

EVERY CONFERENCE BRINGS NEW HORIZONS



CYPRUS  
INTERNATIONAL  
UNIVERSITY



[www.int-e.net](http://www.int-e.net)

INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW HORIZONS IN EDUCATION



[www.iste-c.net](http://www.iste-c.net)

INTERNATIONAL SCIENCE AND TECHNOLOGY CONFERENCE



[www.iticam.net](http://www.iticam.net)

INTERNATIONAL TRENDS AND ISSUES IN COMMUNICATION & MEDIA CONFERENCE



[www.iet-c.net](http://www.iet-c.net)

INTERNATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY CONFERENCE



[www.iws-c.net](http://www.iws-c.net)

INTERNATIONAL CONFERENCE ON CONTEMPORARY WOMEN'S STUDIES

SEPTEMBER 02-04, 2020 Lefkoşa, TRNC

EDITORS: Prof. Dr. Aytekin İŞMAN & Asst. Prof. Dr. Mustafa ÖZTUNÇ

**PROCEEDINGS BOOK**

ISSN: 2146-7366

ACADEMIC SPONSORS



[www.int-e.net](http://www.int-e.net)

[www.iste-c.net](http://www.iste-c.net)

[www.iticam.net](http://www.iticam.net)

[www.iet-c.net](http://www.iet-c.net)

[www.iws-c.net](http://www.iws-c.net)

Dear Guests...

Welcome to INTE, ISTE, IETC, ITICAM & IWSC - 2020 at Faculty of Education, Cyprus International University, Nicosia, TRNC.

INTE, ISTE, IETC, ITICAM & IWSC – 2020 Conferences are now well-known international academic events and the number of paper submissions and attendees are increasing every year. This year we have been organizing 20<sup>th</sup> IETC Conference. Together with IETC 2020, we are organizing four other conference; these four conferences have received more than 250 applications. The Conference Academic Advisory Board has accepted 187 papers to be presented.

We would like to thank Cyprus International University for hosting us here during three days. Also, we would like to thank to our distinguished guests, keynote speakers for their collaborations and contributions to the success of these conferences. And we would like to thank all of you for coming, presenting, and joining in these academic activities.

We would like to wish you all a successful conference, pleasant stay in this prestigious university and good time in beautiful city of Nicosia, TRNC.

**September 2, 2020**

Thank you...

Coordinators  
Prof. Dr. Aytekin ISMAN  
Assoc. Prof. Dr. Tolgay KARANFİLLER

## KEYNOTES



**Prof. Dr. Muzaffer ELMAS**  
**President, Higher Education Quality Council, Turkey**  
*Speech Title: The Development of Accreditation in Turkish Higher Education*



**Prof. Dr. Halil Nadiri**  
**Rector, Cyprus International University**  
*Speech Title: Essence Of Quality And Accreditation Activities Of Higher Education Institutes: Case Of Cyprus International University*



**Prof. Dr. Michael Thomas**  
**Liverpool John Moores University, United Kingdom**  
*Speech Title: Digital Education and its Impact: Towards an Agenda for Inclusivity, Sustainability and Social Justice*



**Prof. Dr. Douglas FRANKLIN**  
**Ohio University, United States**  
*Speech Title: CHEA/ CIQG International Quality Principles: Applying technology solutions to complex endeavors*



**Prof. Dr. Robert G. DOYLE**  
Associate Dean, Harvard University, United States  
*Speech Title: Anatomy of Flipped Classrooms*



**Prof. Dr. Carlos Francisco De Sousa REIS**  
University of Coimbra, Portugal  
*Speech Title: New Development in Education*



**Prof. Dr. Teresa FRANKLIN**  
Ohio University, United States  
*Speech Title: The Impact of Technology on the Future of Learning in Higher Education*



**Prof. Dr. John Hitchcock**  
University of Indiana, United States  
*Speech Title: How to use mixing method in educational research*



**Abbas GÜÇLÜ**  
Journalist in Milliyet Newspaper, Turkey  
*Speech Title: Kampüssüz Eğitim (Education Without Campus)*



**Prof. Dr. Feza ORHAN**

Yıldız Technical University, Turkey

*Speech Title: What do Students' Feel Related to Distance Teaching During Pandemic Process-Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretim Süreci ile İlgili Öğrencilerin Duyguları*



**Prof. Dr. Paolo Di Sia**

University of Padova, Italy

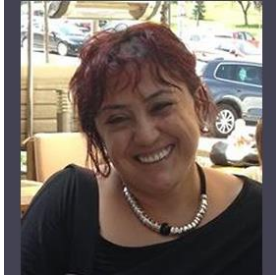
*Speech Title: On the Concept of Time in everyday Life and between Physics and Mathematics*



**Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI**

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

*Konferans Başlığı: Pandemi Döneminin Eğitime Getirdiği Fırsatlar  
Bu konuşma öğretmenler içindir.*



**Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU**

Cankaya University, Turkey

*Speech Title: Here Comes Z: Understanding and Engaging Generation Z Students*



**Assist. Prof. Dr. Federica INCERTI**

George Mason University, United States

*Speech Title: Technology on the Front Line: From Digital Technologies to Smart Technologies - Lessons Learned*



**Assist. Prof. Dr. Thosporn Sangsawang**

Rajamangala University of Technology Tanyaburi, Thailand

*Speech Title: Learn How to Learn upskill to Innovation*

## **INTE 2020-ITEC 2020, ISTE 2020, IETC 2020, , ITICAM 2020 & IWSC 2020 Organizing Committee**

### **Honorary**

- ❖ Prof. Dr. Muzaffer ELMAS  
President, Higher Education Quality Council, Turkey
- ❖ Prof. Dr. Halil Nadiri  
Cyprus International University
- ❖ Prof. Dr. Fatih SAVAŞAN, Sakarya University,  
Turkey
- ❖ Prof. Dr. Hüseyin YARATAN,  
International Final University, Turkish Republic of  
Northern Cyprus
- ❖ Prof. Dr. Prof. Dr. Nuri AYDIN, President, Istanbul  
University - Cerrahpasa, Turkey

### **General Coordinators**

- ❖ Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University, Turkey
- ❖ Prof. Dr. Prof. Dr. J. Ana DONALDSON, AECT Former  
President, United States
- ❖ Prof. Dr. J. Michael SPECTOR, , University of North  
Texas, United States
- ❖ Prof. Dr. Jerry WILLIS, Manhattanville College, United  
States
- ❖ Prof. Dr. Sharon SMALDINO, Northern Illinois University,  
United States
- ❖ Prof. Dr. Teresa FRANKLIN, Ohio University, United  
States

### **Coordinators**

- ❖ Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Cankaya University,  
Turkey
- ❖ Prof. Dr. Douglas FRANKLIN, Ohio University, United  
States
- ❖ Prof. Dr. John Hitchcock, University of Indiana, United  
States
- ❖ Assoc. Prof. Dr. Ahmet Adalier, Cyprus  
International University, Turkey
- ❖ Assoc. Prof. Dr. Tolgay KARANFİLLER, Cyprus  
International University, Turkey
- ❖ Assoc. Prof. Dr. Fahme DABAJ, EMU, Turkey
- ❖ **Assoc. Prof. Dr. İrfan ŞİMŞEK, Istanbul University, Turkey**
- ❖ **Assist. Prof. Dr. Mustafa ÖZTUNÇ, Sakarya University**

### **Conference Secretary**

- ❖ Res. Assist. Hüseyin ESKİ, Sakarya University, Turkey
- ❖ Lecturer Sabriye TOPAL, Cyprus International University

<b>INTE 2020-ITEC 2020, ISTE 2020, IETC 2020, , ITICAM 2020 &amp; IWSC 2020 Editorial Board</b>		
Prof. Dr. Abdullah KUZU	Anadolu University	Turkey
Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	Sakarya University	Turkey
Prof. Dr. Akihiro Yamamura	Akita University	Japan
Prof. Dr. Alejandro Rodriguez Valle	Universidad Veracruzana	Mexico
Prof. Dr. Ana Andrade	Instituto Politécnico de Viseu, CI & DETS, ESSV	Portugal
Prof. Dr. Antoinette J. MUNTJEWERFF	University of Amsterdam	Netherlands
Prof. Dr. António Madureira	Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESSV	
Prof. Dr. Arvind SINGHAL	University of Texas	United States
Prof. Dr. Asaf VAROL	Firat Univerity	Turkey
Prof. Dr. Aytekin İşman	Sakarya University	Turkey
Prof. Dr. Brent G. WILSON	University of Colorado at Denver	United States
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU	Cankaya University	Turkey
Prof. Dr. Carmencita L. Castolo	Open University System of the Polytechnic University of the Philippines	Phillipines
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN	Anadolu University	Turkey
Prof. Dr. Chih-Kai CHANG	National University of Taiwan	
Prof. Dr. D.P. MISHRA	Indian Institute of Technology Kanpur	India
Prof. Dr. Don M. FLOURNOY	Ohio University	United States
Prof. Dr. Douglas D. BURLEIGH	La Jolla Cove Consulting, San Diego CA 92117, USA	USA
Prof. Dr. Eralp ALTUN	Ege University	Turkey
Prof. Dr. Fahad AlShahrani	Jubal Industrial College	Saudi Arabia
Prof. Dr. Feng-Chiao CHUNG	National Pingtung University	Taiwan
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI	Anadolu University	Turkey
Prof. Dr. Feza ORHAN	Yıldız Technical University	Turkey
Prof. Dr. Finland CHENG	National Pingtung University	Taiwan
Prof. Dr. Francine Shuchat SHAW	New York University	United States
Prof. Dr. Frank S.C. TSENG	National Kaohsiung First University os Science and Technology	Taiwan
Prof. Dr. Gianni Viardo VERCELLI	University of Genova	Italy
Prof. Dr. Gilbert Mbotho MASITSA	Univerisrty of The Free State	South Africa
Prof. Dr. Giuseppe Visaggio	Università di Bari - Italy	
Prof. Dr. Gregory ALEXANDER	University of The Free State	South Africa
Prof. Dr. Gwo-Dong CHEN	National Central University Chung-Li	Taiwan



Prof. Dr. Gwo-Jen HWANG	National Taiwan University of Science and Technology	Taiwan
Prof. Dr. Han XIBIN	Tsinghua University	China
Prof. Dr. Hao-Chiang LIN	National University of Tainan	Taiwan
Prof. Dr. Hao-Chiang LIN	National University of Tainan	Taiwan
Prof. Dr. Heli RUOKAMO	University of Lapland	Finland
Prof. Dr. Henry H.H. CHEN	National Pingtung University	TAIWAN
Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN	Istanbul University	Turkey
Prof. Dr. Hüseyin YARATAN	Cyprus International University	Turkish Republic of Northern Cyprus
Prof. Dr. Ing. Giovanni ADORNI	University of Lapland	Finland
Prof. Dr. J. Ana DONALDSON	AECT Former President	United States
Prof. Dr. J. Michael SPECTOR	University of North Texas	United States
Prof. Dr. Jaroslav Vesely	BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	Czech Republic
Prof. Dr. Jerry WILLIS	Manhattanville College	United States
Prof. Dr. Jie-Chi YANG	National Central University	Taiwan
Prof. Dr. João Duarte	Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESSV	
Prof. Dr. José Gijón Puerta	Faculty of Education, Granada University, Spain;	Turkey
Prof. Dr. Julia Bello	UIUC	United States
Prof. Dr. KAHIT Fatima Zahra	Université Badji Mokhtar Annaba	Algeria
Prof. Dr. Karel RYDL	Pardubice University	Czech Republic
Prof. Dr. Kay A. PERSICHITTE	Elected AECT President	United States
Prof. Dr. Kiyoshi NAKABAYASHI	Chiba Institute of Technology	Japan
Prof. Dr. Kumiko AOKI	The Open University of Japan	Japan
Prof. Dr. Kuo-En CHANG	National Taiwan Normal University	Taiwan
Prof. Dr. Kuo-Hung TSENG	Meiho Institute of Technology	Taiwan
Prof. Dr. Kuo-Robert LAI	Yuan-Ze University	Taiwan
Prof. Dr. Liu MEIFENG	Beijing Normal University	China
Prof. Dr. Luis Dourado	University of Minho	Portugal
Prof. Dr. Marina Stock MCISAAC	Arizona State University	United States
Prof. Dr. MAURIZIO RIJA	Università della Calabria	Italy
Prof. Dr. Mei-Mei CHANG	National Pingtung University	Taiwan
Prof. Dr. Min JOU	National Taiwan Normal University	Taiwan

Prof. Dr. Ming-Puu CHEN	National Taiwan Normal University	Taiwan
Prof. Dr. Mingchang WU	National Yunlin University of Science and Technology	Taiwan
Prof. Dr. Mohamed El Homrani	Faculty of Education, Granada University, Spain	Turkey
Prof. Dr. Mustafa S. DUNDAR	Sakarya University	Turkey
Prof. Dr. Nabi Bux JUMANI	International Islamic University	Pakistan
Prof. Dr. Nian-Shing CHEN	National Sun Yat-Sen University	Taiwan
Prof. Dr. Paolo Di Sia	University of Padova	Italy
Prof. Dr. Pi-Hsia HUNG	National University of Tainan	Taiwan
Prof. Dr. Prof. Dr. Manuel Fernández Cruz	Faculty of Education, Granada University, Spain	Turkey
Prof. Dr. Roger HARTLEY	University of Leeds	United Kingdom
Prof. Dr. Rozhan M. IDRUS	University Sains Malaysia	Malaysia
Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe University	Turkey
Prof. Dr. Saedah SIRAJ	University of Malaya	Malaysia
Prof. Dr. Sandrina Teixeira	ISCAP/IPP	Portugal
Prof. Dr. Servet BAYRAM	Yeditepe University	Turkey
Prof. Dr. Shan-Ju Lin CHANG	National Taiwan University	Taiwan
Prof. Dr. Sharon SMALDINO	Northern Illinois University	United States
Prof. Dr. ShenQuan YU	Beijing Normal University	China
Prof. Dr. Shi-Jer LOU	National Pingtung University	Taiwan
Prof. Dr. Shu-Hsuan CHANG	National Changhua University of Education	Taiwan
Prof. Dr. Shu-Sheng LIAW	China Medical University	Taiwan
Prof. Dr. Stefan AUFENANGER	University of Mainz	Germany
Prof. Dr. Stephen J. H. YANG	National Central University	Taiwan
Prof. Dr. Steve HARMON	Georgia Institute of Technology	United States
Prof. Dr. Sun FUWAN	China Central Radio and TV University	China
Prof. Dr. Sunny S.J. LIN	National Chiao Tung University	Taiwan
Prof. Dr. Teresa FRANKLIN	Ohio University	United States
Prof. Dr. Terry ANDERSON	Athabasca University	Canada
Prof. Dr. Toh Seong CHONG	University of Sains Malaysia	Malaysia
Prof. Dr. Toshio OKAMOTO	University of Electro-Communications	Japan
Prof. Dr. Tzu-Chien LIU	National Central University	Taiwan
Prof. Dr. Xibin HAN	Tsinghua University	China
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Boğaziçi University	Turkey

Prof. Dr. Yen-Hsyang CHU	National Central University	Taiwan
Prof. Dr. Yuan-Chen LIU	National Taipei University of Education	Taiwan
Prof. Dr. Yuan-Kuang GUU	National Pingtung University	Taiwan
Prof. Dr. Zhao XINGLONG	Beijing Normal University	China
Prof. Dr. A. Aşkim KURT	Anadolu University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Anthony Y. H. LIAO	Asia University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Betül ÖZKAN	University of Arizona	United States
Assoc. Prof. Dr. Birova Jana	Pegas Journal	Slovakia
Assoc. Prof. Dr. Chen-Chung LIU	National Central University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Chen-Huei LIAO	National Taichung University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Cheng-Huang YEN	National Open University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Ching Hui Alice CHEN	Ming Chuan University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Ching-Fan CHEN	Tamkang University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Chiung-Sui CHANG	Tamkang University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Danguole RUTKAUSKIENE	Kauno Technology University	Lithuania
Assoc. Prof. Dr. David Tawei KU	Tamkang University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Dawood Al Hamdani	Sohar University	Oman
Assoc. Prof. Dr. Eric MENG	National Pingtung University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN	Bolu Abant İzzet Baysal University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ezendu ARIWA	London Metropolitan University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan TÜZÜN	Hacettepe University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hsin-Chih LIN	National University of Tainan	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Huey-Ching JIH	National Hsinchu University of Education	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. I-Wen HUANG	National University of Tainan	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Ian SANDERS	University of the Witwatersrand	South Africa
Assoc. Prof. Dr. Iman OSTA	Lebanese American University	Lebanon
Assoc. Prof. Dr. İNANÇ İŞİL YILDIRIM	Beykent University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Işıl KABAĞÇI	Anadolu University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. John I-Tsun CHIANG	National Changhua University of Education	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Ju-Ling SHIH	National University of Tainan	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Kateřina Vitásková	Palacký University, Faculty of Education, Institute of Special Education Studies	Czech Republic
Assoc. Prof. Dr. Kuo-Chang TING	Ming-hsin University of Science and Technology	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Kuo-Liang OU	National Hsinchu University of Education	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Larysa M. MYTSYK	Gogol State University	Ukraine
Assoc. Prof. Dr. Levent Eraslan	Anadolu University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Li YAWAN	The Open University of China	China
Assoc. Prof. Dr. Li-An HO	Tamkang University	Taiwan

Assoc. Prof. Dr. Mike JOY	University of Warwick	United Kingdom
Assoc. Prof. Dr. Ming-Charng JENG	National Pingtung University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Murat ATAİZİ	Anadolu University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Norazah Mohd SUKI	University Malaysia Sabah	Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Partow IZADI	University of Lapland	Finland
Assoc. Prof. Dr. Ping-Kuen CHEN	National Defense University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Pramela KRISH	University Kebangsaan Malaysia	Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Razvan-Lucian ANDRONIC	Spiru Haret University	Romania
Assoc. Prof. Dr. Selma KOÇ	Cleveland State University	United States
Assoc. Prof. Dr. Tang Keow Ngang Tang	Khon Kaen University	Thailand
Assoc. Prof. Dr. Tulen SANER	Neareast University	Turkey
Assoc. Prof. Dr. Tzu-Hua WANG	National Hsinchu University of Education	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Wellington Didibhuku THWALA	University of Johannesburg	South Africa
Assoc. Prof. Dr. Wu-Yuin HWANG	National Central University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Ya-Ling WU	National Pingtung University	Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Zhi-Feng LIU	National Central University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. ALICIA GONZALEZ-PEREZ	UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Spain
Assist. Prof. Dr. Andreja Istenic STARCIC	University of Primorska	Slovenia
Assist. Prof. Dr. Anita G. WELCH	North Dakota State University	United States
Assist. Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS	Hellenic Open University	Greece
Assist. Prof. Dr. Cara Williams	Emirates College for Advanced Education	United Arab Emirates
Assist. Prof. Dr. Chiaki IWASAKI	Kansai University	Japan
Assist. Prof. Dr. Chiu-Pin LIN	National Hsinchu University of Education	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Chun-Ping WU	Tamkang University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Chun-Yi SHEN	Tamkang University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Chung-Yuan HSU	National Pingtung University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Dararat KHampusaen	KKU	Thailand
Assist. Prof. Dr. Denis Mušić	Faculty of Information Technologies	Bosnia and Herzegovina
Assist. Prof. Dr. Fahme DABAJ	EMU	Turkey
Assist. Prof. Dr. Guan-Ze LIAO	National Hsinchu University of Education	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Hsiang CHIN-HSIAO	Shih-Chien University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Hsieh PEI-HSUAN	National Cheng Kung University	Taiwan

Assist. Prof. Dr. Huei-Tse HOU	National Taiwan University of Science and Technology	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Jagannath. K DANGE	Kuvempu University	India
Assist. Prof. Dr. K. B. PRAVEENA	University of Mysore	India
Assist. Prof. Dr. Kanvaria Vinod KUMAR	University of Delhi	India
Assist. Prof. Dr. Marko RADOVAN	University of Ljubljana	Slovenia
Assist. Prof. Dr. Mustafa ÖZTUNÇ	Sakarya University	Turkey
Assist. Prof. Dr. Özlem Atalan	Celal Bayar university	Turkey
Assist. Prof. Dr. Pavlina Částková	Palacky University in Olomouc	
Assist. Prof. Dr. Pey-Yan LIOU	National Central University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Phaik Kin. CHEAH	University Tunku Abdul Rahman	Malaysia
Assist. Prof. Dr. Ping-yeh TSAI	Tamkang University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. S. ARULCHELVAN	Anna University	India
Assist. Prof. Dr. Shiful ISLAM	University of Dhaka	Bangladesh
Assist. Prof. Dr. Tsung-Yen CHUANG	National University of Tainan	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Vahid MOTAMEDI	Tarbiat Moallem University	Iran
Assist. Prof. Dr. WonJoon Chung	Carleton University	
Assist. Prof. Dr. Xiongyi Liu	Cleveland State University	United States
Assist. Prof. Dr. Yu-Ju LAN	National Taiwan Normal University	Taiwan
Assist. Prof. Dr. Zachary Walker	National Institute of Education, Singapore	Singapore
Assist. Prof. Dr. Zerrin AYVAZ REIS	Istanbul University	Turkey
Dr. Ahmad Mohammad AL-SHABATAT	Al-Baha University	Saudi Arabia
Dr. Aijaz Ahmed GUJJAR	Sindh Madressatul Islam University	Pakistan
Dr. Ali AL MAZARI	Alfaisal University	Saudi Arabia
Dr. Anwer Al-Zahrani	Royal Commission for Jubail and Yanbu	Saudi Arabia
Dr. Brendan TANGNEY	Trinity College	Ireland
Dr. Chan Shiau Wei	Universiti Tun Hussein Onn Malaysia	Malaysia
Dr. Chin-Yeh WANG	National Central University	Taiwan
Dr. Chun-Hsiang CHEN	National Central University	Taiwan
Dr. Elnaz ZAHED	University of Waterloo	United Arab Emirates
Dr. Farhan OBISAT	University of Bank. and Finan. Sci	Jordan
Dr. Farrah Dina YUSOP	University of Malaya	Malaysia
Dr. Fawaz AL-QARNI	Memorial University of Newfoundland	Canada
Dr. Han-Chieh CHAO	Natioanal Ilan University	Taiwan
Dr. HJ. Mohd Arif Hj. ISMAIL	National University of Malaysia	Malaysia
Dr. Ira Irawati	Padjadjaran University	Indonesia
Dr. Issham ISMAIL	University of Sains Malaysia	Malaysia
Dr. Jan Kubrický	Department of Technical education and Information technology	Czech Republic
Dr. Jarkko SUHONEN	University of Eastern Finland	Finland

