzeyde eylem gerektiren süresiz bir krizdir. Bu kapsamda yapılacak çalışmaların hem duygusal hem de entelektüel mercilerce toplumun her seviyesindeki bileşenlerine aktarılmasını gerektirmektedir. Bunun sağlanmasında en etkili başlıca yollardan biri eğitimidir. Toplumların olası felaketlerden bunları tecrübe edinip öğrenebilmelerinin önüne geçmek ve kaos ortamından deneyimlemeden öğrenmelerin sağlanabilmesi için eğitim zorunlu bir rol oynamaktadır. Ayrıca farklı disiplinler arasında dengeyi sağlayan temel unsur olarak eğitimin bu yöndeki önem ve gerekliliği aşikârdır. Yaşamı tehdit eden iklim krizi karşısında alınabilecek önlemlerin ve bunların uygulanabilir seviyede olmasını sağlamada eğitim temel rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

- Bangay, C., & Blum, N. (2010). Education Responses to Climate Change and Quality : Two Parts of the Same Agenda. *International Journal of Educational Development* , 335-350.
- Course, U. (2014). Climate Change Education Inside And Outside the Classroom. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* , 1-84.
- Field, E., Schwartzberg, P., Berger, P., & Gawron, S. (2020, 02 26). *climate change education canada*. Retrieved 05 02, 2023, from edcan.ca web sitesi: <https://www.edcan.ca/articles/climate-change-education-canada/>
- Guide, T. C. (2018). *what is climate change education*. Retrieved 05 02, 2023, from teachers climate guide web sitesi: <https://teachers-climate-guide.fi/what-is-climate-education/>
- Hulshof, K. (2019). Perspectives from East Asia and the Pacific. *Call For Education Systems To Respond To The Climate Crisis* . New York, ABD: Unicef East Asia and Pacific Regional Office.
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2022, 04 1). The (Un)Political Perspective On Climate Change in Education: A Systematic Review. *Sustainability Journal* , 2-44.
- Monroe, M., Plate, R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. (2017, 08 13). Identifying Effective Climate Change Education Strategies : A Systematic Review of the research. *Environmental Education Research* , 1-22.
- Randel, H. (2019, 05 07). *climate-change-weaken-children-education*. Retrieved 05 02, 2023, from newsecuritybeat.org web sitesi: <https://www.newsecuritybeat.org/2019/05/climate-change-weaken-childrens-education-tropics/>
- UNDP. (2007). Fighting Climate Change : Human Solidarity in a Divided World. *Human Development Report 2007 / 2008* , 384. New York, USA: United Nations Development Programme.
- UNITAR. (2013). Integrating Climate Change in Education at Primary and Secondary Level. *The One Un Climate Change Learning Partnership* , 1-35.
- Zimmerman, L. (2023, 03 22). *MIT Enerji Girişimi*. Retrieved 05 04, 2023, from news. mit. edu web sitesi : <https://news.mit.edu/2023/education-climate-change-0322>