Dr. Jialin Yi	Indiana University at Bloomington	United States
Dr. JordanEa JordanEa	JordanEa	Chile
Dr. Li YING	China Central Radio and TV University	China
Dr. Maha Atallah Salman	Kuwait University	Kuwait
Dr. Marcela Göttlichová	Tomas Bata University in Zlín	Czech Republic
Dr. Milla Sepliana Setyowati	University of Indonesia	
Dr. Muhammad SAFDAR	International Islamic University	Pakistan
Dr. Nadeem SAQLAIN	Memorial University of Newfoundland	Canada
Dr. Norlidah ALIAS	University of Malaya	Malaysia
Dr. Paivi Perkkila	Kokkola University Consortium Chydenius	
Dr. Sheng-Yi WU	National Central University	Taiwan
Dr. SUKUMAR SENTHILKUMAR	Vellore Institute of Technology- University	India
Dr. Tam Shu SIM	University of Malaya	Malaysia
Dr. Tiong GOH	Victoria University of Wellington	Afghanistan
Dr. Tomas Moravec	University of Economics in Prague	
Dr. Velciu Magdalena	National Research Institute for Labour and Social Protection	
Dr. Yazid BEDOUH	BADJI Mokhtar University	Algeria

## TABLE OF CONTENT

<b>A NOVEL ACTIVATED CARBON FROM NON LIVING LICHEN CETRARIA ISLANDICA (L.) ACH.</b> <i>Hülya Koyuncu, Ali Rıza KUL</i>	1
<b>A QUANTITATIVE ASSESSMENT METHOD RECOMMENDED FOR THE PERFORMANCE OF STATE UNIVERSITIES IN TURKEY</b> <i>Hasan Tosun</i>	8
<b>A RESEARCH STUDY ON STUDENT NUMBERS OF STATE UNIVERSITIES IN TURKEY</b> <i>Hasan Tosun</i>	13
<b>ABOUT THE CHANGE IN THE NEW AGE ACTOR AND ACTRESS STRUCTURING IN TURKISH CINEMA, TV SERIALS AND PROGRAMMS THE NEWLY FORMED PERCEPTION AND ITS POSSIBLE RELATIONSHIP WITH DIGITAL MEDIA (1990-2020) DIGI-SLAVES</b> <i>Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL</i>	20
<b>ACCREDITED PROJECT EFFICIENCY OF STATE UNIVERSITIES IN TURKEY</b> <i>Hasan Tosun</i>	25
<b>ADIM ÜNİVERSİTELERİNİN 2010-2014 YILLARI ARASI PERFORMANS DEĞERLERİ</b> <i>Hasan Tosun</i>	31
<b>AMIGOS DO ZIKI: EVALUATION OF THE PROGRAM TO PROMOTE SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN</b> <i>Aparício Graça, Isabel Bica, Claudia Chaves, Madalena Cunha, Manuela Ferreira</i>	38
<b>AN EXPERIENCE OF IMPLEMENTING ICONIX, A SOFTWARE DEVELOPMENT METHODOLOGY, IN A SOFTWARE DEVELOPMENT CLASS DICTATED IN A PRIVATELY MANAGED UNIVERSITY FROM ARGENTINA, VIRTUALLY, DUE TO THE QUARANTINE</b> <i>Rodrigo DE LATORRE, Marcelo VAQUERO, Guillermo LEALE, Alejandro SARTORIO</i>	47
<b>AN INVESTIGATION OF LIFE SCIENCE COURSE CURRICULUM WITHIN TURKISH QUALIFICATIONS FRAMEWORK</b> <i>İlkay AŞKIN TEKKOL</i>	57
<b>ANALYSIS OF THE OBSTACLES TO THE FREEDOM AND INDEPENDENCE OF THE MEDIA IN THE WORLD AND TURKEY</b> <i>Mustafa ÖZTUNÇ, Marc-Henty PIERRE</i>	65
<b>ANALYZING THE VIOLENT TENDENCIES OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THEIR SPORT ACTIVITIES: EXAMPLE OF ESKİŞEHİR ODUNPAZARI AND TEPEBAŞI</b> <i>Elif KARAGÜN, Murat GENÇ</i>	73
<b>ARAP BAHARI”SONRASINDA TUNUS’LU KADINLARIN KAZANIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ</b> <i>Hüdayi Sayın, Hande Ortay</i>	80
<b>ASSISTIVE TECHNOLOGIES USAGE SKILLS ASSESSMENT SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY</b> <i>Omaç RUŞTİOĞLU, Hasan AVCIOĞLU, Tolgay KARANFİLLER, Ahmet ADALIER</i>	93
<b>ASSISTIVE TECHNOLOGY: EMPOWERING TEACHERS</b> <i>Betsy Orr</i>	102
<b>BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ</b> <i>Mustafa Enes IŞIKGÖZ</i>	105
<b>BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME YÖNELİK FELSEFİ İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</b> <i>Mustafa Enes IŞIKGÖZ</i>	112
<b>1910 DÂRÜLMUALLİMİN GRADUATION CEREMONY AND THE EVALUATIONS OF SATI BEY ON THE IMPORTANCE OF THE TEACHING PROFESSION</b> <i>Associate Professor Dr. Savaş KARAGÖZ</i>	121

<b>1923 TARİHLİ ULUSLARARASI PRAG KONGRESİNDE AHLAK EĞİTİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLER</b> <i>Associate Professor Dr. Savaş KARAGÖZ</i>	<b>127</b>
<b>BODY PERCEPTION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES STUDYING AT KOCAELI UNIVERSITY: A COMPARISON IN TERMS OF 1ST AND 4TH GRADES</b> <i>Elif KARAGÜN, Murat GENÇ</i>	<b>132</b>
<b>CHALLENGES IN DEVELOPING JOINT STUDY PROGRAMME: THE CASE OF THE BALTIC STATES</b> <i>Gunta Grīnberga-Zālīte, Andra ZVIRBULE, Ants-Hannes VIIRA, Astrida MICEIKIENE</i>	<b>138</b>
<b>CITIZENSHIP EDUCATION AND TEACHER TRAINING: IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE</b> <i>Ana Paula Cardoso, Ana Costa, João Rocha, Manuela Ferreira, Sofia Campos</i>	<b>144</b>
<b>COMPARE TEACHERS AND STUDENTS ATTITUDES ACCORDING TO MOBILE EDUCATIONAL APPLICATIONS</b> <i>Selami ERYILMAZ, Hüseyin GÖKSU</i>	<b>151</b>
<b>COMPARISON OF COLLABORATIVE AND INDIVIDUAL LEARNING IN ONLINE LEARNING</b> <i>Betül Özaydın Özkara, Hasan Çakır</i>	<b>156</b>
<b>CONSTRUCTION OF THE TRAINEE TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY. A CLINICAL TEACHING APPROACH</b> <i>Matairea Jean-Jacques Cadousteau, Rodica Ailincăi, Pablo BUZNIC-BOURGEACQ</i>	<b>165</b>
<b>COOPERATIVE EDUCATION IN TURKEY THROUGH OPEN AND DISTANCE EDUCATION</b> <i>Buket Kip Kayabaş</i>	<b>173</b>
<b>ÇEVİRİMİÇİ SOSYAL AĞLARDA TWITTER KULLANICILARININ MAHREMİYET FARKINDALIKLARI: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ</b> <i>Aytekin İsmail, Hüseyin Serbes</i>	<b>184</b>
<b>ÇİZGİ FİLMLERİN ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÖĞRENCİLERİN DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ</b> <i>Aytekin İsmail, Gulina Yusupova</i>	<b>225</b>
<b>DERİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİ KULLANILARAK NESNE TANIMA</b> <i>Volkan KAYA, Servet TUNCER, AHMET BARAN</i>	<b>277</b>
<b>DEVELOPING VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' LEARNING MOTIVATION IN MATH</b> <i>Sinan AYDIN</i>	<b>288</b>
<b>DIGITAL WORLD, DIGITAL COMMUNICATION AREA, TRANSPARENT COMMUNICATION, DIGITAL COMMUNICATION AND LAW OF INTERACTION, DIGI-POLICE, DIGI-INSPECTOR, DEBITING THE UNIQUENESS OF INDIVIDUAL AFTER PANDEMIC PERIOD, DETERMINATION, ANALYSIS, INSIGHTS AND RECOMMENDATIONS</b> <i>Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL</i>	<b>291</b>
<b>EDUCATION OF SOCIAL WORKERS IN INTERNATIONAL SOCIAL WORK</b> <i>Veronika Mia ZEGZULKOVA</i>	<b>296</b>
<b>EDUCATIONAL COMPETENCE OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS</b> <i>Sinan AYDIN</i>	<b>299</b>
<b>EFFECT OF DATABASE ORIENTED LEARNING (DBOL) IN THE PRACTICE OF CONSTRUCTIVISM AT HIGHER EDUCATION LEVEL</b> <i>Nandhakumar RENGARAJAN, Govindarajan Krishnamoorthi KRISHNAMOORTHY</i>	<b>303</b>
<b>EFFECT ON BENDING RIGIDITY OF TOWEL SAMPLES WITH DIFFERENT FIBER CONTENT</b> <i>Gülşah SUSURLUK, Erkan TÜRKEr, Yüksel İKİZ</i>	<b>309</b>
<b>EĞİTİM BAĞLAMINDA KUR'AN'DAKİ AYETLERİN İNİŞ SEBEPLERİNİ BİLMENİN FAYDALARI</b> <i>Muhammed AYDIN</i>	<b>314</b>



<b>ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KULLANILAN BILGISAYAR ETKİNLİKLERİNİN FAYDA ZARAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ</b>	<b>322</b>
<i>Miray ÖZÖZEN DANACI</i>	
<b>“EVDEKİ ŞİDDET HAPİSTE BİTER” KAMU SPOTUNUN KADINA YÖNELİK ŞİDDET BAĞLAMINDA ANALİZİ</b>	<b>325</b>
<i>Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK, Tuğsan KIVANÇ</i>	
<b>EXAMINATION OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS’ OPINIONS ABOUT REASONING AND PROBLEM SOLVING ACCORDING TO THEIR MATHEMATICAL THINKING LEVELS</b>	<b>337</b>
<i>Furkan ÖZDEMİR, Halil Coşkun ÇELİK</i>	
<b>EXAMINING THE MOTIVATION TO TEACH IN PHYSICAL EDUCATION PRESERVICE TEACHERS STUDYING AT KOCAELI UNIVERSITY</b>	<b>352</b>
<i>Elif KARAGÜN, Eyüp Sinan KUL</i>	
<b>FACTORS AFFECTING SOCIAL MEDIA LITERACY OF THE FARMERS IN THAILAND</b>	<b>359</b>
<i>Patcharavadee Sriboonruang, Nutch Isarakul, Sutitthep Siripipattanakul</i>	
<b>FINANCIAL RESOURCES OF STATE UNIVERSITIES IN TURKEY</b>	<b>366</b>
<i>Hasan Tosun</i>	
<b>GAME DEVELOPMENT ON UNITY</b>	<b>372</b>
<i>Berkay TORUN, Serdar KARAKURT, Taha Bilal AYDIN, Yusuf ALTUNEL</i>	
<b>GENDER AND POLITICAL EMPOWERMENT: THE ROLE OF WOMEN IN LEBANON'S ONGOING UPRISING</b>	<b>377</b>
<i>Jasmin Lilian Diab</i>	
<b>HEMŞİRELİK ALANINDAKİ EĞİTİM TEKNOLOJİLİ KONULU ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR ANALİZ</b>	<b>384</b>
<i>Hale Turhan Damar</i>	
<b>HEMŞİRELİK ALANINDAKİ KALP VE DAMAR CERRAHİSİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN BİLİMETRİK ANALİZİ</b>	<b>390</b>
<i>Hale Turhan Damar</i>	
<b>HIGHER EDUCATION STUDENTS' KNOWLEDGE OF HUMAN PAPILLOMA VIRUS AND CERVICAL CANCER</b>	<b>398</b>
<i>Manuela Ferreira, Sofia Campos, João Duarte, Aparício Graça, Joana Andrade, Lurdes Santos</i>	
<b>HIGHER HEALTH LITERACY: ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL PORTUGUESE STUDENTS’ EATING HABITS AND HARMFUL CONSUMPTIONS</b>	<b>404</b>
<i>Manuela Ferreira, Pedro RODRIGUES, Aparício Graça, Helia DIAS, Joana Andrade, Sofia Campos</i>	
<b>2018 SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİ EXPERT OPINIONS ON 2018 ELEMANTARY TEACHER EDUCATION PROGRAM</b>	<b>416</b>
<i>Nermin KARABACAK</i>	
<b>İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)</b>	<b>424</b>
<i>Aytekın İsmail, Ferdi Candan</i>	
<b>İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DOĞRULUK DEĞERİNE BAKIŞ ALGISİNİN İNCELENMESİ</b>	<b>445</b>
<i>Nermin Karabacak</i>	
<b>İLKOKULDA AİLE KATILIMI ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ</b>	<b>451</b>
<i>Nermin Karabacak</i>	
<b>INVESTIGATION OF PARENTS 'VIEWS ON THE EFFECT OF DEVELOPMENTAL CHARA CTERISTICS OF CHILDREN IN BASKETBALL</b>	<b>457</b>
<i>Assoc. Prof. Dr. Emete Yağcı, Assoc. Prof. Dr. Nazım Burgul, Assit. Prof. Dr. Ahmet Savaşan, Instructor Ömer Bozkurt</i>	
<b>K.K.T.C’DEKİ İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA</b>	<b>461</b>
<i>Selen Koçero Azizoğlu</i>	

<b>LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS</b> <i>Dr. Saadet Aylin YAĞAN</i>	473
<b>MAĞAZA KİŞİLİĞİ KAVRAMI VE TÜKETİCİ TERCİHLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR İRDELEME</b> <i>Aslıhan Yavuzalp Marangoz</i>	484
<b>MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA YAZILIMININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ</b> <i>Yeliz çelen</i>	490
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA VELİ, OKUL VE ÖĞRETMEN İLETİŞİM APLİKASYONLARI</b> <i>Miray ÖZÖZEN DANACI</i>	496
<b>OKULLARDA ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ ŞİDDET TÜRLERİ VE ŞİDDETİN BOYUTUNDAKİ ARTIŞ</b> <i>Emine AKTUNÇ ÜLKER</i>	500
<b>ON THE CONCEPT OF TIME IN EVERYDAY LIFE AND BETWEEN PHYSICS AND MATHEMATICS</b> <i>Paolo DI SIA</i>	508
<b>ON THE DEVELOPING MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES' CONSTRUCTIVE SKILLS</b> <i>Sinan AYDIN</i>	516
<b>ON THE EFFECT OF USING GRAF CALCULATOR IN MATH PROBLEM SOLVING: VOCATIONAL SCHOOL SAMPLE</b> <i>Sinan AYDIN</i>	519
<b>OPINIONS OF THE SECONDARY AND PRIMARY EDUCATION ADMINISTRATORS IN THE TRNC ABOUT THE USE OF TECHNOLOGY</b> <i>Gaye TÜRKER, Hülya ALTUN</i>	523
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ</b> <i>Gürbüz OCAK, Mustafa YELER</i>	530
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ</b> <i>Gürbüz OCAK, Mustafa YELER</i>	539
<b>ÖĞRETMENLER TÜRKİYE İÇİN SÖYLÜYOR PROJESİNDE KKTC ADINA SORUMLULUK ÜSTLENEN ÖĞRETMEN VE MÜZİSYENLERİN YAYINLANAN KLİP SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b> <i>Nazmiye Hazar</i>	547
<b>ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU ÜZERİNE BİR İNCELEME</b> <i>Nermin KARABACAK, Şenol SEZER</i>	558
<b>PARENTAL ATTITUDES OF CHILDREN WITHOUT NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS AND INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)</b> <i>Sofia Campos, Flavia Pinto, Manuela Ferreira, Ana Paula Cardoso, Célia Ribeiro, Paula Couceiro</i>	565
<b>PERSPECTIVES ON DIGITAL INCLUSION: THE PARTICIPATION OF SENIORS IN SOCIAL NETWORKS</b> <i>Ana Pinheiro, Paula Medeiros, Mário Domingues Cruz</i>	570
<b>PET İNDEKSE DAYALI KONFOR ALGISININ MAKİNE ÖĞRENMESİ MODELLERİ İLE TAHMİN EDİLMESİ</b> <i>Sinan UĞUZ</i>	582
<b>POPÜLER KÜLTÜR BAĞLAMINDA SERBEST ZAMAN ETKİNLİĞİ OLARAK NETFLIX: GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ GÖRSEL, İŞİTSEL TEKNİKLER VE MEDYA YAPIMCILIĞI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ</b> <i>Aytekin İsmail, F. Arda ARICA</i>	586
<b>PREPARATION OF TRANSDERMAL FILMS FOR CONTROLLED RELEASE OF DONEPEZİL HCL</b> <i>Yasemin Acar, Emel Akyol</i>	616

<b>PROGRAMMABLE ROBOTS IN THE EDUCATION OF INFORMATICS AND THEIR USE BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE CZECH REPUBLIC</b> <i>Petri Mališů, Petr Šaloun</i>	623
<b>SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN INSTAGRAM KULLANIM MOTİVASYONLARI</b> <i>Aytekin İsmail, Emre Eroğlu</i>	627
<b>SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHER TRAINING IN AUSTRIA</b> <i>Gert Kadunz, Verena Zudini</i>	644
<b>SELF-EFFICACY AND HAPPINESS LEVELS OF INDIVIDUALS PARTICIPATING IN RECREATIONAL COURSES</b> <i>Elif KARAGÜN, Betül BAKIR</i>	650
<b>SOSYAL MEDYADA KORONAVİRÜS DEZENFORMASYONU</b> <i>Mustafa ÖZTUNÇ, Şüheda SOĞUKDERE</i>	657
<b>STUDENTS' PERSPECTIVES OF DISTANCE EDUCATION</b> <i>Betül Özaydın Özkara</i>	674
<b>STUDENTS' SATISFACTION AND PREFERENCES FOR ONLINE OR FACE-TO-FACE IN E-LEARNING</b> <i>Hon Keung YAU, Sze Ting Tang</i>	687
<b>TEACHING AND LEARNING IN THE COVID-19 ERA THE EXPERIENCE OF AN ITALIAN PRIMARY SCHOOL CLASS</b> <i>Loredana Addimando, Daniela Leder, Verena Zudini</i>	700
<b>THE ACCURACY AND REPEATABILITY OF UV-DAD-HPLC METHOD FOR DETERMINATION OF CHOLESTEROL CONTENT IN MILK</b> <i>Lukáš Kolarič, Peter Šimko</i>	707
<b>THE ADAPTATION AND VALIDITY OF SARC-F SCALE IN INDIVIDUALS OVER THE AGE OF 65</b> <i>Cansın Kış, Esen Karaca</i>	712
<b>THE DEPENDENCE OF THE VIABILITY OF THE STUDENT ON THE QUALITY OF HIS REFLECTION</b> <i>Svetlana Morozjuk, Yuri Morozjuk, Irina A. GORBENKO, Elena KUZNETSOVA</i>	723
<b>THE EFFECT, IMPORTANCE AND FUNCTIONS OF MUSIC IN CINEMA: EXAMPLE OF CAHIT BERKAY IN THE CONTEXT OF TURKISH CINEMA</b> <i>Ayhan Dolunay, Hüseyin Kambur, Fevzi Kasap</i>	728
<b>THE EXPLANATION OF THE PSYCHO-SEMIOTIC LANGUAGE ABOUT THE ROLES OF THE ACTOR AND ACTRESSES CREATING GENDER PERCEPTION IN THE POSTERS DURING THE YEŞİLÇAM 1960'S PERIOD, SUCH AS EROL TAŞ, EKREM BORA, EDİZ HUN, TARIK AKAN, CÜNEYT ARKIN, SUZAN AVCI, FİLİZ AKIN, BELGİN DORUK, ETC...</b> <i>Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL</i>	744
<b>THE THERMODYNAMIC INVESTIGATION OF THE USAGE OF PYRENE AS A CARBON SUPPORT WITH PLATINUM CATALYST IN DIRECT METHANOL FUEL CELLS</b> <i>Cağlar CELİK BAYAR</i>	748
<b>TRAINING ON PROMOTING MENTAL HEALTH IN CHILDREN AND ADOLESCENTS: SCALE VALIDATION</b> <i>Madalena Cunha, Nuno Campos, Ana Sofia Santos, André Azevedo, Daniela Souto, Filipa Borges, Francisca Andrade, Sandra Martins</i>	752
<b>TÜRKİYE VE KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ ÜNİVERSİTELERİN ULUSLARARASI DÜZEYDEKİ BİLİMSSEL ÜRETKENLİĞİ: BİBLİYOMETRİK VERİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA</b> <i>Muhammet Damar, Güzin Özdağoğlu, Onur Özveri</i>	762
<b>TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELERDE AKADEMİK PERFORMANS İZLEME SÜREÇLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA</b> <i>Muhammet Damar, Güzin Özdağoğlu, Onur Özveri</i>	769

<b>ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ZENOFOBİ DÜZEYLERİ</b> <i>Faruk Bozdağ</i>	<b>784</b>
<b>VERİ MERKEZİ BİLGİ GÜVENLİĞİ VE ETKİN SIEM YÖNETİMİ</b> <i>Ali Akpınar, Mustafa Yağcı</i>	<b>789</b>
<b>VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' BELIEFS IN SCIENTISTS</b> <i>Sinan AYDIN</i>	<b>792</b>
<b>WHAT IS PSYCHO-SEMIOTIC LANGUAGE USE AND ITS PARSER, AS A NEW CONCEPT? HOW CAN THE EXAMPLE MODELING FOR USE IN DIGITAL MEDIA AND THE PROCESS OF CREATING DIGI-SLAVE PROCEED?</b> <i>Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL</i>	<b>796</b>
<b>WHEN THE PARENT BECOMES THE TEACHER - ASPECTS OF DISTANCE LEARNING IN THE TIME OF CORONA-TEACHING FROM PARENTS' PERSPECTIVE</b> <i>Ante Kolak, Ivan Markic, Zoran Horvat, Mara Stojanac, Marta Klemencic</i>	<b>803</b>
<b>WOMEN BEHIND THE PENS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF TURKISH FEMALE AUTHORS FROM REFORM PERIOD TO MODERNISM</b> <i>Senem Üstün Kaya</i>	<b>812</b>
<b>WOMEN'S VIEW OF HUMOR: GÜLSE BİRSEL'S JET SOCIETY TV SERIES</b> <i>Prof. Dr. Senem DURUEL ERKILIÇ, Research Assistant Goncağül BUDAK</i>	<b>820</b>
<b>YOUTUBE'UN TÜKETİCİLERİN MARKA ALGISINA ETKİSİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ</b> <i>Aytekin İsmail, Marc-Henry Pierre</i>	<b>830</b>
<b>ŞEHİR İÇİ ULAŞIMDA NESNELERİN İNTERNETİNİN KULLANIMI: ÖRNEK BİR UYGULAMA</b> <i>Hüseyin ESKİ, Enes Furkan ERKAN</i>	<b>856</b>
<b>EĞİTİM BAĞLAMINDA KUR'AN'DAKİ AYETLERİN İNİŞ SEBEPLERİNİ BİLMENİN FAYDALARI</b> <i>Muhammed AYDIN</i>	<b>863</b>

## A NOVEL ACTIVATED CARBON FROM NON LIVING LICHEN *CETRARIA ISLANDICA* (L.) ACH.

Hülya KOYUNCU

Bursa Technical University, Faculty of Engineering and Natural Sciences, Chemical Engineering Department,  
16310 Bursa-Turkey

[hulya.koyuncu@btu.edu.tr](mailto:hulya.koyuncu@btu.edu.tr)

Ali Rıza KUL

Yuzuncu Yil University, Faculty of Art and Science, Chemistry Department, 65080 Van-Turkey

[alirizakul@yyu.edu.tr](mailto:alirizakul@yyu.edu.tr)

### Abstract

Activated carbons are used for various industrial applications, such as purification of gases, water treatment, energy storages, catalyst, pharmaceutical products, etc. There is no study on the utilization of lichens in the production of activated carbon while lichens are natural, renewable and cheap sources. Lichens are composite organisms consisting of fungi and algae or cyanobacteria in symbiotic association, and they can be found almost anywhere in the world. In this study, the lichen *Cetraria islandica* (L.) Ach. samples (LCI) were collected from the forest near Yapraklı Büyük Yayla Forest Çankırı province in Turkey. The chemical activation was performed with  $ZnCl_2$ , and carbonized at 1041 K for 1 h under nitrogen atmosphere. Physicochemical and morphological characterizations of both the synthesized activated carbon (ACCI) and the LCI were examined with the help of Brauner-Emmett-Teller surface area (BET), X-ray diffraction (XRD), Fourier transform infrared spectra (FTIR), thermogravimetric analysis (TGA) and scanning electron microscopy/energy dispersive X-ray spectroscopy (SEM/EDX) techniques. The BET surface area of the ACCI and LCI was found as  $394.417 \text{ m}^2\text{g}^{-1}$  and  $1.103 \text{ m}^2\text{g}^{-1}$ , respectively. The SEM images showed that the carbonization and the chemical activation led to have a more homogeneous and porous surface of the ACCI, and the LCI has an heterogeneous surface morphology. Besides, the XRD patterns represented that the chemical activation and carbonization in the ACCI production have made significant changes in the molecular and crystalline structure of the LCI biomass. The TGA curves indicated that the ACCI showed more stable temperature profile than that of the LCI.

**Keywords:** Activated carbon, Lichen (*Cetraria islandica* (L.) Ach.), chemical activation

### Introduction

An activated carbon can be defined as a carbonaceous material with increased surface area and pore volume by physical or chemical activation of substances with a high content of carbon. It is known that the most important parameter for activated carbon is the surface area (Yagmur, 2008). In order to determine the surface area, the BET method, in which the physical adsorption of nitrogen gas on the activated carbon, is generally applied and the surface is expressed as the BET surface area ( $\text{m}^2\text{g}^{-1}$ ). Another important feature is porosity. IUPAC classified the adsorbents according to their pore size radii as follows: Macro ( $r > 25 \text{ nm}$ ), mezo ( $25 \text{ nm} > r > 1 \text{ nm}$ ), micro ( $1 \text{ nm} > r > 0.4 \text{ nm}$ ) and submicro ( $0.4 \text{ nm} > r$ ) (Dolas, 2011). The pore structure of the activated carbon determines its adsorption capacity, its chemical structure decides its interaction with polar or apolar chemicals, and the active regions control the feasibility of chemical adsorption. Carbonization and activation (physical or chemical) processes are performed to increase the volume and radius of the pores and to create new pores (Rafatullah, 2010). Since the chemical activation process is carried out at a lower temperature and in a shorter time, it is more preferred than physical activation. In addition, zinc chloride is a frequently used reagent as a chemical activation agent. Of course, most substances with sufficient carbon content, easily available and low cost can be used to produce activated carbon. However, the raw material used in the production of activated carbon significantly affects the chemical and physical properties of the produced activated carbon. In recent years, some biological materials such as agricultural waste, some plants, fruit peels are preferred to produce low cost activated carbons by the researchers (Danish, 2018, Chieng, 2015, Ioannidou, 2007, Jain, 2003). *Cetraria islandica* (L.) Ach. (LCI) which is a kind of lichens species, occurs in damp places such as coastal plains, lichen woodlands, bogs and tundra, usually on rocks or the conifer-hardwood trees (Meli, 2018, Crawford, 2015). To the best of our knowledge, the production of activated carbon from LCI has not been investigated. In this study, a novel activated carbon (ACCI) was synthesized from LCI, and characterizations of both the ACCI and the LCI were evaluated by BET, XRD, FTIR, TGA and SEM/EDX techniques at the first time.

### Materials and Methods

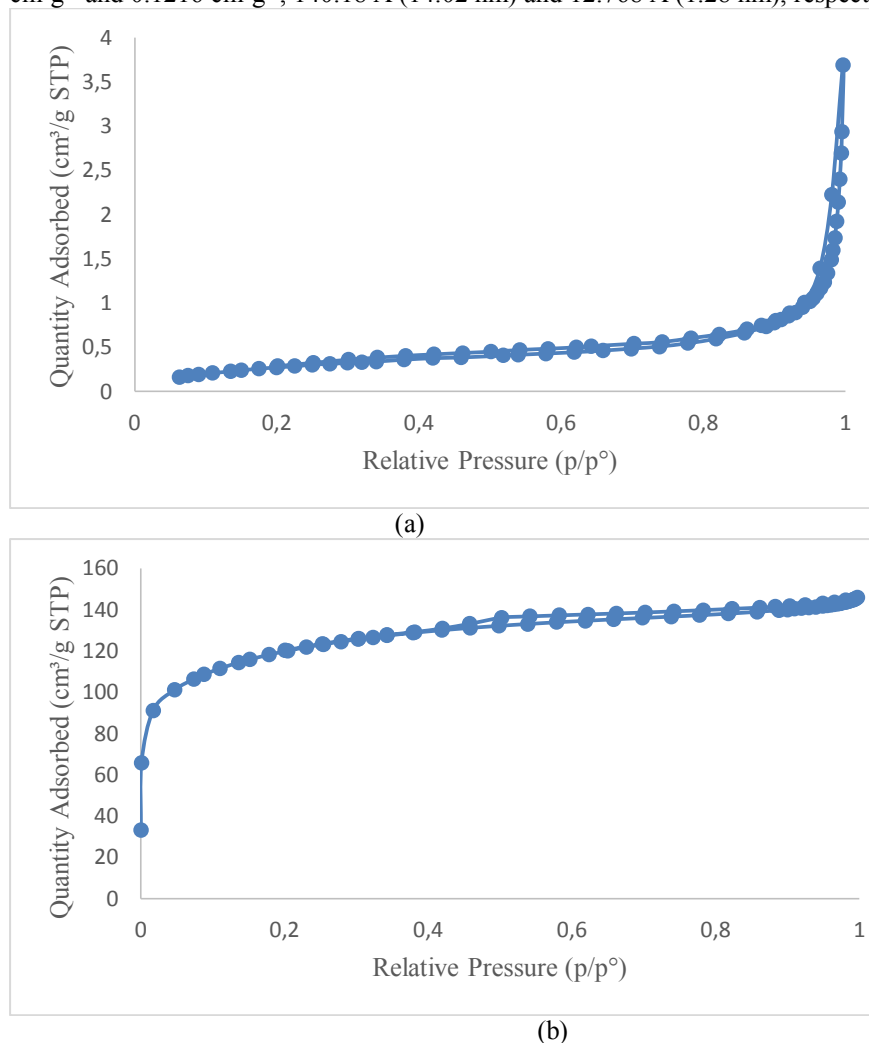
LCI samples collected from Yapraklı Büyük Yayla Forest Çankırı province in Turkey were firstly cleaned from

non-lichen foreign materials under a microscope. Then washing was done to remove dust, soil or some salts. The biomass sample was dried in an oven at 105 °C for 24 hours and ground in agate mortar using liquid nitrogen. Then it was sieved through a 230 mesh sieve and chemically activated with zinc chloride at a 1/1 (w/w) impregnation ratio. The dried mixture was carbonized at 768 °C under nitrogen flow for 1 hour. Chloride and zinc ions were removed by washing and filtration processes, and the sample was dried and sieved again (Koyuncu, 2020).

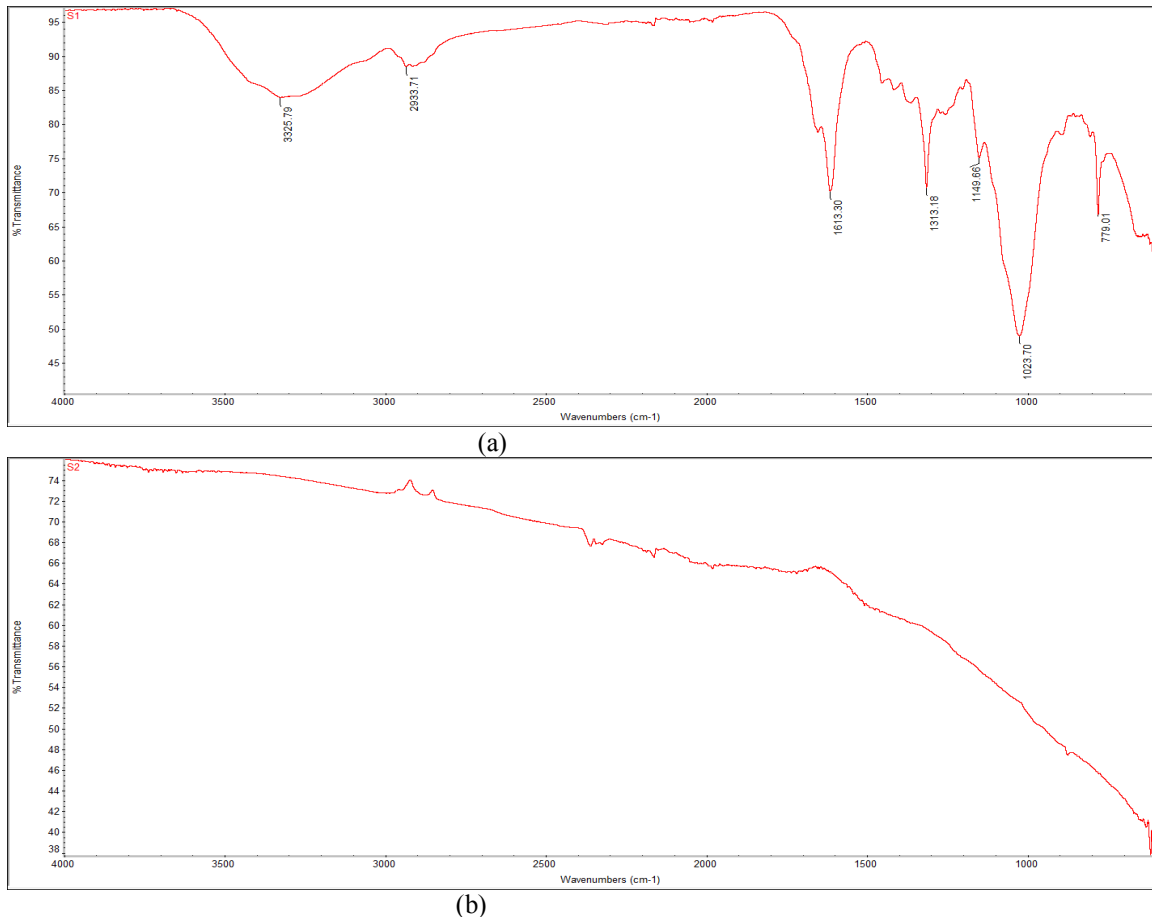
The physicochemical and morphological properties of the LCI and ACCI were characterized by BET (Micrometrics-Tristar II series), XRD (Bruker AXS/Discovery D8 instrument), FTIR (Nicolet-IS50 model Fourier Transform Infrared spectrophotometer), TGA (TA/SDT650 instrument) and SEM/EDX (Zeiss GeminiSEM 300).

### Results and Discussion

According to the IUPAC (International Union of Pure and Applied Chemistry) classification, the LCI complies with type III isotherm and the ACCI complies with type I isotherm (Figure 1). It is known that the pore size distribution is predominantly in the micropore region in materials fit the type I isotherm. As shown in Figure 1, the pore size distribution of the ACCI was in the micropore region, whereas, it was in mesopore region for the LCI. Besides, the BET surface area, Barrett-Joyner-Helenda (BJH) adsorption total volume of pores and BJH adsorption average pore diameter of the LCI and ACCI were determined as 1.103 m<sup>2</sup>g<sup>-1</sup> and 394.417 m<sup>2</sup>g<sup>-1</sup>, 0.0044 cm<sup>3</sup>g<sup>-1</sup> and 0.1216 cm<sup>3</sup>g<sup>-1</sup>, 140.18 Å (14.02 nm) and 12.768 Å (1.28 nm), respectively.

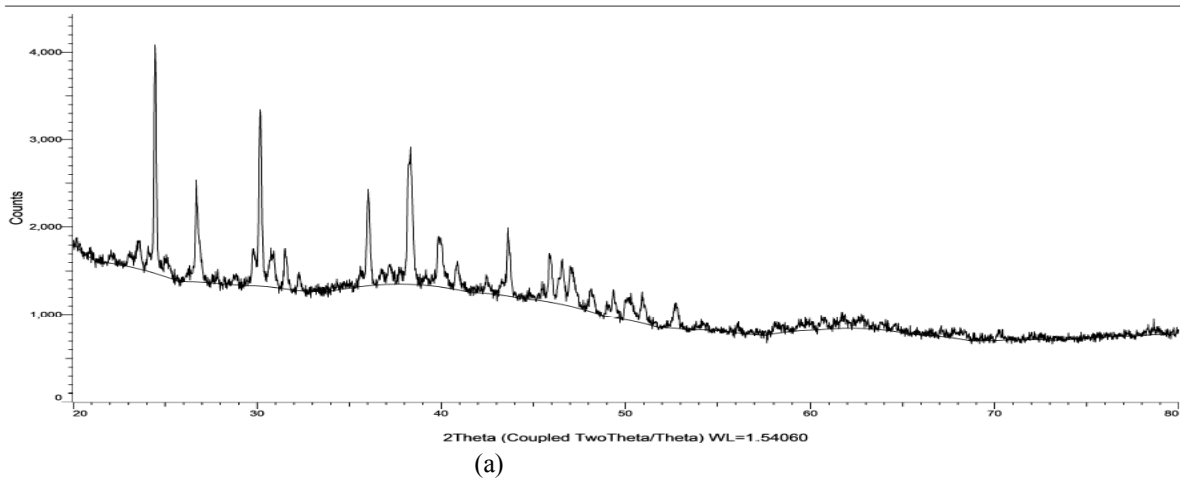


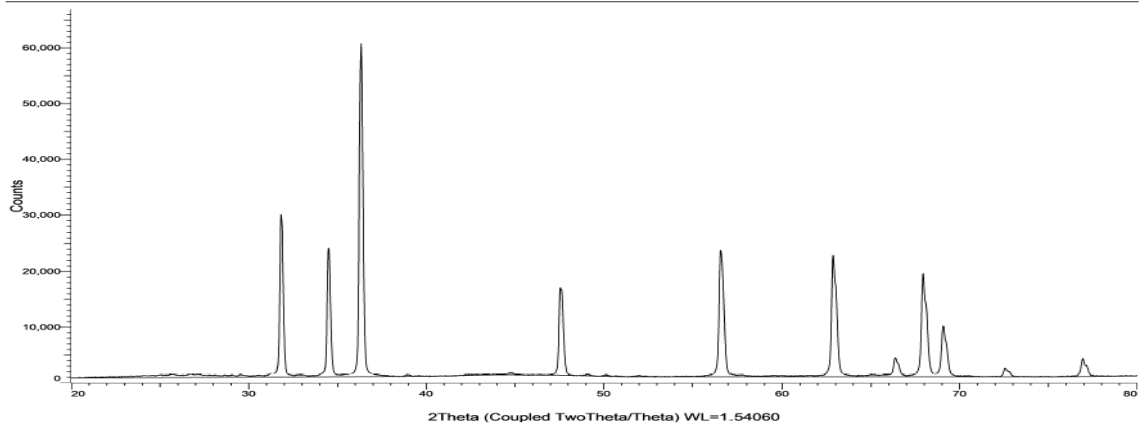
**Figure 1.** Nitrogen adsorption isotherms of the LCI (a) and ACCI (b).



**Figure 2.** FT-IR ATR spectrums of the LCI (a) and ACCI (b).

The FT-IR ATR spectrums of the LCI and ACCI were shown in Figure 2 (a, b). The wide band around 3300 cm<sup>-1</sup> was due to stretching vibrations of –OH groups. The peaks at about 2933 cm<sup>-1</sup> and 1610 cm<sup>-1</sup> was related to aliphatic C–H, and aromatic –C=O and –C=C bonds stretching, respectively. The peaks at 1155 cm<sup>-1</sup> and 1294 cm<sup>-1</sup> were from stretching vibrations of the ester group and symmetrical vibration of –COO bond, respectively. The peak observed at 1023 cm<sup>-1</sup> was assigned to stretching vibration of C–O bonds. As can be seen from the Figure 2b, there was a significant change in functional groups in the structure with the effect of the chemical activation and carbonization processes. In addition, the results of these effects on the molecular and crystalline structure of the LCI biomass are shown in XRD diffractograms (Figure 3 a,b). We can say that the ACCI contains sharp peaks indicating more crystalline structure, and the peaks at  $2\theta = 31.8^\circ, 34.5^\circ, 36.5^\circ$  belong to activated carbon (Sharma, 2019).

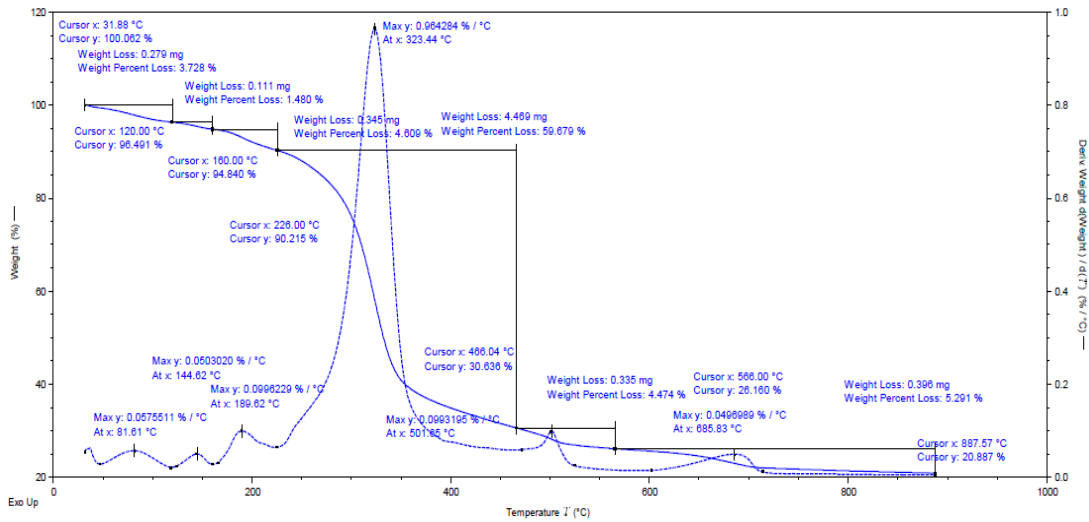




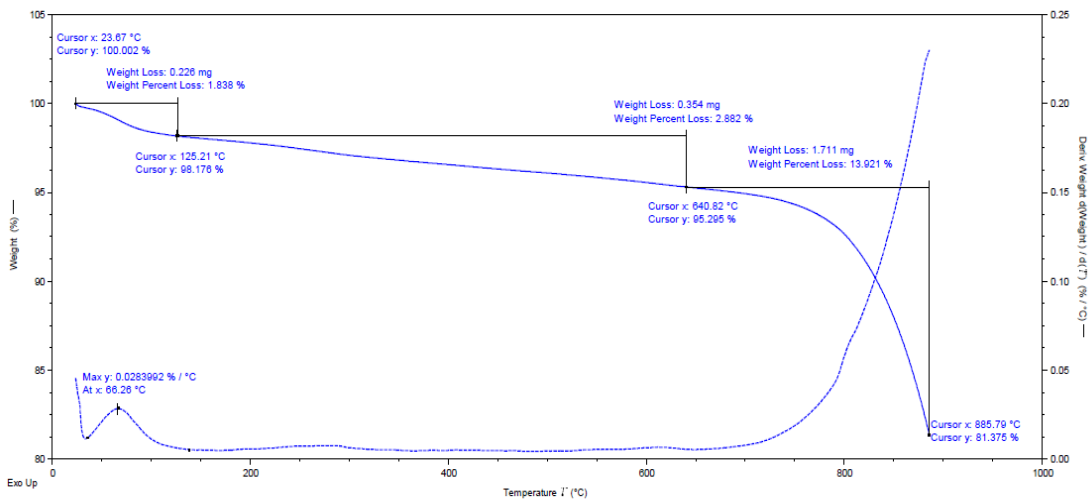
(b)

Figure 3. XRD diffractograms of the LCI (a) and ACCI (b).

TGA curves of the LCI and ACCI were given in Figure 4. Except the initial moisture loss, no significant degradation of the LCI was observed up to 350°C (Figure 4a). However, the ACCI showed very stable temperature profile, and almost no degradation was observed until 750°C (Figure 4b).



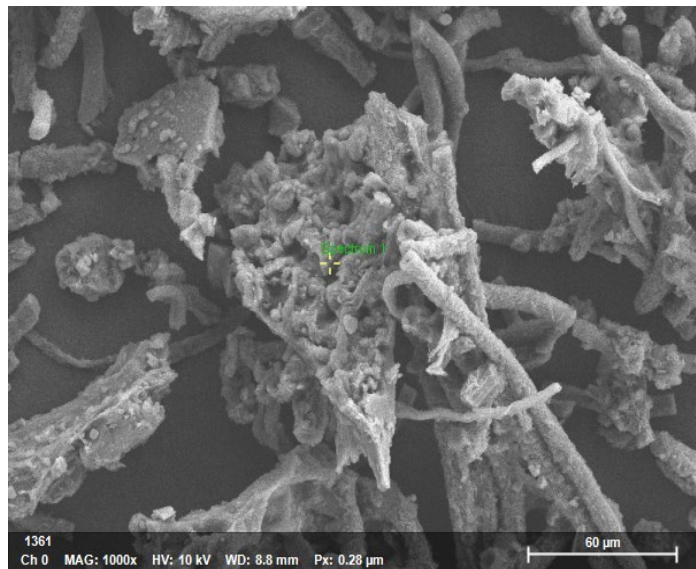
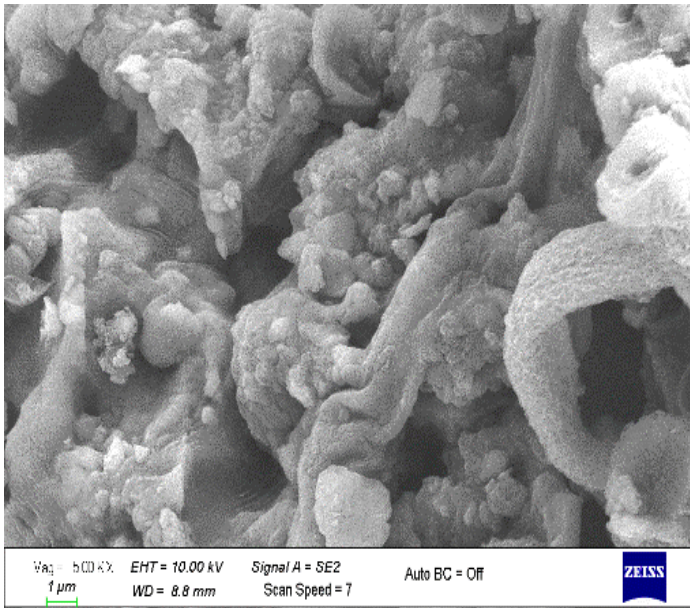
(a)



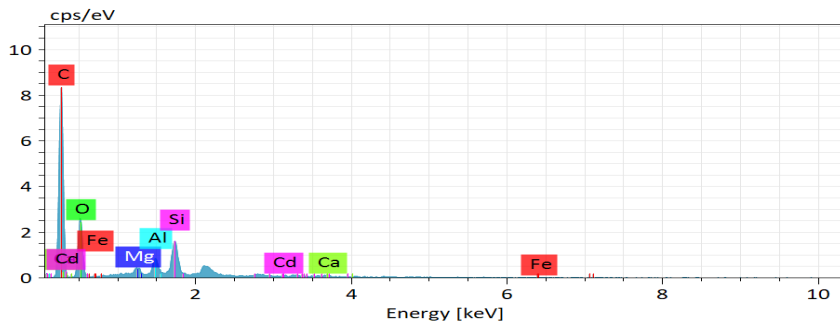
(b)

Figure 4. TGA patterns of the LCI (a) and ACCI (b).



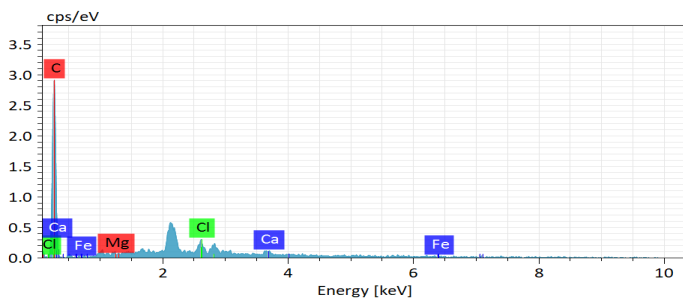
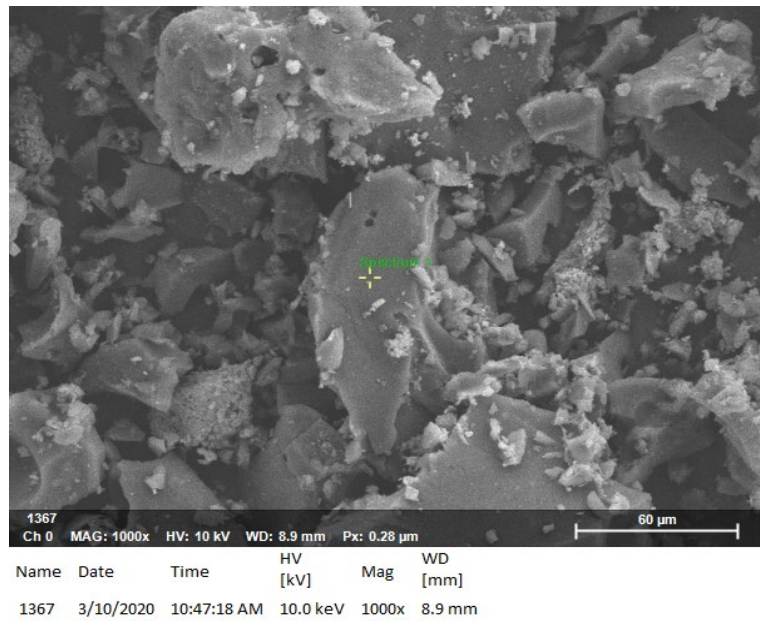
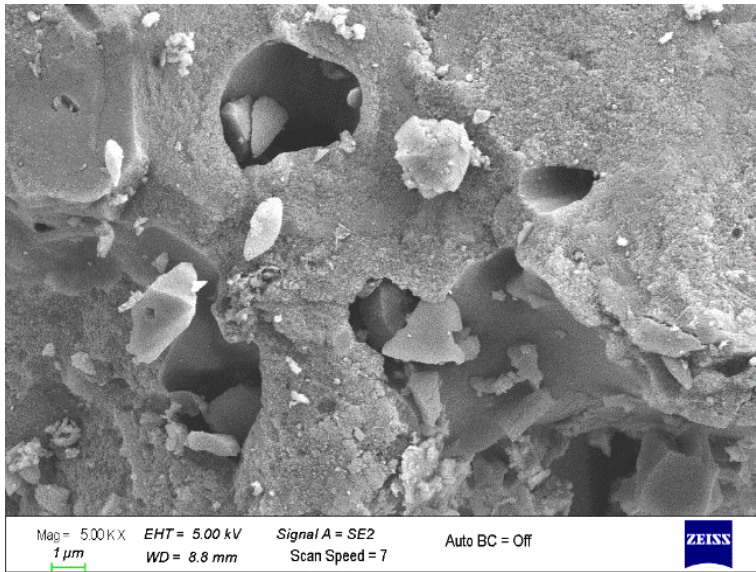


Name	Date	Time	HV [kV]	Mag	WD [mm]
1361	3/10/2020	10:03:44 AM	10.0 keV	1000x	8.8 mm



Spectrum	Carbon	Oxygen	Magnesium	Aluminium	Silicon	Calcium	Iron	Cadmium
Spectrum 1	61.66	25.95	0.91	2.24	7.48	0.79	0.73	0.25

(a)



Spectrum	Carbon	Magnesium	Chlorine	Calcium	Iron
Spectrum 1	86.64	0.39	4.88	4.50	3.60

(b)

Figure 4. SEM/EDX patterns of the LCI (a) and ACCI (b).

SEM images and EDX results of the LCI and ACCI were given in Figure 4. As can be seen from the SEM images in Figure 5a, the LCI has heterogeneous surface, and the elemental compositions of the LCI surface consist of 61.66% carbon, 25.95% oxygen, 0.91% magnesium, 2.24% aluminium, 7.48% silicon, 0.79% calcium, 0.73% iron and 0.25% cadmium. However, these compositions differ from point to point since the surface is heterogeneous. The carbonization and the chemical activation processes led to have a more homogeneous and porous surface of the ACCI (Figure 4b). The elemental compositions of the ACCI surface are determined with EDX analysis, and found as 86.64% carbon, 0.39% magnesium, 4.88% chlorine, 4.50% calcium and 3.60% iron. As a result, the carbon composition (in percent) of the ACCI was increased from 61.66% to 86.64% by the activation and carbonization processes.

### Conclusion

A novel, sustainable and economically available activated carbon was synthesized from LCI for the first time, and the physicochemical and morphological properties were characterized. The BET surface area of the ACCI was determined as 394.417 m<sup>2</sup> g<sup>-1</sup>. The pore size distribution of the ACCI was in the micropore region, and the pore diameter found as 1.28 nm.

The effects of chemical activation and carbonization processes on the surface were evaluated with FTIR, XRD, TGA and SEM analysis. The results showed that the ACCI surface was more crystalline structure, more stable temperature profile and more homogeneous and porous surface than that of the LCI surface.

As a result, we think that the ACCI with high surface area can be used for various industrial applications as an effective biosorbent.

### Acknowledgements

This work was financially supported by Bursa Technical University Scientific Research Project (Project No: 191N005).

Authors would like to thank to Prof.Dr.Atila Yıldız (Ankara University) for his kind help in the lichen providing.

### References

- Cheng, H.I., Lim, L.B. & Priyantha, N. (2015). Enhancing adsorption capacity of toxic malachite green dye through chemically modified breadnut peel: equilibrium, thermodynamics, kinetics and regeneration studies. *Environmental Technology*, 36, (pp. 86-97).
- Crawford, S.D. & Rankovic, B. (2015). *Lichens used in traditional medicine Lichen Secondary Metabolites: Bioactive Properties and Pharmaceutical Potential*, Springer, Switzerland, (pp. 27-80).
- Danish, M., Ahmad, T., Nadhari, W.N.A.W., Ahmad, M., Khanday, W.A., Ziyang, L. & Pin, Z. (2018). Optimization of banana trunk-activated carbon production for methylene blue-contaminated water treatment. *Applied Water Science*, 8, (pp.9).
- Ioannidou, O. & Zabaniotou, A. (2007). Agricultural residues as precursors for activated carbon production-A review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 11(9), (pp. 1966–2005).
- Jain, A., Gupta, V. & Bhatnagar, A. (2003). Utilization of industrial waste products as adsorbents for the removal of dyes, *Journal of Hazardous Materials*, 101, (pp. 31-42).
- Koyuncu, H. & Kul, A.R. (2020). Biosorption study for removal of methylene blue dye from aqueous solution using a novel activated carbon obtained from nonliving lichen (*Pseudevernia furfuracea* (L.) Zopf.), *Surfaces and Interfaces*, 19, (100527).
- Meli, M.A., Desideri, D., Cantaluppi, C., Ceccotto, F., Feduzi, L. & Roselli, C. (2018). Elemental and radiological characterization of commercial *Cetraria islandica* (L.) Acharius pharmaceutical and food supplementation products. *Science Total Environmental*, 613-614, (pp.1566-1572).
- Rafatullah, M., Sulaiman, O., Hashim, R. & Ahmad, A. (2010). Adsorption of methylene blue on low-cost adsorbents: a review. *Journal of Hazardous Materials*, 177(1-3), (pp.70-80).
- Sharma, G., Sharma, S., Kumar, A., Naushad, M., Du, B., Ahamad, T., Ghfar, A.A., Alqadami, A.A. & Stadler, F.J. (2019). Honeycomb structured activated carbon synthesized from *Pinus roxburghii* cone as effective bioadsorbent for toxic malachite green dye. *Journal of Water Processing Engineering*, 32, (pp. 100931).
- Yagmur, E., Ozmak, M. & Aktas, Z. (2008). A novel method for production of activated carbon from waste tea by chemical activation with microwave energy. *Fuel*, 87(15-16), (pp.3278-3285).

## A QUANTITATIVE ASSESSMENT METHOD RECOMMENDED FOR THE STATE UNIVERSITIES IN TURKEY

Hasan TOSUN

Full Professor, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir- Turkey

htosun@ogu.edu.tr

### Abstract

The university ranking systems have been utilized for academic performance of higher education system in the World since beginning of 2000's years. These systems, which considered the common parameters, have quickly followed with their own hierarchical measures by higher education organizations. However, these ranking systems never consider country's special conditions. This paper mentions the main principles of a new system for state universities performance in Turkey. The quantitative assessment method depends to six separate parameters such as number of publications and projects, teaching quality, teaching income, teaching structure, the index for entrepreneurial and innovative university and student satisfaction. The technique provides data for well-balanced and justice decision for the national state universities throughout the country. Summation of all numerical values resulted from six parameters represents total score for the related university. The total score obtained for an university also gives its place in the ranking system of higher education in the country. It is possible the central budget to be shared to all state universities in Turkey by means of this method.

**Keywords:** Higher Education, Performance Assessment, University

### Introduction

According to the report of OECD (2013), universities in developed countries, rather than the institutions that carry out classical education and training services, mostly transform to the research organizations integrated with the industry and producing information. Universities in relevant countries are supported by the governments in order to transform and accelerate transformation, which is considered as a strategic change. It should be noted that state support for North American universities is largely towards to research and development projects (Meyerson, 1988). Turkey is one of the countries where education sector is very large in the world. With end of 2018, the number of faculty (academic staff) is 158 098 in Turkish Universities. The full professors and associate professors are about 33 and 39 percent of total members of faculty, respectively. In Turkish Universities more than 7.5 million students are studying at different levels as end of year 2019. The number of students studying in two-years programs is 2 768 757 while it rises up to 4 241 841 for four-years programs. The number of students in graduate study is 549 773. The seventeen percent of graduate students is studying in doctoral degree program. The graduate study is only about seven percent of total system in Turkey.

In the context of this study, an assessment technique, which depends to six separate parameters, was recommended. The parameters of this specific assessment technique are teaching income, teaching structure, teaching quality, number of publications and projects, the index for entrepreneurial and innovative university, and student satisfaction. The suggested technique provides data for well-balanced and justice decision in sharing the financial resources allocated by the central government in Turkey. Summation of scores belonging to each parameter gives total score for the related university to obtain its place in the ranking system of higher education system in Turkey. In addition to this, the technique also provides a ranking for each parameter (Tosun, 2015). It has been developed for only state universities in Turkey.

### Literature survey for Performance Assessment and Metodology

In general, performance appraisal can be classified into two groups as traditional and modern methods (Tosun, 2019). Traditional methods are older methods for performance appraisal which concentrated only on the past performance. There are the topical traditional methods used in the past: (1) ranking method; (2) graphical rating scales; (3) critical incident method; and (4) narrative essay method. Modern methods were introduced to improve the conventional methods. They consider the shortcomings of the old methods, such as biasness and subjectivity. The typical modern methods are generally categorized into six groups: (1) management by objectives (MBO); (2) behaviorally anchored rating scales (BARS); (3) humans resource accounting (HRA); (4) assessment center; (5) 360 degree; and (6) 720 degree. In MBO, which includes three main processes: object formulation, execution process, and performance feedback, the performance is graded against the achievement of the objectives specified by the management. It generally consists of several components (Tosun, 2019).

In addition to traditional and modern methods mentioned above, there are some various fuzzy hybrid techniques to execute performance appraisal for individuals or organizations. The author has studied on the performance of higher education institutes and suggested a financial model for sharing the central budget allocated by the Government and has so many national publications on this issue (Tosun, 2004; 2006; 2015; 2016 and 2019). This paper summarizes the main principles of the specific method introduced for evaluating the universities in Turkey and introduces the result of studies, which was executed on performance of universities established at the different

periods. The model is based on methods of ranking and graphical rating scales. It includes the studies, which were done along 12 years.

Currently, there are some ranking systems for the world universities based on academic performances, which determined by quality and quantity of scholarly publications. These methods, which have been implemented since the first half of 2000's years, adapted to an important criterion for questioning position of universities with time. Times and QS in United Kingdom, ARWU-Jiao Tong in China, Leiden in Nederland, and SCImago in Spain are some of the evaluation systems that are internationally renowned. These systems are based on reliable sources, such as Scopus, Web of Science, and Google Scholar. In Turkey, University Ranking by Academic Performance (URAP) ranking system developed by Middle East Technical University globally measures universities according to academic performance. In the context of this study, an assessment technique, which depends to six separate parameters, was recommended.

### **The model Recommend for Performance Asesement of State Universities**

In the model, twenty-seven parameters in six areas were taken into account for performance assessment of the state universities in Turkey. These parameters are given in Table 1. The parameters of this specific assessment technique are explained below:

**Teaching Income-** The state universities in Turkey provide a significant portion of their income from the central government budget. The university budget on the basis of economic classification in the chart is categorized into five main titles as personnel expenses, social security state premiums, goods and service purchasing expenses, current transfers, and capital expenditures. Total of these five items constitute the university's portion from the central government budget for one year. Teaching income is considered as a separate parameter in the model and the Teaching Income Score (TIS) is calculated.

**Teaching Structure-** The teaching structure in the modern university system is categorized into undergraduate and graduate levels. Undergraduate level includes two-year and four-year programs. This parameter means at which university intensifies degree of level or levels. For this purpose, four different evaluation criteria are defined and the Teaching Structure Score (TSS) is calculated taking into account the influence factor values of each evaluation criteria (Tosun, 2015). The great value of Teaching Structure Score means the university in where graduate education is major. Otherwise, undergraduate level including two-year programs is predominant.

**Teaching Quality-**The teaching quality in higher education institutions in developed countries is generally assessed by the number of students per faculty member and per research assistant. In this study, six different criteria are defined in order to determine the quality of teaching of universities and the Academic Quality Score (AQS) is calculated for each university based on the relevant criteria and taking into consideration the influence factors (Tosun, 2004; 2015). Table 1 introduces the criteria considered for teaching quality with others.

**Publication Efficiency-** Publication data used in this study were collected on the basis of the whole document using "Thomson Reuters—Web of Science Database". ]For this study, scientific efficiency was taken into account as a basic parameter, which mainly depends to unit number of publication and citation, which are scanned by international indexes (Sciences Citation Index-SCI, Social Sciences Citation Index –SSCI and Arts & Humanities Citation Index-AHCI) and then the Publication Efficiency Score (PES) is determined (Tosun, 2004; 2015).

**Project Yield-** Universities in developed countries produce projects in different scopes and seek support for these projects to use facilities central and local governments, public and private sector institutions and gain the culture on research and development, innovation and entrepreneurship. Within the scope of this study, project numbers and budgets supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) and the General Directorate of Science and Technology of the Ministry of Science, Industry and Technology (SAN-TEZ) with serious evaluation criteria were evaluated and then calculated the Project Yield Score (PYS) based on the impact factor value of each evaluation criteria in the field of project yield (Table 1).

Table 1. The parameters considered in the performance assessment method for state universities in Turkey

#	Area	Ratio to total score (%)	Area Score	Parameters	Impact factor of parameter
1	Teaching Income	10	100	Ratio b/t personnel expenses and total number of students Ratio b/t total budget and total number of students Ratio between capital expenditures and total budget Ratio between self-income and total number of students	0,1 0,6 0,1 0,2
2	Teaching Structure	10	100	Ratio b/t numbers of students on PhD and MS Degree Ratio b/t numbers of graduate and undergraduate students Ratio b/t numbers of pre-undergraduate and undergraduate students Ratio b/t undergraduate and total (excluding graduate) students	0,3 0,3 0,1 0,3
3	Teaching Quality	20	200	Ratio b/t numbers of total student and faculty * Ratio b/t numbers of total students and assistant faculty Ratio b/t research area and number of faculty Ratio b/t education area and total number of students Ratio b/t total area and total numbers of faculty and staff Ratio b/t social activity area and total students	0,4 0,4 0,05 0,05 0,05 0,05
4	Publication Efficiency	25	250	Ratio b/t total number of publications and faculty Ratio b/t total number of citations and faculty Ratio b/t number of citations and publications Ratio b/t total number of publications and age of university Ratio b/t total number of citations and age of university	0,2 0,2 0,2 0,2 0,2
5	Project Yield	25	250	Ratio b/t total number of TUBITAK projects and faculty* Ratio b/t total number of SAN-TEZ projects and faculty* Ratio b/t total amount of projects and total number of projects Ratio b/t total number of patent and faculty Ratio b/t total number of utility models and and faculty	0,25 0,25 0,1 0,2 0,2
6	Entrepreneur-Innovation and Student Satisfaction	10	100	Entrepreneur-Innovation and Preference Score Free quota for two-years programs Free quota for two-years program	0,6 0,2 0,2
<b>Total</b>		100	1000	Totally 27 parameters	1.0 for each area

(\*) including only full professors, associate professors and assistant professors

**Entrepreneur-Innovation and Student Satisfaction-** An index on entrepreneur and innovative university has been started in 2011, considering 23 indicators in the leadership of TUBITAK. This index which was depended on the basis of universities' scientific and technological research competence, intellectual property activity, cooperation and interaction activity, economic contribution, and commercialization potential is calculated for each university and the scores of the universities in the first 50 are announced. For this study, a new parameter is defined as based on the above-mentioned index and student satisfaction, and then the score of parameter on Entrepreneur-Innovation and Preference Score (EIPS) is calculated.

Summation of scores belonging to each parameter gives total score for the related university to obtain its place in the ranking system of higher education system in Turkey (Equation 1). The evaluation was based on a total score of 1,000 and the score for each parameter is given below.

$$TPS = TIS + TSS + AQS + PES + PYS + EIPS \quad (1)$$

in which

TPS = Total Performance Score (1,000 points)

TIS = Teaching Income Score (100 points)

TSS = Teaching Structure Score (100 points)

AQS = Academic Quality Score (200 points)

PES = Publication Efficiency Score (250 points)

PYS = Project Yield Score (250 points)

EIPS = Entrepreneur-Innovation and Preference Score (100 points)

In addition to this, the technique also ranks state universities for each parameter (Tosun, 2015). The technique provides data for well-balanced and justice decision for universities in Turkey. It has been developed for only the state universities throughout country.

## Discussions

The expansion of the higher education in Turkey has been remarkable between 2002 and 2018. As of the end of 2019, there are 209 universities in the country in total. There are 131 state universities (including 11 technical universities, 2 universities of Fine Arts and 1 Institute of high technology, as well as the Police Academy and the University of National Defense) and 78 foundation universities. Apart from universities, there are 5 vocational schools. Rapid development in this direction has led to problems in the higher education system in terms of qualifications. All universities across the country (including the foundation) must undergo a serious performance assessment every year, universities must be ranked and declared. This, in turn, will only be possible with a software suitable for the country. Because Turkey has its own conditions. A significant part of the budgets of public universities come from the Central Government Budget, it is not clear what the foundation universities spend for academic activities and researches directly and indirectly, and the reliability of known data is also questioned. All information in the higher education system must be safe and reliable. These principles should be contained in the reformed form of higher education legislation.

Currently, the number of students in the higher education system in the country has reached 8.0 million. In fact, this definition is incomplete. the number of students in the university system will decrease a lot, when 2-years programs of vocational high schools are excluded from the system, and the system will relax and the possibility of evaluation on a more realistic basis will arise. A university with a school in each district in the province, in which it is located, cannot compete in a competitive environment with a university that does not have a 2-year program located in metropolitan areas. Therefore, the software utilized for performance evaluation should have the capability to respond to such changes in the system.

Today, there are no incentive measures for universities to provide high performance. The software that measures performance of higher education system throughout the country should provide significant clues in determining the state budget of the universities and provide a financial model with the country's higher education system. Of course, legal regulations are necessary to realize these items for higher education system in Turkey.

Restrictions should be placed on the transfer of public property to foundation universities. We have to be fair in creating a competitive approach. Otherwise, the deficiencies that still exist in the system increase and a skewed development is achieved. The situation of Istanbul şehir University, which is being discussed today, is a very good example to explain this flaw. The software must have the ability to estimate university properties at current value and their value added.

## Conclusions

Currently the higher education institutes in Turkey are far from being homogeneous and productive. Most of them only have a functionality on education of young people, not on scientific research. Universities should have an institutional characteristic that illuminates the environment and influences social life rather than being classical

institutions that provide normal education and carry out public affairs. Therefore, the performance of all higher education institutions in Turkey should be measured, their allowances should be given depending on their performance, and they should be transformed into institutions that are more effective in the production and transfer of information. For this, the method suggested above can be used effectively.

In Turkey, there is a board that evaluates the performance of universities within the higher education system. This board tries to do its duty in good faith by staying within the existing system. However, radical transformation should be achieved in the higher education system. The performance of universities should be determined every year using the method suggested above and state appropriations should be allocated according to the performance of universities. For example, universities should receive one-third of their total budget from local authorities. Universities should receive these fees each year in return for projects to be prepared in specific subjects, such as earthquake, flood, urbanization, social tissue treatment, mental health rehabilitation, water, land and mines, as well as for the effective use of local natural resources. It is clear that the issues mentioned above can be checked by a well-defined system on performance evaluation for the higher education system.

## References

- Meyerson, J.W. (editor) (1998) "New Thinking on Higher Education-Creating Context for Change" Anker Publishing Co. Bolton, MA, 185p.
- OECD (2013). (2013). *Education at glance—2013 OECD Indicators*. Publication of Organization for Economic Co-operation and Development, Paris.
- Tosun, H. (2004). *Yükseköğretimde Mevcut Durum: Performans Değerlendirme ve Yeniden Yapılanma*. Ankara Ticaret Odası, ISBN 975-512-840-9, Ankara, 94 sayfa.
- Tosun, H. (2006). *Güncel Verilerle Üniversitelerin Performans Değerlendirmesi ve Yeniden Yapılanma Modeli*. Köyçoy Yayınları Serisi: 1, ISBN 978-9444-0782-0-7, Ankara, 171 sayfa.
- Tosun, H. (2011). University performance and distribution of state finance resources. *International Higher Education Congress*, İstanbul, 27-29 May, 2011.
- Tosun, H. (2015). *State Universities-Performance evaluation financial modeling and restructuring. Second Edition*, ISBN 978-9444-0782-5-2, Ankara, 373 p.
- Tosun, H. (2016). 15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi Sonrasında Yükseköğretim Sistemini Yeniden Yapılandırması. *Üniversite(m) Yayınları*, ISBN 978-9444-0782-6-9, Eskişehir, 120s.
- Tosun, H. (2017). A Performance Study for the Universities Founded before 1973, Turkey. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 5(2), 12-17.
- Tosun, H. (2019a). *Yükseköğretime Dair Notlar*. İlahiyat Yayınları. ISBN 978-605-7579-34-8, Ankara, 120 s.
- Tosun, H. (2019b). Performance Assessment Model Recommended for Higher Education System in Turkey and a Case Study. *Psychology Research*, October, Vol. 9, No. 10, 420-431, DOI:10.17265/2159-5542/2019.10.003.



## A RESEARCH STUDY ON THE EXPANSION OF STATE UNIVERSITIES IN TURKEY

Hasan TOSUN

Full Professor, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir- Turkey

htosun@ogu.edu.tr

### Abstract

The university is a field of science and education where knowledge is produced and transferred to the sectors, teaching is done and individuals are given a profession to use in their lives. For all of these studies, students, faculties and staffs are needed in a higher education institution. However, in order for studies in the academic field to be carried out correctly, these members must be presented at the University with the appropriate rates. In recent years, the number of students in the universities of Turkey has increased without conforming to some qualification ratios. This study depends on the data of 2010 to 2014. The number of total students range from 1 741 719 to 2 397 188 within this period. In this paper, the number of students as university stakeholders are presented according to the university categories, and the effect of student numbers on education quality are evaluated on the basis of different levels of study (pre-undergraduate, undergraduate, graduate) in Turkey. The study indicates that the rate of expansion to Turkish universities is quite high, when compared with those of the developed countries.

**Keywords:** Expansion of university, higher education, state university, university category

### Introduction

In the historical process, there have been different periods of the higher education system in the world. In the Middle Ages, higher education, which began to form as a teacher-centered in the north of Europe and a student-centered in the South, gained a new dimension during the Umayyad State of Andalusia in Spain, and then in most major cities in Europe, universities began to form as similar situations today. At the beginning of the 19th century, universities began to change, and later, with the system called the “Humbolt model”, research activities gained momentum, and departments were created in faculties with one branch of Science, and the basis of the academic chair was taken to the plan. While medieval universities adopted the path of defending truth, the Humbolt university model took on the task of exploring nature (Charle and Verger, 2005).

The Humboldt model has also influenced universities in the United States (USA). But with this effect, US universities have achieved a more efficient and effective university model, maintaining their original values. In particular, they managed to establish relations with all segments of society, not respecting the elitist understanding of the Humboldt model and opening it to the wider public. By building a large number of universities with large campuses and providing the necessary technical and social infrastructure equipment, significant distance has been taken in the goal of raising a strong society. In summary, after the Second World War, there was a serious expansion in US universities. Recently, in these universities, it is aimed to produce information by interdisciplinary methods, to train people with more entrepreneurial identity than scientists, and a professional management style is adopted with a global understanding.

In Turkey, it is known that the decision to establish a university in the Western sense was first taken in 1846 and the establishment of this institution, called “Darü'l Fünun”, could only be realized in 1865. This institution, which was closed 15 years after its establishment, was reopened in 1900 under the name “Darü'l Fünun - i Osmani”. This institution, consisting of schools of medicine, law, theology, literature, mathematics and science, was also attended by foreign scientists in the following years. In 1933, this university was closed and established a new higher education institution called “Istanbul University” by law No. 2252. In 1944 Istanbul Technical University, in 1946 Ankara University and between 1956 and 1957 four new higher education institutions were established. Although new universities were gradually established in the following period, the number of higher education institutions rapidly increased after the second period of the 2000s, and a very serious expansion in the higher education system emerged. Currently, the system has 210 higher education institutions with more than 7.5 million students.

The author thinks that the expansion of higher education system in Turkey is a huge problem for education quality and research studies (Tosun, 2004, 2006, 2011, 2015, 2016, 2019a and 2019b). There are so many internal publications in quality of higher education system of Turkey (Doğramacı, 2007; Gunay, 2011; Günay and Günay, 2011 and Çetinsaya, 2014). In this study, the initial phase of this period (between 2010 and 2014) in Turkish university system, which has experienced a very serious expansion process in recent years, is analyzed with numerical values and especially the problems caused by the increase in the number of students are addressed

### Materials and Methods

In the university system of Turkey, the number of students mainly includes students at associate (pre-undergraduate) and undergraduate levels. In general, six years of medical education and five years of veterinary education are included in the statistics as undergraduate level. In recent years, the number of students has increased

rapidly due to the return from elitist understanding in our higher education system to the understanding of massization (expansion) and even the internationalization of our universities. The assessment on this issue will be carried out in detail in the forthcoming section.

Tosun (2004, 2006 and 2015) introduced much data for the higher education system in Turkey. In this study, the number of students for four years (2010, 2011, 2012 and 2013) was evaluated in detail. In the study, the number of associate, bachelor, master and doctoral students for each university was considered separately. These values were taken from the YÖK information system. But since the number of students in universities is constantly variable, it should be noted that the data used in this study are values formed as of the end of June 2013. The study was conducted on the basis of the academic year, not on the basis of the academic period. For example, the definition of the 2010 academic period instead of the 2009-2010 academic year due to the fact that January in this period belongs to the year 2010 was made. The relevant values did not include students from the open education faculties of Anatolia, Istanbul and Atatürk universities.

The universities in developed countries are categorized according to different factors such as date of establishment, teaching area, scientific yield, budget income levels, etc. In Turkey, so far, no assessment has been made on this basis. But after that, it is necessary to conduct such studies in order to make healthier determinations and shape the quality of teaching. In this study, all state universities in the country were classified into six separate categories, taking into account the years of establishment of the university. The main reason for creating categories according to the year of establishment is that universities are funded largely from the state budget, they invest with the government support they receive, and these investments constitute a significant accumulation depending on the years. Table 1 introduces the categories of state universities, established between 1933 and 2011 in Turkey. In Turkey. The hundred-three state universities were established between 1933 and 2011 during the Republic period. In this study, the human resources (students) of state universities were discussed on the basis of the categories defined in Table 1.

**Table 1.** The categories of State Universities on the basis of collage age.

Category	Number of Universities	Range for establishment year	The Covered Universities
A	9	1933-1971	İstanbul, İstanbul Teknik, Ankara, Ege, Karadeniz Teknik, Orta Doğu Teknik, Atatürk, Hacettepe and Boğaziçi.
B	10	1973-1978	Anadolu, Çukurova, Dicle, Cumhuriyet, Fırat, İnönü, Ondokuz Mayıs, Selçuk, Uludağ and Erciyes.
C	9	1982-1987	Akdeniz, Dokuz Eylül, Gazi, Marmara, Mimar Sinan Güzel Sanatlar, Trakya, Yıldız Teknik, Yüzüncü Yıl and Gaziantep.
D	25	1992-1994	Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Balıkesir, Bülent Ecevit, Celal Bayar, Çanakkale Onsekiz Mart, Dumlupınar, Gaziosmanpaşa, Gebze Yüksek Teknoloji, Harran, İzmir Yüksek Teknoloji, Kafkas, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Kırıkkale, Kocaeli, Mersin, Muğla, Mustafa Kemal, Niğde, Pamukkale, Sakarya, Süleyman Demirel, Eskişehir Osmangazi and Galatasaray.
E	41	2006-2008	Adıyaman, Ahi Evran, Aksaray, Amasya, Bozok, Düzce, Erzincan, Giresun, Hitit, Kastamonu, Mehmet Akif Ersoy, Namık Kemal, Ordu, Recep Tayyip Erdoğan, Uşak, Ağrı İbrahim Çeçen, Artvin Çoruh, Batman, Bilecik Şeyh Edebali, Bingöl, Bitlis Eren, Çankırı Karatekin, Karabük, Karamanoğlu Mehmetbey, Kırklareli, Kilis 7 Aralık, Mardin Artuklu, Muş Alparslan, Nevşehir, Osmaniye Korkut Ata, Siirt, Sinop, Ardahan, Bartın, Bayburt, Gümüşhane, Hakkâri, Iğdır, Şırnak, Tunceli and Yalova.
F	9	2010-2011	Abdullah Gül, Bursa Teknik, Erzurum Teknik, İstanbul Medeniyet, İzmir Kâtip Çelebi, Necmettin Erbakan, Türk-Alman, Yıldırım Beyazıt, Adana Bilim ve Teknoloji.

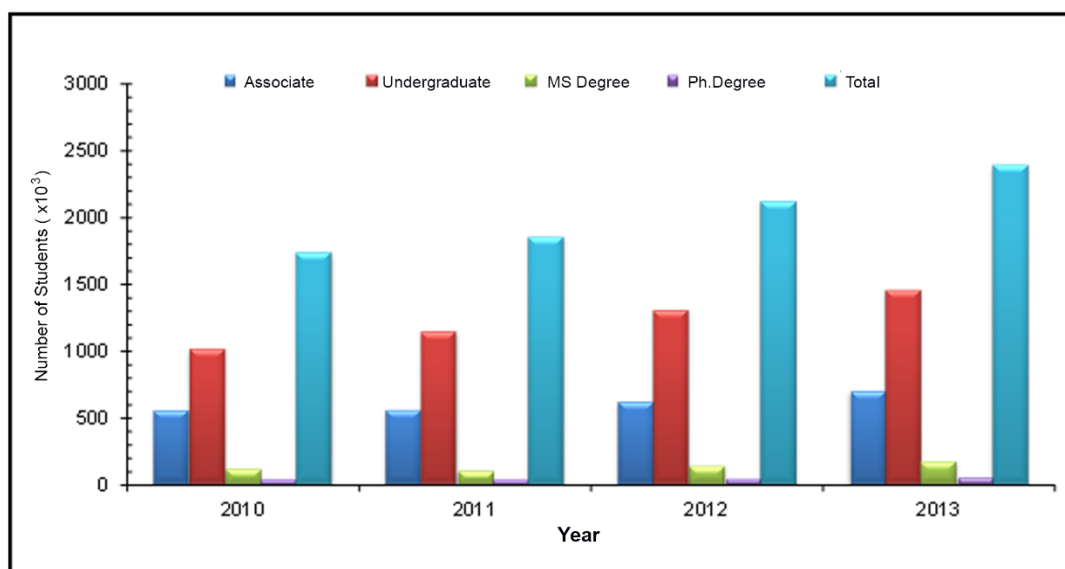
## Results and Discussion

The distribution of the number of higher education students in our country by program levels is presented in Table 2. As can be seen from this table, the number of students increased significantly during the four working years. In particular, there is a rapid increase in associate and undergraduate programs. According to the average values of four years, the 30.3 and 60.7 percent of students are teaching in associate and undergraduate degree. while 6.7 and

2.3 percent are studying in MS and Ph. Degrees, respectively. The change in the number of students by year is given in Figure 1.

**Table 2.** The number of total students in all state universities considered in the study for a defined period.

Program	2010		2011		2012		2013	
	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)
Associate	559.505	32,1	560.866	30,2	623.700	29,4	704.240	29,4
Undergraduate	1.018.957	58,5	1.150.200	61,9	1.309.183	61,6	1.460.495	60,9
Total	1.578.462	90,6	1.711.066	92,1	1.932.883	91,0	2.164.735	90,3
MS Degree	120.997	7,0	106.514	5,7	142.835	6,7	177.011	7,4
Ph. Degree	42.260	2,4	40.349	2,2	48.065	2,3	55.372	2,3
Total	163.257	9,4	146.863	7,9	190.900	9,0	232.383	9,7
General Total	1.741.719	100	1.857.926	100	2.123.783	100	2.397.118	100



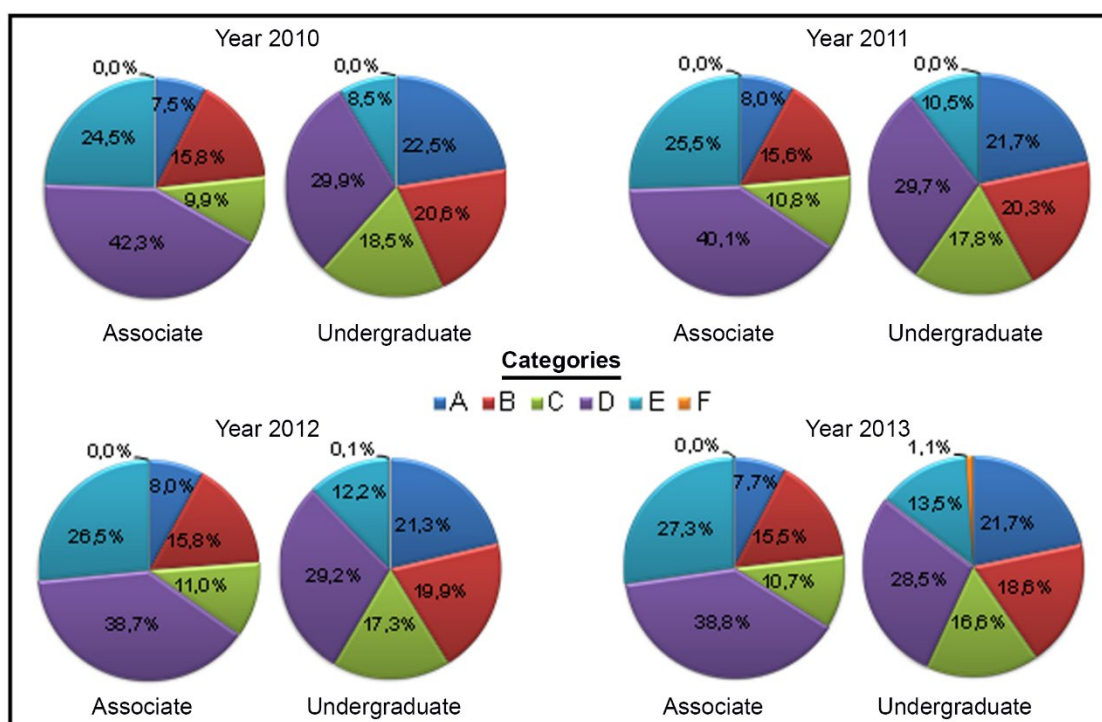
**Figure 1.** Programs and number of students in all state universities considered for this study.

In Table 3, the values related to the number of students of associate degree programs in the state universities included in the institutional structure of higher education in Turkey are presented. A graphical representation of the relevant data is shown in Figure 2. In Turkish higher education system, the main weight of associate degree programs is taken by the D-category universities. According to four-year data, the forty percent of the students in the total associate degree programs throughout the country are teaching at Category D universities, More than one quarter (26.0%) of all associate students are teaching in Category E with 41 universities established between 2006-2008. The lowest associate degree student value is numerically and proportionally found in the Category A universities for a defined period.

The distribution of student numbers in undergraduate programs by the categories is more balanced than in associate degree programs (table 4). The largest numerical and proportional quantities belong to the universities in Category D. A graphical representation of the relevant data along with others, is shown in Figure 2.

**Table 3.** The number of associate (pre-undergraduate) students for the university categories for a defined period.

University Categories		2010		2011		2012		2013	
		Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)
A-Category universities)	(9)	42.181	7,5	44.812	8,0	49.976	8,0	54.505	7,7
B-Category universities)	(10)	88.226	15,8	87.307	15,6	98.462	15,8	109.363	15,5
C-Category universities)	(9)	55.257	9,9	60.729	10,8	68.787	11,0	75.116	10,7
D-Category universities)	(25)	236.571	42,3	224.841	40,1	241.139	38,7	273.266	38,8
E-Category universities)	(41)	137.270	24,5	143.177	25,5	165.336	26,5	191.990	27,3
F-Category universities)	(9)	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>		<b>559.505</b>	<b>100</b>	<b>560.866</b>	<b>100</b>	<b>623.700</b>	<b>100</b>	<b>704.240</b>	<b>100</b>



**Figure 2.** Rate of number of associate and undergraduate students on the basis of university categories.

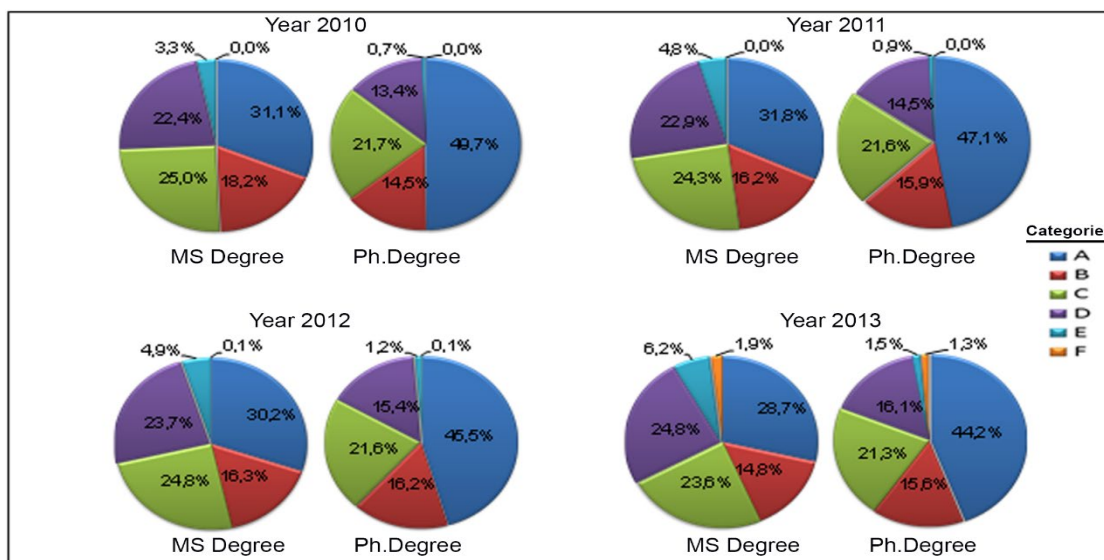
**Table 4.** The number of undergraduate students for the university categories for a defined period.

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)
A-Category universities)	(9) 229.532	22,5	249.332	21,7	279.219	21,3	316.812	21,7
B-Category universities)	(10) 209.496	20,6	233.067	20,3	261.029	19,9	271.007	18,6
C-Category universities)	(9) 188.227	18,5	204.631	17,8	226.269	17,3	242.436	16,6
D-Category universities)	(25) 304.923	29,9	342.244	29,7	381.932	29,2	416.530	28,5
E-Category universities)	(41) 86.779	8,5	120.926	10,5	159.646	12,2	196.582	13,5
F-Category universities)	(9) -	-	-	-	1.088	0,1	17.128	1,1
<b>Total</b>	<b>1.018.957</b>	<b>100</b>	<b>1.150.200</b>	<b>100</b>	<b>1.309.183</b>	<b>100</b>	<b>1.460.495</b>	<b>100</b>

The distribution of number of MS Degree students and their proportional size are given in Table 5 according to the University categories. Although the number of MS Degree students is relatively higher in Category A, its distribution in categories A, C and D is balanced. The 4.8 percent of all MS Degree students are teaching in the Category E. However, the proportional sizes of this category have been higher in later years of working period. A graphical representation of the relevant data is given in Figure 3.

**Table 5.** The number of MS Degree students for the university categories for a defined period.

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)
A-Category (9 universities)	37.685	31,1	33.901	31,8	43.105	30,2	50.779	28,7
B-Category (10 universities)	21.955	18,2	17.270	16,2	23.332	16,3	26.260	14,8
C-Category (9 universities)	30.275	25,0	25.913	24,3	35.465	24,8	41.701	23,6
D-Category (25 universities)	27.062	22,4	24.376	22,9	33.828	23,7	43.892	24,8
E-Category (41 universities)	4.020	3,3	5.054	4,8	6.947	4,9	11.017	6,2
F-Category (9 universities)	-	-	-	-	158	0,1	3.362	1,9
<b>Total</b>	<b>120.997</b>	<b>100</b>	<b>106.514</b>	<b>100</b>	<b>142.835</b>	<b>100</b>	<b>177.011</b>	<b>100</b>



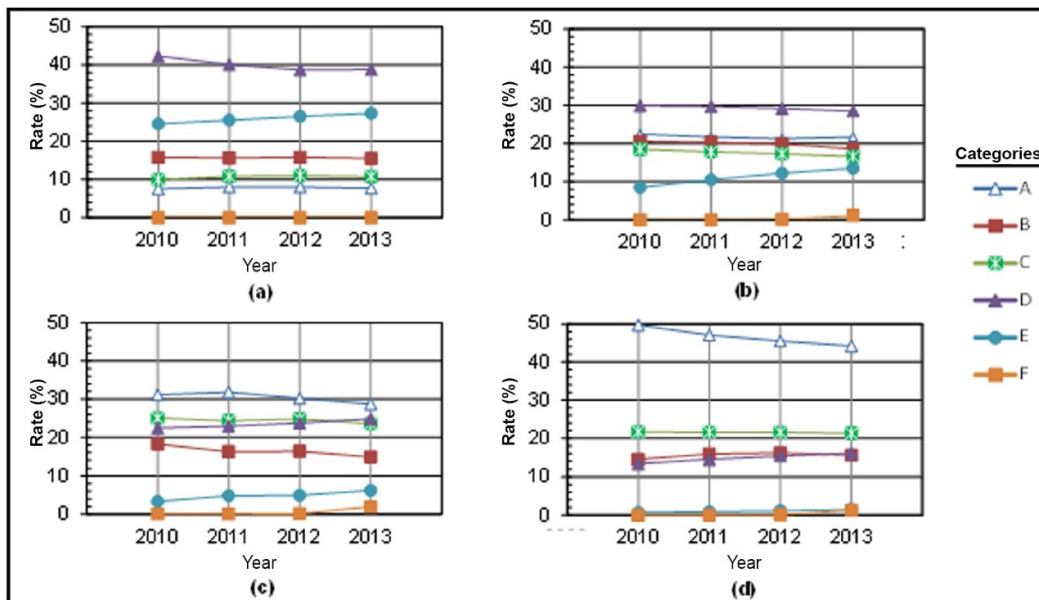
**Figure 3.** Rate of number of MS Degree and Ph. Degree students on the basis of university categories.

The number and proportional size of students participating in the doctoral programs of state universities in our country are given in Table 6. According to these data, an average of 46.6 percent of all doctoral students study at Category A universities. Category A universities take quite a lot of responsibility for graduate studies, especially at the doctoral level. The Category-E universities, established between 2006-2008, have a very low responsibility for doctoral teaching (1.1 percent), as opposed to those in the associate's program. A graphical representation of the relevant data, along with other data, is shown in Figure 3.

**Table 6** The number of Ph. Degree students for the university categories for a defined period.

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)	Number of Students	Ratio (%)
A-Category universities)	(9) 20.993	49,7	19.019	47,1	21.840	45,5	24.460	44,2
B-Category universities)	(10) 6.145	14,5	6.429	15,9	7.792	16,2	8.654	15,6
C-Category universities)	(9) 9.151	21,7	8.692	21,6	10.366	21,6	11.818	21,3
D-Category universities)	(25) 5.677	13,4	5.841	14,5	7.423	15,4	8.933	16,1
E-Category universities)	(41) 294	0,7	368	0,9	580	1,2	817	1,5
F-Category universities)	(9) 0	0	0	0	64	0,1	690	1,3
<b>Total</b>	<b>42.260</b>	<b>100</b>	<b>40.349</b>	<b>100</b>	<b>48.065</b>	<b>100</b>	<b>55.372</b>	<b>100</b>

If associate and undergraduate programs are evaluated together, the thirty-two percent of students in these programs are in the Category D universities. Similarly, if Master's and doctoral programs are evaluated together, approximately forty percent of students studies at Category-A universities. Figure 4 presents the change in student numbers of six separate categories according to program levels for 2010, 2011, 2012 and 2013. The most striking result in this figure is the decrease in the number of doctoral students in the Category-A universities depending on time.



**Figure 4.** Change of on the ratios of student numbers on the basis of university categories and programs.

**Conclusions**

The Turkish higher education system has experienced a serious expansion (massization) process since the end of the 2000s. The number of students at public universities increased by an average of 38% in the four years that this study was conducted. It is known that this rate increased much faster in the following years. Today, the number of students in the higher education system in our country has exceeded 7.5 million. This process of expansion has

reduced the quality of teaching, and due to some external factors that occurred later, the educational structure of higher education institutions has been disrupted. In other words, the transformation envisaged in the strategic plan for the universities has not been achieved. For this purpose, it should take some new measures. In particular, some departments opened during the expansion process should be closed and the system should be normalized and the number of faculty members should be increased rapidly without compromising quality. The A-Category universities can be provided to appeal to master's and doctoral students in their entirety in order to train faculty members and increase the country's scientific culture. The associate degree programs should be re-recognized and removed from the higher education system and managed by a separate institutional structure. In this way, the real situation of higher education institutions across the country can be analyzed much better.

## References

- Charle, C. ve Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi (çeviri)*. Dost Kitabevi, Ankara.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. YÖK Yayın No: 2014/2, Ankara.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünya’da Yükseköğretimin Yönetimi*. Ankara, Meteksan
- Günay, D. (2011). *Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-1*. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, C1, S3, 113-121.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). “1933’den Günümüze Türk Yükseköğretimde Niceliksel Gelişmeler” *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, C1, S1, 1-22.
- Tosun, H. (2004). *Yükseköğretimde Mevcut Durum: Performans Değerlendirme ve Yeniden Yapılanma*. Ankara Ticaret Odası, ISBN 975-512-840-9, Ankara, 94 sayfa.
- Tosun, H. (2006). *Güncel Verilerle Üniversitelerin Performans Değerlendirmesi ve Yeniden Yapılanma Modeli*. Köyçoy Yayınları Serisi: 1, ISBN 978-9444-0782-0-7, Ankara, 171 sayfa.
- Tosun, H. (2011). *University performance and distribution of state finance resources*. *International Higher Education Congress*, İstanbul, 27-29 May, 2011.
- Tosun, H. (2015). *State Universities-Performance evaluation financial modeling and restructuring. Second Edition*, ISBN 978-9444-0782-5-2, Ankara, 373 p.
- Tosun, H. (2016). *15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi Sonrasında Yükseköğretim Sistemini Yeniden Yapılandırması*. Üniversite(m) Yayınları, ISBN 978-9444-0782-6-9, Eskişehir, 120s.
- Tosun, H. (2017). *A Performance Study for the Universities Founded before 1973, Turkey*. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 5(2), 12-17.
- Tosun, H. (2019a). *Yükseköğretime Dair Notlar*” İlahiyat Yayınları. ISBN 978-605-7579-34-8, Ankara, 120 s.
- Tosun, H. (2019b). “A Performance Assessment Model Recommended for Higher Education System in Turkey and a Case Study” *Psychology Research*, October, Vol. 9, No. 10, 420-431, Doi:10.17265/2159-5542/2019.10.003.

## **ABOUT THE CHANGE IN THE NEW AGE ACTOR AND ACTRESS STRUCTURING IN TURKISH CINEMA, TV SERIALS AND PROGRAMMS THE NEWLY FORMED PERCEPTION AND ITS POSSIBLE RELATIONSHIP WITH DIGITAL MEDIA (1990-2020) DIGI-SLAVES**

Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL

Marmara University, Communication Faculty, Department of Radio, Television and Cinema/Visual Communication Design

[nevinalgul@marmara.edu.tr](mailto:nevinalgul@marmara.edu.tr)

### **Abstract**

The objective of this article is to display the relationship between perception of actors and actresses since the Yeşilçam period till present, the new actor and actress structuring and phenomena that have started before the '90s, accelerated during the 2000s and are covering the present and the new actor and actress perception provided with this change with the legal/illegal information that has been obtained from the digital society.

The fact that the sector is illegally taking advantage of digital opportunities and is rearranging this field for reaching bigger masses, in other words, for gaining a lot of customers for earning a bigger amount of money, with nameless, invisible, hidden information obtained illegally from secret sources beyond Big Data is undeniable. This can sometimes mean using legal-looking illegal opportunities.

**Keywords:** Digital Society, Cinema, Turkish, Actor and Actress Perception. Data, Big data, Digi-Slaves, Digital Media, Content Provider.

### **Introduction**

It is a fact that Turkish cinema is shaped by commercial concerns. It has been told in anecdotes that people used to go to coffeehouses where men from various provinces of Anatolia gathered in Beyoğlu, Istanbul in order to listen to them for compiling stories. Then, in the following years, social films start to be made in the market. Many may recall the disturbing and financially insufficient times, since being an award-winning film or being internationally renowned - though few in number - was not reflected in the ticket sales numbers to the extent desired.

The world of television proceeds in parallel with the cinema in the era where there were no domestic TV series such as The Slave Isaura or Beverly Hills and etc. yet. It was the era of morning programs, low-quality series and prime time TV series like FlamingoYolu. Even the women programs didn't exist in today's context.

How does an 'apple' suddenly fall on the ground? This article deals with the issue that the falling of this apple on the ground may be merely related to the "apple", and the next article will be based on the possibilities of exemplifying and concretizing it with a legal case.

Indeed, what happened suddenly so that the cinema and TV world producers, scenarists and directors launched different variations of domestic TV programs, they thought of putting very local and popular names to these programs, and many programs were even patented? How did the mind that did not exist until then suddenly emerge? Although the range is wide, as can be seen from the title of the article, the subject is limited to the Turkish cinema. Just for this article and only for now. Does the "Millennium," "Knowledge is power," discourse have any effect on this so-called enlightenment? From the information that can be illegally obtained from the public. The law on the protection of personal data (KVKK) did not exist in the 1990s and the concept of Big Data was far away from this society yet. There is a walk of life that has just started to be aware of the Big Brother concept. This walk of life may have begun to notice the reality of the Truman Show in the 2000s and even started to ask am I Truman or not. There is now a large database to be continuously siphoned off for the forces taking advantage of the new world order and/or the forces that hold the interest-oriented 'knowledge is power' network in their hands. Perhaps, also the Turkish cinema has taken its share from this database. This is not necessarily such a fictional or distant insight.

### **How did the Turkish Cinema and digital media, commercial profits, and ticket sales records take place? How did it suddenly become popular? Could it be related to the digital media?**

If we start from Yeşilçam, average leading men and ladies seem almost certain. Filiz Akın kept saying and writing that she frequently watched Kim Novak movies for getting prepared for her roles and stance. Hülya Koçyiğit runs likewise and even the position of her hand while running does not change much. Usually, they didn't use to know how to swim,



and the actor or actress who swims to the right and left used to shake its head. Movies used to be made in difficult conditions. Nobody used to have a private caravan or a special wardrobe allocated to him.

These conditions suddenly changed in the '90s because there started to be a lot of money. A magic key has discovered the subjects that will affect the public, the lyrics as the content of the soundtrack of the film, the scenes that will make the audience laugh or think at the same moment during the movie, the phrases and effective movie titles that paved the way for these scenes. Moreover, it suddenly discovered the way that will catch the public while presenting and popularizing actors and actresses.

**Including being a content provider compulsorily in terms of the subject, design, and title of the programs that break the rating records (what is the duty of a digi-slave anyway?) Examples:**

**Impressive subjects and TV programmers's titles::** Tatlı Sert (Kind But Firm), Tarihin Arka Odası (History's Back Room) (So much so that, TRThaber has reserved a special episode), Teke Tek (One-on-One). One characteristic of the scientific programs such as Tarihin Arka Odası and Teke Tek was being the first of their kind. Consider that they are stolen from your diary. Imagine for once that you are being built for sustainable slavery and your life is taken from your hands... Memleket Meselesi (Crucial Matter) Türkiye'nin Nabzı (Pulse of Turkey), Para Dedektifi (Finance Inspector), Makam Farkı (Difference of Post), Her Şey Bu Masada (Mesajınız var section, too), Yorum Farkı (Difference of Comment), İstanbul Kafası (Istanbul Understanding), Baykuş (Owl), Öteki Gündem, Püf Noktası, Zaman Treni, Nasıl Yani, İşin Aslı (as news programmes's name, Söylemezsem Olmaz, Saffet'in Garajı, An ve Zaman, Hayat Batuhan'a Güzel, Nursel'in Mutfağı, ) Vapurda Çay Simit, Meclis Taksi, ... even some projects belongs to the Municipalities... etc., and more...

**Some Examples of Daytime TV Competition and Comedy Programs/ Impressive subjects and titles and design:** Yemekteyiz (We are at Dinner), all marriage programs, Kim Bir Milyon İster? (Who Wants One Million?), Altın Günü, Televole, Saklambaç, Aileler Yarışıyor (Families Compete), Baba Ocağı, Ömür Dediğin, Düriye'nin Güğümleri, Ben Bilmem Kocam Bilir (My Husband is the One to Decide), Kelime Oyunu (Word Game), all competition programs about food such as Yemekteyiz, Programs addressing women: Hayatta Her Şey Var (There is Everything in Life), İyi Fikir (Good Idea), Zahide Yetiş (Zahide, Help), Buzda Dans, Dokun Bana (Winning a Car Program), BBG'ler (All the Serials of BBG -Impressive subjects and titles and design), Ben Burdan Atlarım, İşte Benim Stilim/Tarzım of all variations, Evrim Akin ile Ev Kuşu (also all repeated sentences in each program), o Hayatta Her Şey Var (mode to mode some sentences and also program's design), İşin Aslı, Elifnâme, Komedi Dükkanı (Completely), Çok Güzel Hareketler Bunlar (Completely, Bir Demet Tiyatro, Güldür Güldür Show (Completely), Hande Ataizi, Esral Erol, Seda Sayan, Zuhal Topal's : All Marriage Programs, İnce İnce Yasemince (all popular characters) , MasterCef, Survivor etc. and more...

**Some Examples of Impressive subjects/titles( maybe also mode to mode sentences and visual design) and TV serial titles:** Atiye, Avrupa Yakası (mode to mode) , Jet Sosyete (lots of characters', too), Yalan Dünya (lots of characters, too) , Türk Malı, Alemin Kralı , Naciye'yi Kim Sevmez, Harem, Pis Yedili, (also som characters' design), Gülbeyaz, Benim İçin Üzülmeye, Zengin Kız Fakir Oğlan, Seksenler, En Son Babalar Duyar, Gülbeyaz, Revised and modernized variation of Aşk-ı Memnu (Secret Affair) and Yaprak Dökümü (Revised) , Fatmagül'ün Suçu Ne? (What is Fatmagül's Crime?), Yeter Anne (Enough Mom), Sihirli Annem (My Magic Mother), Bir Bulut Olsam (also its characters's names) , Canım Ailem (My Dear Family), Kiralık Aşk (Love for Rent), Erkenci Kuş (Early Bird), Hatırla Gönül, Yeter Anne, Gönülçelen, Kiralık Aşk (with its songs), Sihirli Annem, Melekler Korusun, Aşk Yeniden, Hatırla Gönül, İki Aile, Ekmek Teknesi (even some characters' design), İkinci Bahar, Bir İstanbul Masalı, İstanbul'lu Gelin, Bugünün Saraylısı, Maral, Kadınları Anlama Kılavuzu, Masumlar Apartmanı, Yeşil Deniz, Mühürlü Güller, Naciye'yi Kim Sevmez? Dadı, Yeditepe İstanbul, Leyla ile Mecnun (revised variation), Bir Yusuf Masalı, Kadın İsterse, Fi, Çi, Pi, even their film's songs, etc. and more...

**Impressive subjects and movie titles:** Kocan Kadar Konuş (Talk as much as Your Husband), Deliha 1, Deliha 2, Yüreğine Sor (Ask Your Heart), Sümela'nın Şifresi Temel (Sumela's Code Temel), İssız Adam (Desolate Man), Mayıs Sıkıntısı (May Trouble), Kahpe Bizans, Evim Sensin (You Are My Home), Sizi Seviyorum (I Love You), Kutsal Damacana, Kolay Para (Easy Money), Televizyon Çocuğu, Sizi Seviyorum. Kahpe Bizans, Beyaz Melek, Organize İşler, GORA, A.R.O.G., Her Şey Çok Güzel Olacak, İssız Adam, Hedefim Sensin, Osmanlı Cumhuriyeti, Eyvah Eyvah, Recep İvedik, Neredesin Firuze?, İstanbul Kanatlarımın Altında, Yedi Kocalı Hürmüz (revised), even their film's songs etc. and more...

Interestingly, the number of actresses even actors who can swim increases rapidly with Hülya Avşar. Actresses started to be much smarter in interviews because this smartness had a positive effect on the ticket sales numbers and this has been discovered by them. Most of their discourses were arranged in a way not to contrast much with the public, they are identical to the situations adopted by the public, or they are similar to their lower and upper connotations. Actors and actresses have suddenly begun to show sympathy and reflect this fact on their discourse. Even comedian Cem Yılmaz says this on one of his stand up shows. "I have thought about that, too." He makes fun of this thought. Seriously, have only the performers thought about the things they are exhibiting? His joke on the economy and business class tickets, and many others like this may be the same as the ones in the diary you keep on your personal computer.

**Of course, there are very valuable actresses holding acting skills and stage domination. The content has always been obtained from the public and this is the very nature of this profession. However, suppose that all these can be achieved illegally and that digital media are used for this purpose.**

Most actresses such as Fehriye Evcen and Pelin Batu are now happening to pass the most distinguished universities. While some of them are going through natural processes, the others certainly stop by. The acting talent is complemented and supported by their acting coaches. Data taken (!) from digital media must contribute to the development of these actresses. At the end of the day, informing and developing the actress, who is the product of a team that wants to impress the public with the feedback from the public, seems to be the main business of this team. This may not be limited only to the cinema sector, but also include many profitable industries. The press launch of an award-winning documentary can be written with exact sentences included in the introduction part of an academic's article, and very powerful people can be attracted to the program in this way. The launch of many award-winning documentaries may be the same source.

**Let's assume that all these happen thanks to digital media...**

### Conclusion

From Dante's Divine Comedy: The First Canto (Hell One), article one, page 35: "In the middle of our life path, I found myself in a dark forest because the right way was lost"(Dante, 1998:35).

If a digi-slave loves literature, the hell can suddenly evolve into its own state of mind asking Dante's permission. "At the beginning of my life path, I found myself in a dark forest because all my paths were surrounded."

Again by Dante. This can help for describing the soul which has started to leech off of digital media for long. Hell 1, page 39, articles 94 and 97: "Because this animal, which makes you shout, will not let anyone pass by its path, and sooner or later it will stand against them and savage them; its temperament is so bad and evil that its gluttony is bottomless and the more its gets full the more it will get up an appetite(Dante, 1998:39).

Would it be too cruel to move from here to the advertising world of the capitalist system? As it is known, advertisers and PR professionals who also discovered the concept of Psycho-Semiotic Language Use are masters of these field. Everything is sales oriented and any tricks for that can be permissible? After all, aren't all these TV series, TV shows, movies, songs means and ends at the same time? So many birds with one stone. Warehouses to be filled with money. Who has been ruined or whose lives have been destroyed? Who cares? This is business and there is a humanoid that only cares about the money he earns.

Miracles of your brain. The extraordinary organ we call the brain weighs less than 1.5 kilograms. (Buzan; Israel, 1995: 10). When you turn the first page of the book Brain Sell, the following expression at the top of the blank page next to the page with the authors' name may have other meanings for some: "The authors of this book express their gratitude once again to all of the great sales minds who have contributed to the creation of Brain Sell (the title of the book) with their brilliant ideas and suggestions" (Buzan; Israel, 1995: pp.1)). The reason you purchase this book may be that you have written in the diary you keep it on your computer that you want to design a book with this title and that some minds are sales oriented and that a book with the same title has been on the market soon after you wrote this. This is what digital media mean.

"Seek your muse in the unexpected and difficult." Hegarty explains this thought as follows. "You have to read something about topics beyond your area of expertise, the parts you are familiar with, and that you love. You may have an article about the business world in your hands, catch a creative point of view on it, and find the solution in creativity. (Elden; Bakır, 2014: 371) Or, you can capture a multidisciplinary educated, intelligent, and talented person from

digital media, turn them into a digi-slave and grab your ready meal from the computer screen every day. Hegarty could say that today.

This field should be legally reorganized without relying on any group, faction, or interest group with the 'let sleeping dogs lie' understanding. The individual/public has to be protected against the law on the protection of personal data (KVKK) and Big Data with full law and all kinds of legal arrangements must be made to prevent individual siphoning. The organizations based on such digital theft have to be legally prevented from being in a kind of reciprocal relationship with all kinds of political units through serving illegally accessed data to them.

Otherwise, the people who have purchased smart TVs and white appliances will be both robbed and hunted like a "dairy cow". Since earning a commercial profit from the public, selling a product, TV series or movie in high numbers will proceed over all the indications that will hunt the people, the people will become the slaves of those who are jointed in this kind of organization that pursues fame, glory, even patents, and money. The respect people have for cows in this society is evident from idioms. "Like a cow looking at a new gate, he is a cow (a slang word used for hardworking students)".

Particularly talented academicians, who are taking advantage of scientific data and who get strength from these scientific data while making their analyses, should be legally protected. This legal assistance and full assurance of their data have to be provided by the universities they cooperate with. This service must include all digital media, smart media, and information obtained from audio surveillance. Multi-talented academics have to be protected legally starting from the very beginning.

The data sources that such organizations have deciphered and vacuumed especially can be thought of as in the Turkish proverb "either milk like a cow or drive the plow like an ox" (Çotuksöken, 1994: Ç 163), God forbid.

Imagine that all the contents of the popular, highly watched and blockbuster TV programs, including their ideas, names, subjects, guests, and even lines (as it is known, the sentence stolen from the public makes it easier to adopt the subject), the names, subjects and even sentences of the television series and cinemas, ideas, subjects and movie designs of hit songs and commercials, public service announcements, ideas and new fashion brands creating new fashion areas, inventions, subjects and titles of award-winning novels, slogans of ideas that enliven the dead spaces, and important clues that will bring the vitality are drawn/stolen from the people who are using the digital social media and their personal computers as a keyboard and keep a diary. Moreover, imagine that the beginning of this work started with the digital media era of 30 years ago, where those who think "I do not use the Internet as digi-social media anyway" and always received calming answers even if they question the security vulnerabilities. Now this danger is perhaps more understandable. All this can happen, and evil organizations that hold this space can do all kinds of organized work in line with their interests. All consequences by these digital media should be anticipated and precautions should be taken. It is not fathers or mothers who promote all digital organizations and opportunities with public relations and launch facilities to the individuals of the digital environment and digital future, who popularize them, who make human makeup through the illegally obtained data from such media. Honest parents care and attach importance to universal law and also the law that does not yet exist but should do and who raise their children through real sentiments instead of religion, language, or race discrimination and who put the human at the real center and who do not see money everywhere and in everything and the people raised by them are needed.

Windows scared everyone giving the message in case they didn't purchase Windows10 their system would collapse and files would be erased and in this way, it forced everyone to purchase itself. Once it was installed on your personal computers, it announced its rulership. This should be named as digital usury. If only this setup protected the user, all the opinions written in the office pages by the user are erased and debited forever... If only the poor user is not robbed. If only the individuals whose uniqueness is discovered in the digital media is not turned into digi-slaves and their lives are not ruined... Don't forget that digi-slavery is a vital 'organization', so much so that these brains can be managed according to their interests after being dragged to an environment where they can suppress them easily in line with the characteristics of these brains. Don't ask how. People must be protect their brains and talents much more than their moneys that's in their pocket.

Diji-Slaves should wait for digi-law like waiting for Godot(Beckett, 1969:5-226).

We should be able to understand that a digi-slave caught by evil organizations can be digitally paralyzed, intimidated, and destroyed in these environments.

## Acknowledgements

## References

- Alighieri, Dante(1998), Dante, İlahi Komedy, Cehennem, Çev. Rekin Teksoy, Oğlak Yayıncılık ve Reklamcılık Ltd., pp.35, 39, İstanbul.
- Beckett, Samuel(1969). Godot'u Beklerken(pp. 5-226).Altın Kitaplar, İstanbul.
- Buzan,T.; Israel R. (1995). Beyinle Satı(pp.10). Unifree Kültür Yayını, İstanbul.
- Çotuksöken, Yusuf (1994). Atasözlerimiz, Eğitim ve öğretimde kaynak kitaplar 1(pp.248). Özgöl Yayınları, İstanbul.
- Elden,M.; Bakır,U.(2014). Reklam Ustaları 1(pp.371). Detay Yayıncılık, Ankara.
- <https://trthaber.com/m/trtden-haberler-detay.php?id=65>
- <https://www.atv.com.tr/webtv/muge-anli-ile-tatli-sert>
- <https://www.atv.com.tr/kimmilyoneroImakister>

## ACCREDITED PROJECT EFFICIENCY OF STATE UNIVERSITIES IN TURKEY

Hasan TOSUN

Full Professor, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir- Turkey

htosun@ogu.edu.tr

**Abstract:** One of the most important functions of universities is to produce knowledge by making scientific projects and to ensure the transfer of the knowledge produced to different sectors. Universities in developed countries have a very high level of social contribution in this area. Within the scope of this study, the project numbers and budgets of the state universities in Turkey, supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey and the General Directorate of Science and Technology of the Ministry of Science, Industry and technology were evaluated. In short, these are described as “TUBITAK project“ and “San-TEZ project”, respectively. The numbers and budgets of these projects in 2010, 2011, 2012 and 2013 were examined on the basis of University categories. The study has shown that averagely forty percent of the accredited projects produced by universities in Turkey belongs to nine universities (İstanbul, İstanbul Teknik, Ankara, Ege, Karadeniz Teknik, Orta Dogu Teknik, Ataturk, Hacettepe and Bogazici), which are in the A-category according to the year of establishment. This proportion increases further in favor of A-Category universities, when considered the efficiency of projects.

**Keywords:** Project efficiency, higher education, state university, university category

### Introduction

Currently, information is one of the most important and essential needs that affect social life in the developed countries. Knowledge-based technology can be produced in the environment in which universities are located. The process of transferring is the last step of multi-stage operation. When this innovative spirit and entrepreneurial enterprise are combined, the information is revealed and transferred to meet the needs of different sectors. This process can be carried out in the most accurate way on the basis of project support. It is possible to execute this operation by universities in the area where project support is the most efficient. In other words, universities should be an higher education institution to be integrated with the industry and producing information rather than the institutions that carry out classical education and training services, In developed countries mostly transform their researches to the society. Universities in relevant countries are supported by the governments in order to transform and accelerate transformation, which is considered as a strategic change.

It should be noted that state support for North American universities is largely towards to research and development projects. It has been stated that should be followed in detail how the results are reflected in society. Winston (1998) stated that the transformation in universities must be ensured and that higher education institutions must not be managed like a company and underlined that certain balances within the institution must be absolutely protected. For this reason, author thinks that studies have been carried out and methods have been proposed which include specific evaluation criteria in order to make the universities more effective and productive (Tosun, 2004, 2006, 2011, 2015, 2016, 2019a and 2019b). In the developed countries, there are various thoughts about project support to the universities (Brown, 1997; Harazama, 1998; Noll, 1998 and Williams, 2000).

As of the end of 2019, there are 130 state universities across the country, and the number of qualified projects supported per year for working period of this study is 1204. For the universities taken into account within the scope of this study, the average number of qualified projects per year is 11.7. But this ratio differs from university to university. Therefore, the project effectiveness of universities in this study was determined according to the university categories classified by the author. In this study, the project efficiency of state universities are discussed and the university categories proposed by the author are evaluated on the basis of accredited projects. At the end of the study, it is recommended that a certain part of Central government budget should be based on the project efficiency on the view of performance assessment process.

### Materials and Methods

In this study, projects supported by two institutions with serious evaluation criteria were taken into account. The number and budgets of projects supported by the Turkish Scientific and Technological Research Institution (TUBITAK) and the General Directorate of Science and Technology of the Ministry of Science, Industry and technology were evaluated. In this context, the related projects were defined as” TUBITAK project “and” San-TEZ project”, respectively. TUBITAK is a public organization established by Law No. 278, which entered into force in 1963, in order to support and encourage research and development activities carried out by University, public and private sector institutions and organizations. This organization tries to spread the culture of science, to help for forming a society at peace with science and technology and to encourage the institutions for the projects submitted under the different programs by providing financial support. It also provides financial support to industry and cooperated international projects. In addition to TUBITAK, the Ministry of Science, Industry and Technology supports joint projects with industry. The relevant institution supports projects to be carried out in

order to enable core and small industrial organizations, which make up an important part of the industry, to gain a culture of research and development and innovation and to solve their problems by using the knowledge generated in universities with the Industrial theses program, which is briefly defined as SAN-TEZ. The projects which are supported by these two organizations are defined as well-accredited projects in Turkey. Therefore, only these projects have been considered for this study.

In developed countries, project support provided by the state is carried out according to the category in which the university is located and continued according to the performance of the universities. But such a situation does not exist in Turkey. In this study, all state universities in the country were classified into six separate categories, taking into account the years of establishment of the university. The main reason for creating categories according to the year of establishment is that universities are funded largely from the state budget, they invest with the government support they receive, and these investments constitute a significant accumulation depending on the years. Table 1 introduces the categories of state universities, established between 1933 and 2011 in Turkey. In Turkey. The hundred-three state universities were established between 1933 and 2011 during the republic period. In this study, the financial resources of state universities were discussed on the basis of the categories defined in Table 1.

**Table 1.** The categories of State Universities on the basis of collage age.

Category	Number of Universities	Range for establishment year	The Covered Universities
A	9	1933-1971	İstanbul, İstanbul Teknik, Ankara, Ege, Karadeniz Teknik, Orta Doğu Teknik, Atatürk, Hacettepe and Boğaziçi.
B	10	1973-1978	Anadolu, Çukurova, Dicle, Cumhuriyet, Fırat, İnönü, Ondokuz Mayıs, Selçuk, Uludağ and Erciyes.
C	9	1982-1987	Akdeniz, Dokuz Eylül, Gazi, Marmara, Mimar Sinan Güzel Sanatlar, Trakya, Yıldız Teknik, Yüzüncü Yıl and Gaziantep.
D	25	1992-1994	Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Balıkesir, Bülent Ecevit, Celal Bayar, Çanakkale Onsekiz Mart, Dumlupınar, Gaziosmanpaşa, Gebze Yüksek Teknoloji, Harran, İzmir Yüksek Teknoloji, Kafkas, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Kırıkkale, Kocaeli, Mersin, Muğla, Mustafa Kemal, Niğde, Pamukkale, Sakarya, Süleyman Demirel, Eskişehir Osmangazi and Galatasaray.
E	41	2006-2008	Adıyaman, Ahi Evran, Aksaray, Amasya, Bozok, Düzce, Erzincan, Giresun, Hitit, Kastamonu, Mehmet Akif Ersoy, Namık Kemal, Ordu, Recep Tayyip Erdoğan, Uşak, Ağrı İbrahim Çeçen, Artvin Çoruh, Batman, Bilecik Şeyh Edebali, Bingöl, Bitlis Eren, Çankırı Karatekin, Karabük, Karamanoğlu Mehmetbey, Kırklareli, Kilis 7 Aralık, Mardin Artuklu, Muş Alparslan, Nevşehir, Osmaniye Korkut Ata, Siirt, Sinop, Ardahan, Bartın, Bayburt, Gümüşhane, Hakkâri, Iğdır, Şırnak, Tunceli and Yalova.
F	9	2010-2011	Abdullah Gül, Bursa Teknik, Erzurum Teknik, İstanbul Medeniyet, İzmir Kâtip Çelebi, Necmettin Erbakan, Türk-Alman, Yıldırım Beyazıt, Adana Bilim ve Teknoloji.

## Results and Discussion

As part of this study, the numbers and amounts of projects belonging to state universities in Turkey, supported by the Turkish Scientific and Technological Research Institution and the Ministry of Science, Industry and Technology, were evaluated. Data on the project numbers and project amounts in 2010, 2011, 2012 and 2013 for these projects, which are briefly called “TUBITAK project” and “SAN-TEZ project”, are presented in detail in Tosun (2015).

In 2010 and 2011, TUBITAK supported 1 021 and 995 projects, respectively, and a total amount of these projects were 168 825 400 and 158 191 500 TL for two years. In 2012 and 2013, 890 and 1361 projects were supported by the same institution, respectively, and total amount of 141 759 200 TL and 206 079 359 TL were contributed to these projects in the relevant years. During four-years period, the largest number of projects generally belong to Middle East Technical, Aegean, Hacettepe, Istanbul Technical, Ankara and Boğaziçi universities. The change in the number and amount of projects supported by TUBITAK for the defined categories is presented in Table 2. A graphical representation of the relevant data is shown in Figure 1. The most productive universities in terms of number of projects are in Category A. These universities have 39.0 percent of the projects

supported by TUBITAK. In terms of project cost, the rate for the same category are too higher than that of number of projects (45.2 percent). The rates for Category D are 25.3 and 22.6 percent on average in terms of the number and the amount of the projects. The rates of universities in the category E, established between 2006-2008, are quite low (7.1 and 5.0 percent), although their rates have increased relatively in recent years.

**Table 2.** Number of the TUBITAK projects and total project amount on the basis of university categories

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)
A-Category (9 universities)	423 (83.105.900)	41,4 (49,2)	392 (72.237.800)	39,4 (45,7)	339 (61.471.100)	38,1 (43,4)	502 (87.694.604,34)	36,9 (42,6)
B-Category (10 universities)	164 (23.271.800)	16,1 (13,8)	133 (20.978.900)	13,4 (13,3)	115 (17.863.700)	12,9 (12,6)	186 (27.545.481)	13,6 (13,3)
C-Category (9 universities)	129 (20.139.900)	12,6 (11,9)	145 (22.130.900)	14,6 (14,0)	127 (20.287.200)	14,3 (14,3)	193 (27.555.775,97)	14,2 (13,4)
D-Category (25 universities)	239 (36.790.600)	23,4 (21,8)	263 (35.548.400)	26,4 (22,4)	236 (34.365.100)	26,5 (24,2)	336 (44.984.232,68)	24,7 (21,8)
E-Category (41 universities)	66 (5.517.200)	6,5 (3,3)	60 (7.019.500)	6 (4,4)	68 (6.880.600)	7,6 (4,9)	114 (14.809.765,80)	8,4 (7,2)
F-Category (9 universities)	0 (0)	0,0 (0,0)	2 (276.000)	0,2 (0,2)	5 (891.500)	0,6 (0,6)	30 (3.489.499,40)	2,2 (1,7)
Total	1021 (168.825.400)	100 (100)	995 (158.191.500)	100 (100)	890 (141.759.200)	100 (100)	1361 (206.079.359)	100 (100)

In short, the Industrial Thesis Program, defined as SAN-TEZ, provides support to industry-university joint projects in order to ensure the development with science and technology. The number of supported projects and their amounts are presented in Tosun (2015). In 2010 and 2011, 94 and 154 projects of universities were supported within the scope of SAN-TEZ, respectively, and a total of 43 797 568 TL and 78 250 200 TL were contributed to these projects in these years. In 2012 and 2013, 118 and 183 projects were supported, respectively, and these projects were supported by 34 474 853 TL and 51 401 096 TL during these years. The largest number of projects for the working years belong to Middle East Technical, Gazi, Istanbul Technical, Hacettepe, Ege and Dokuz Eylül universities.

The numbers of amounts of projects, supported within the scope of SAN-TEZ Program, are presented in Table 3. The change of the relevant data by year is given in Figure 2.

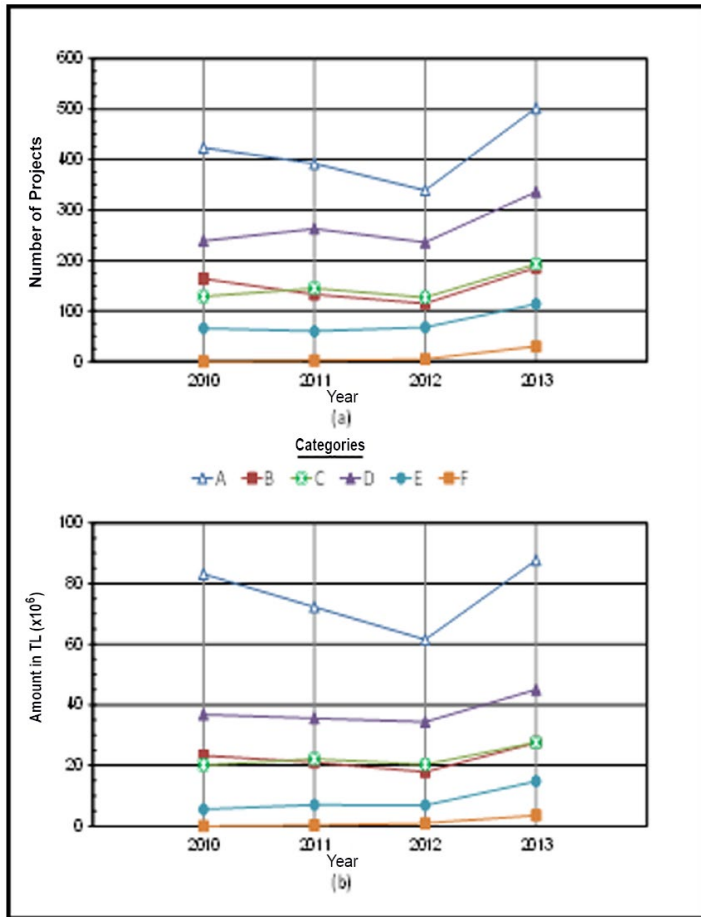


Figure 1. Number of and amount of total TUBITAK projects on the basis of university categories: (a) number of the projects and (b) amount of projects.

Table 3. Number of the SANTEZ projects and total project amount on the basis of university categories

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)	Number of Project (Project amount in TL)	Rate (%)
A-Category (9 universities)	39 (24.530.776)	41,5 (56,0)	68 (33.478.642)	44,2 (42,8)	45 (15.407.109)	38,1 (44,7)	65 (18.768.712)	35,5 (36,5)
B-Category (10 universities)	17 (8.206.398)	18,1 (18,7)	22 (9.662.341)	14,2 (12,3)	17 (3.749.229)	14,4 (10,9)	25 (6.124.519)	13,7 (11,9)
C-Category (9 universities)	18 (6.940.747)	19,1 (15,9)	28 (18.969.052)	18,2 (24,2)	27 (8.714.495)	22,9 (25,3)	43 (11.661.364)	23,5 (22,6)
D-Category (25 universities)	16 (3.337.873)	17,0 (7,6)	28 (10.592.356)	18,2 (13,5)	20 (5.122.275)	17,0 (14,6)	43 (12.324.553)	23,5 (24,1)
E-Category (41 universities)	4 (781.774)	4,3 (1,8)	8 (5.547.809)	5,2 (7,1)	7 (1.183.035)	5,9 (3,4)	2 (1.439.249)	1,1 (2,8)
F-Category (9 universities)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (298.710)	1,7 (0,9)	5 (1.082.699)	2,7 (2,1)
Total	94 (43.797.568)	100 (100)	154 (78.250.200)	100 (100)	118 (34.474.853)	100 (100)	183 (51.401.096)	100 (100)



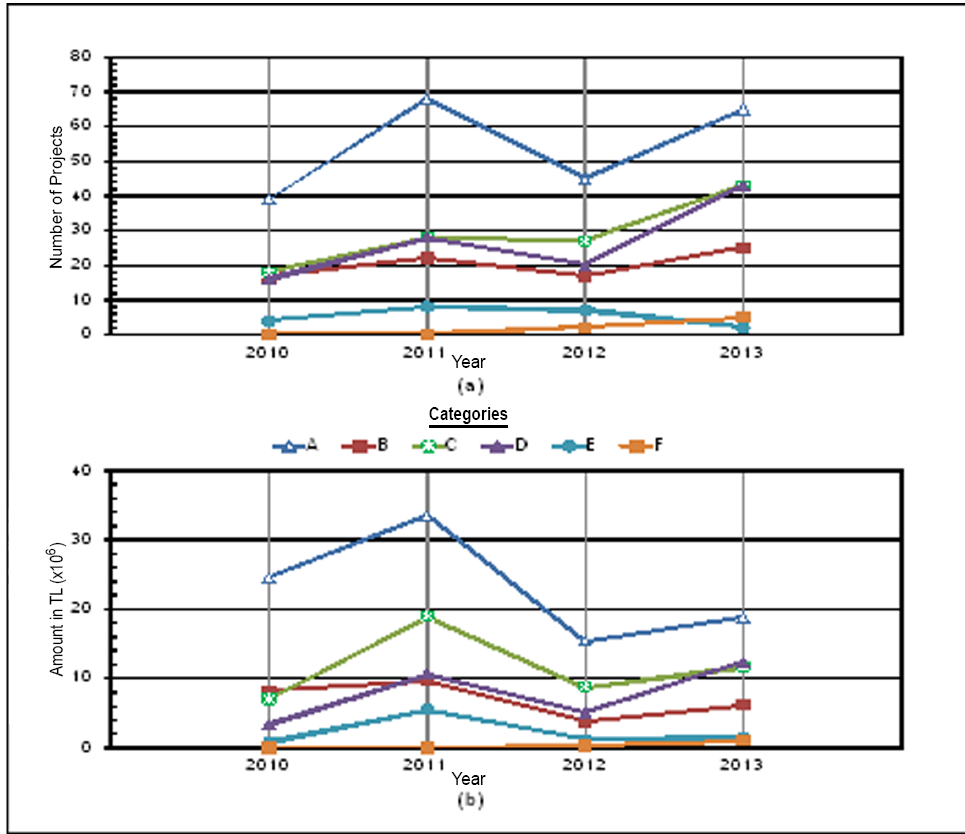


Figure 2. Number of and amount of total SANTEZ projects on the basis of university categories: (a) number of the projects and (b) amount of projects.

As with TUBITAK Projects, the universities belonging to the category A have the highest realization rates in this context. The nine universities in this category have 39.8 percent of all projects supported during the working years in terms of the number of projects and 45.0 percent in terms of the amount of the project. For Category D, which includes 25 universities, the rates related to the number and amount of the projects were 19.0 and 15.0 percent, respectively. In Category E, which includes 41 universities established between 2006-2008, the number of amount of the projects are quite low (4.1 and 3.8 percent). Figure 3 presents the proportional size of the number of TUBITAK and SAN-TEZ projects according to university categories.

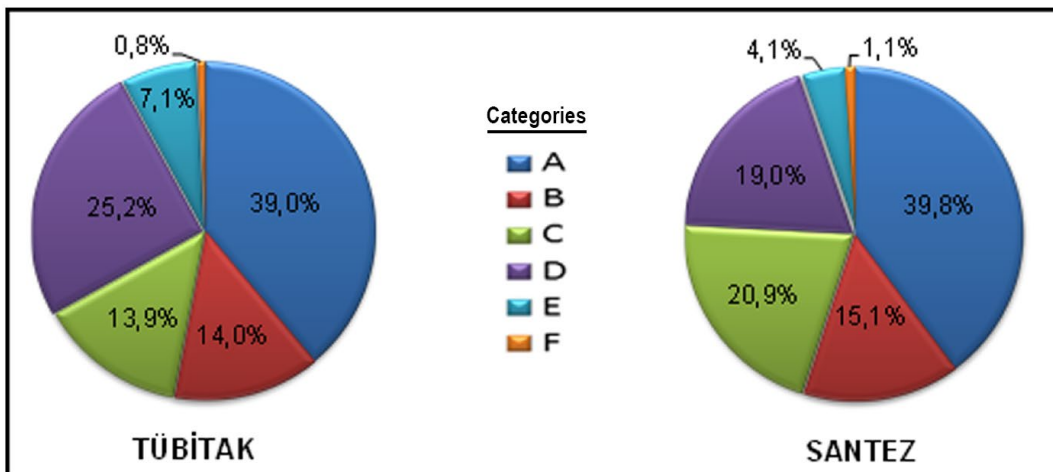


Figure 3. Percentages of the numbers of TUBITAK and SANTEZ projects on the basis of university categories.

**Conclusion**

The amount of project-based support for the higher education system in Turkey is very small compared to developed countries. Project support for All Country Universities is less than support for a small research

university in the United States. Currently, project support to universities is a waste of resources in Turkey, even if not a huge amount. Universities often present their projects to create scientific infrastructure facilities. It does not seem possible to provide information production that can compete with the international system. For this purpose, universities or university associations or university-public sector joint venture or university-private sector joint venture etc., must compete for projects accredited by the newly established National Accreditation Agency. In addition, the National Accreditation Institute should call upon projects that it will accredit in subsequent years and establish a project framework that can be supported on a national and international scales. As can be seen from this study, the category-A universities (9 universities) in Turkey should be fully equipped with master's and doctoral programs. Research facilities should be provided for these universities on the specified topics by means of project supports. Government agencies and organizations such as the Ministry of Agriculture and forestry, the Ministry of Science, Industry and Technology and the Ministry of Energy need to finish project support as soon as possible.

## References

- Brown, R. (1997). The New Quality Assurance Arrangements in England and Wales. *Higher Education Quarterly*, 51(4), 270-285.
- Harazama, Y. (1998). The University System in Japan. *Higher Ed. Man.*, 10(1), 69-87.
- Noll, R.G (editor) (1998). *Challenges to Research Universities*. Brooking Institution Press, Washington D.C. 217p
- Tosun, H. (2004). *Yükseköğretimde Mevcut Durum: Performans Değerlendirme ve Yeniden Yapılanma*. Ankara Ticaret Odası, ISBN 975-512-840-9, Ankara, 94 sayfa.
- Tosun, H. (2006). *Güncel Verilerle Üniversitelerin Performans Değerlendirmesi ve Yeniden Yapılanma Modeli*. Köyçoy Yayınları Serisi: 1, ISBN 978-9444-0782-0-7, Ankara, 171 sayfa.
- Tosun, H. (2011). University performance and distribution of state finance resources. *International Higher Education Congress*, İstanbul, 27-29 May,2011.
- Tosun, H. (2015). *State Universities-Performance evaluation financial modeling and restructuring. Second Edition*, ISBN 978-9444-0782-5-2, Ankara, 373 p.
- Tosun, H. (2016). 15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi Sonrasında Yükseköğretim Sistemini Yeniden Yapılandırması. *Üniversite(m) Yayınları*, ISBN 978-9444-0782-6-9, Eskişehir, 120s.
- Tosun, H. (2017). A Performance Study for the Universities Founded before 1973, Turkey. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 5(2), 12-17.
- Tosun, H. (2019a). *Yükseköğretime Dair Notlar*. İlahiyat Yayınları. ISBN 978-605-7579-34-8, Ankara, 120 s.
- Tosun, H. (2019b). A Performance Assessment Model Recommended for Higher Education System in Turkey and a Case Study. *Psychology Research*, October, Vol. 9, No. 10, 420-431, Doi:10.17265/2159-5542/2019.10.003.
- Williams, B. (2000). Australian Universities 1939-1999. How different now?. *Higher Education Quarterly*, 54 (29), 147-165.
- Winston, G.C. (1998). Why Can't a Collage Be more like a Firm? in *New Thinking on Higher Education-Creating a Context for Change* (edited by J.W. Meyerson), Anker Publishing Co., Bolton, MA, 1-14.

## ADIM ÜNİVERSİTELERİNİN 2010-2014 YILLARI ARASI PERFORMANS DEĞERLERİ

Hasan TOSUN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Batı Meşelik, Eskişehir-TÜRKİYE

htosun@ogu.edu.tr

### Özet

Türkiye’de Yükseköğretim sistemi içinde yer alan üniversitelerin farklılıklarının azaltılması, ortak akademik aktivite sergileyebilmeli, alt yapı imkânlarının paylaşarak kullanılması ve ger ek idari gerekse akademik alanda elde edinilen deneyimlerin karşılıklı aktarılması amacıyla, bölgesel ölçekte Üniversite birlikleri oluşturulmuştur. Bunlardan biri de Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Balıkesir, Celal Bayar, Çanakkale Onsekiz Mart, Dumlupınar, Eskişehir Osmangazi, Mehmet Akif, Muğla Sıtkı Koçman, Süleyman Demirel ve Uşak üniversitelerinden oluşan “ADIM Üniversiteleri” birliğidir. ADIM üniversiteleri birliği; eğitim-öğretim, bilimsel ve teknolojik araştırma geliştirme projeleri, sosyal ve kültürel alanda ortak çalışmalar yapmak amacıyla değişik dönemlerde toplantılar yapmış, ortak çalışma platformları oluşturmuş ve projeler gerçekleştirilmiştir. Ancak bir farkındalık yaratamadığı, özellikle bölgesel ölçekte deprem, şehircilik, enerji, tarım ve turizm gibi alanlarda çok önemli bir uygulama alanı olmasına rağmen, başarılı olamamıştır. Bu bildiri de, 2010 ile 2014 yılları arasındaki dönem için özgün bir değerlendirme modeliyle ADIM üniversiteleri için yapılan performans değerlendirme sonuçları özetlenmekte ve yaşanan yeni süreçler de dikkate alınarak birlik sisteminin geliştirilmesi için öneriler getirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sıralama sistemi, Performans değerlendirme, Yükseköğretim,

### THE PERFORMANCE EVALUATION OF ADIM UNIVERSITIES CONSORTIUM FOR THE PERIOD BETWEEN 2010 AND 2014

#### Abstract

In Turkey some university consortiums have regionally been established in higher education system to reduce diversity of universities, cooperate on academic activity, to use infrastructure facilities and share mutual experience in the field for the purpose of transferring. One of them is the consortium of “ADIM Universities”, which consists of Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Balıkesir, Celal Bayar, Çanakkale Onsekiz Mart, Mart Dumlupınar, Eskişehir Osmangazi, Mehmet Akif, Muğla Sıtkı Koçman, Süleyman Demirel and Uşak universities. The association of ADIM universities; has held meetings, established joint working platforms and produced the projects in different periods in order to conduct joint studies in the field of education and training, social and cultural fields. However, it has not been successful to raise awareness, especially in areas such as earthquake, urbanism, energy, agriculture and tourism on a regional scale, even if it has been a very large area of application. In this paper, the performance assessment results performed for ADIM universities for the period between 2010 and 2014 by a specific evaluation model are summarized and some technical and academic measures are recommended for the improvement of the union system of universities by taking into account the new processes experienced.

**Keywords:** Ranking system, Performance assessment, Higher education

#### Giriş

Gelişmiş dünyada İnsanın maddi ve manevi varlığının sağlanması yönünde aydınlatma görevini yürüten kurumlardan biri, üniversitelerdir. Üniversiteler, genç insanların meslek edinmesi yanında kalıcı kişisel ve toplumsal faydalar sağlar. Ancak günümüz dünyasında toplumsal eğitim, mutlak zorunluluk olmakla birlikte, ülke hatta ülke içinde de bölge bölge farklılıklar arz etmektedir. Ortaöğretimden sonra açık olarak ortaya çıkmaya başlayan bu farklılıklar, gelişen dünyada Üniversitelere yansımaktadır. Farklı ekolleri temsil eden üniversiteler, ülke sosyal, kültürel ve siyasal gerçekleri ile bu farklılıkların derinleşmesine de yardımcı olabilmektedir (Meyerson, 1998; Winston, 1998).

Asıl olan şudur ki; üniversitelerin toplumsal faydalarının optimum seviyede sağlanabilmesi için farklılıkları en aza indiren bir uygulamanın içinde olması arz edilir. Bu amaçla gelişmiş dünyada bölgesel ölçekte üniversite birlikleri kurulmakta, hatta bazen üniversiteler müfredat birliği içinde olduklarında birbirlerinin taşoranı gibi algılanabilecek akademik, bilimsel ve idari birliktelikleri sağlamaktadır. Ülkemizde de coğrafi bütünlük sağlayacak şekilde ve gelişmişlik düzeyine göre Üniversite birlikleri oluşturulmuştur.

Üniversitelerin kendi aralarındaki farklılık azaltılması, ortak bilimsel ve akademik çalışmalar yapabilmeleri ve sahip oldukları alt yapı tesislerinin birlikte kullanabilmeleri doğrultusunda oluşturulan bu birliklerden biri de iç Ege ile iç Marmara bölgesinde yer alan üniversiteleri kapsayan ADIM Üniversiteler Birliği’dir. 2001 yılında kurulan bu birlikte başlangıçta Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Balıkesir, Celal Bayar, Çanakkale Onsekiz Mart, Dumlupınar, Eskişehir Osmangazi, Muğla Sıtkı Koçman, ve Süleyman Demirel üniversitelerinden

oluşmuştur. Bu üniversitelerin tamamı 1992 ve 1993 yıllarında kurulmuştur. Sonradan bu birliğe 2006 yılında kurulan Mehmet Akif Ersoy ve Uşak Üniversitesi de katılmıştır. Bugün birliğe kayıtlı 18 üniversite yer almaktadır. Bu çalışmada, 2010 ile 2014 yılları arasındaki dönem için yazar tarafından geliştirilmiş bir performans değerlendirme modeliyle (Performans Değerlendirme Finansman Modeli-PEDEFİM) ADIM üniversiteleri için yapılan değerlendirme sonuçları sunulmakta ve güncel idari sistem dikkate alınarak üniversite birliklerinin geliştirilmesi ve en uygun faydanın sağlanabilmesi amacıyla önerilerde bulunmaktadır. Yazar, üniversite kategorilerini de dikkate alarak çok sayıda kitap yayımlamış ve makale ile bildiriler sunmuştur (Tosun, 2004; 2006; 2011; 2015; 2016; 2017; 2019a ve 2019b)

### **Malzeme ve Yöntem**

Bölgesel üniversite birliklerinin oluşturulması ile birlik içindeki üniversiteler arasında farklılıklarının en aza indirilmesi en temel amaç olarak değerlendirilmektedir. Bu amaçla ADIM üniversiteleri, üniversite aktüel verileri kullanılarak yazar tarafından geliştirilmiş bir program aracılığı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme kriteri olarak öğretim geliri, öğretim yapısı, öğretim kalitesi, bilimsel yayın etkinliği, proje üretimi ve girişimcilik-yenilikçilik-tercih edilebilirlik alanları dikkate alınmış ve tüm alanlarda ülke özgün şartları için tanımlanmış 27 ayrı parametre kullanılarak, 2010-2014 yılları arası için birlik kapsamındaki üniversitelerin performans değerlendirmesi yapılmıştır.

Öğretim gelirleri için o yılın merkezi yönetim bütçe kanunu icmalinde (II sayılı cetvel) yer alan kalemler dikkate alınmıştır. Öğretim yapısı için üniversitenin öğrenci profili dikkate alınmıştır. Bu amaçla her yıl için her üniversitenin önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenci sayıları belirlenmiştir. Öğretim kalitesi için öğretim üyesi sayısı (profesör, doçent ve yardımcı doçent), yardımcı öğretim üyesi sayısı (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman, uzman), öğrenci sayısı, personel sayısı ve fiziki yapı alanları (eğitim alanı, araştırma alanı, sosyal alan gibi) dikkate alınmıştır.

Bilimsel yayın için Bilimsel Veri Tabanı (WOS) 'nda yer alan SCI, SSCI ve AHCI tarafından taranan makale, teknik not, tartışma notu, bildiri, kitap gibi yayınların sayısı ile alınan atıfların sayısı dikkate alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada her üniversitenin birim toplam yayın sayısı ile birim toplam atıf sayısı da genel değerlendirme parametresi olarak yer almaktadır. Proje üretimi için o yıl içinde tamamlanmış Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı destekli projelerin sayısı ile her iki alanda desteklenen projelerin destek bedelleri dikkate alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca proje üretimi için her üniversiteye ait patent ve faydalı model sayıları da dikkate alınmıştır.

Girişimcilik-Yenilikçilik alanı için TÜBİTAK, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) öncülüğünde her yıl yayımlanan ve beş ayrı parametreye dayanan "girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi" esas alınmıştır. Tercih edilebilirlik için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin ilk tercihlerde dolan ve boş kalan program kontenjanları ile ilgili bir değerlendirme yapılmıştır.

Bu altı farklı alanda mukayeseli analizler yapabilmek ve üniversitelerin performansını değerlendirebilmek için her alana ait genel parametrelere bağlı yirmi yedi (27) ayrı parametre tanımlanmıştır.

### **Analizler ve Tartışma**

Bu çalışmada, mevcut durum dikkate alınarak ADIM Üniversite Birliğinde yer alan 12 devlet üniversitesine ait katma bütçe payları, öğretim üyesi ve öğrenci sayıları, idari personel sayısı ve öğretim fiziki altyapısı, bilimsel yayın ve proje verimi, girişimcilik ve tercih edilebilirliği ile ilgili veriler; 2010, 2011, 2012 ve 2013 yılları için dikkate alınarak ve her yıl için genel bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışma yılları için üniversitelerin insan kaynakları potansiyeli Tablo 1'de özet halinde sunulmaktadır. Bu tabloda özetlenen verilere göre, çalışma yılları için öğrenci sayıları yönünden Süleyman Demirel Üniversitesinde ciddi bir genişleme olmuştur. Bu 4 yıllık dönemde ilgili üniversitenin öğrenci sayısı % 35.2 oranında artmıştır. Bu büyüme, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde % 43.0'a ulaşmaktadır. Benzer büyüme, Birlik içindeki Balıkesir, Celal Bayar, Dumlupınar ve Pamukkale Üniversiteleri için de geçerlidir.

**Tablo 1.** Adım üniversite Birliği insan kaynakları özeti (2010, 2011, 2012 ve 2013 yılları için)

#	Üniversite	Şehir	Kuruluş yılı	Çalışma yılı	Öğrenci sayısı	Öğretim üyesi sayısı	İdari personel sayısı
1	Adnan Menderes	Aydin	1992	2010 2011 2012 2013	31484 30931 28123 33007	1122 1165 1217 1368	- 988 1018 1171
2	Afyon Kocatepe	Afyon	1992	2010 2011 2012 2013	31484 30931 32786 35723	1032 1046 1102 1229	- 798 863 909
3	Balıkesir	Balıkesir	1992	2010 2011 2012 2013	29526 31654 34790 37884	714 841 876 954	- 571 604 667
4	Celal Bayar	Manisa	1992	2010 2011 2012 2013	27645 28761 32644 35852	1088 1084 1099 1397	- 1058 1150 1228
5	Çanakkale OM	Çanakkale	1992	2010 2011 2012 2013	24921 27572 31473 35647	1082 1072 1085 1467	- 538 649 811
6	Dumlupınar	Kütahya	1992	2010 2011 2012 2013	34269 35154 39423 47288	646 718 811 943	- 698 713 767
7	Eskişehir Osmangazi	Eskişehir	1993	2010 2011 2012 2013	17650 18830 21221 23323	1207 1211 1262 1372	- 1622 1650 1792
8	Mehmet Akif Ersoy	Burdur	2006	2010 2011 2012 2013	14389 14438 16209 18029	392 415 431 502	- 241 275 322
9	M. Sıtkı Koçman	Muğla	1992	2010 2011 2012 2013	23573 23471 26150 29213	832 860 980 1100	- 734 779 829
10	Pamukkale	Denizli	1992	2010 2011 2012 2013	30382 31828 34937 39437	1210 1168 1224 1361	- 1336 1402 1544
11	Süleyman Demirel	Isparta	1992	2010 2011 2012 2013	42267 44492 49230 57165	1772 1781 1901 2010	- 1419 1471 1575
12	Uşak	Uşak	2006	2010 2011 2012 2013	9777 10092 10913 12205	180 336 352 461	- 237 259 296

Aynı dönem için öğretim elemanı sayısındaki artış ise nispi olarak daha düşüktür. Süleyman Demirel Üniversitesi için öğretim elemanı oranındaki artış % 13.4 ve Pamukkale Üniversitesinde % 12.5'dir. Diğer üniversitelerde öğretim elemanındaki artış daha yüksektir. Ancak öğrenci sayısındaki artış fiziki alanlarda yetersizlik yaratmakta, öğretim kalitesi ile öğretim yapısında önemli oranda azalmaya neden olmakta ve dolayısıyla üniversitenin performansını etkilemektedir.

Tablo 2’de çalışma esasında dikkate alınan üniversitelere ait değerler sunulmaktadır. Bu tabloda her bir üniversite için çalışma yılları arasındaki yayın sayısı, atıf sayısı, patent sayısı, faydalı model sayısı, proje sayısı, girişimci-yenilikçi üniversite endeksi değerleri ile birinci yerleştirme oluşan kontenjan açıkları sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Çalışma dikkate alınan üniversitelerin çalışma yılları için sahip olduğu değerler.

#	Üniversite	Çalışma Yılı	Yayın sayısı	Atıf Sayısı	Patent Sayısı	Faydalı Model Sayısı	Proje Sayısı	GYUE	Boş kontenjan (%)	
									2-yıllık program	4-yıllık program
1	Adnan Menderes	2010	329	1099	0	0	11	-	22.25	0.00
		2011	352	693	0	0	15	-	3.78	6.39
		2012	413	535	1	0	11	-	5.87	7.72
		2013	508	5486	3	1	12	-	16.47	3.99
2	Afyon Kocatepe	2010	287	1215	0	0	6	-	33.83	3.62
		2011	257	949	1	0	9	-	5.07	6.40
		2012	258	424	2	0	2	28	6.67	10.40
		2013	324	89	2	0	16	-	22.35	11.46
3	Balıkesir	2010	172	624	0	0	9	-	12.91	1.35
		2011	210	539	0	0	8	-	2.24	3.79
		2012	218	338	0	0	4	-	4.42	9.83
		2013	189	70	3	0	12	-	16.92	5.00
4	Celal Bayar	2010	331	1128	0	0	2	-	17.49	1.98
		2011	297	636	0	0	8	-	6.91	5.10
		2012	327	290	0	1	5	-	9.64	10.05
		2013	403	132	0	1	12	-	19.42	1.43
5	Çanakkale OM	2010	290	1240	0	0	15	-	17.38	3.27
		2011	325	930	0	0	17	25	2.09	5.35
		2012	305	459	0	0	28	-	3.59	11.72
		2013	384	84	0	0	30	-	14.62	6.07
6	Dumlupınar	2010	168	1253	0	0	8	-	34.39	2.45
		2011	204	1881	0	0	4	-	5.76	7.21
		2012	285	3686	0	0	2	-	14.92	10.70
		2013	237	294	0	1	6	-	35.93	7.25
7	Eskişehir Osmangazi	2010	458	1755	0	0	10	-	0.00	0.00
		2011	450	1059	0	0	7	-	0.00	2.85
		2012	448	677	0	0	14	27	0.00	8.07
		2013	491	173	0	0	11	30	0.00	3.57
8	Mehmet Akif	2010	91	190	0	0	0	-	34.74	2.46
		2011	103	199	0	0	0	-	18.46	2.64
		2012	116	89	0	0	0	-	20.50	4.54
		2013	89	19	0	0	0	-	35.67	1.26
9	Muğla Sıtkı Koçman	2010	167	689	0	0	13	-	12.16	1.46
		2011	182	512	0	0	6	-	4.89	8.27
		2012	216	343	0	0	6	-	2.89	10.87
		2013	248	82	1	0	15	-	9.92	5.94
10	Pamukkale	2010	350	1268	2	0	10	-	17.20	1.36
		2011	424	961	1	0	16	29	7.16	2.50
		2012	425	509	0	0	10	30	6.91	7.07
		2013	456	166	3	6	11	29	18.29	3.70
11	Süleyman Demirel	2010	531	2627	1	4	25	-	32.76	5.37
		2011	605	3037	0	1	40	45	9.43	8.42
		2012	596	3705	2	1	25	45	14.38	12.79
		2013	658	576	2	2	47	43	27.91	8.08
12	Uşak	2010	32	89	0	1	0	-	53.22	0.00
		2011	34	52	0	0	0	23	9.49	0.36
		2012	40	63	0	0	0	-	18.89	20.27
		2013	68	26	3	0	0	-	27.96	4.17

Atıf sayıları yönünden Dumlupınar ve Pamukkale Üniversitelerinin belli yıllar için yüksek değerler sunması ilginçtir. Çalışma kapsamındaki ilk üç yılda Süleyman Demirel Üniversitesinin çok yüksek verilere sahip olması da ayrı bir ilginç konu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 1 ve 2’de sunulan veriler dikkate alınarak yazar tarafından önerilen performans değerlendirme ve finansman modeli ile belirlenen dikkate alınan 12 ayrı üniversitenin her bir alan puanları, Tablo 3’de özet halinde verilmektedir. Tablo 4’de, 4 çalışma yılı için ortalama toplam puan ile yer yıl ülke sıraları sunulmaktadır. Bu verilere göre ilk sırada yer alan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi ile son iki sırada yer alan Uşak ve Mehmet Akif Üniversiteleri ayrı tutulursa, diğer 8 üniversite benzer performans değerleri sunmaktadır.

**Tablo 3.** ADİM Üniversitelerinin performans değerleri ve toplam puanları ile ülke sıraları

#	Üniversite	Çalışma yılı	Bilimsel Yayın Puanı	EİPS*	Öğretim Geliri Puanı	Akademik Kalite Puanı	Öğretim Yapısı Puanı	Proje verimi puanı	Toplam Puan	Ülke sırası
1	Adnan Menderes	2010	106.86	55.88	37.16	125.49	60.29	53.80	439.43	50
		2011	99.02	22.35	35.20	113.53	58.82	54.90	383.82	37
		2012	122.06	25.10	34.71	109.31	52.16	100.25	443.58	43
		2013	202.45	22.35	25.89	84.90	47.84	138.60	522.13	32
2	Afyon Kocatepe	2010	151.96	32.25	24.12	81.74	54.90	93.63	438.33	67
		2011	143.14	20.00	29.90	80.20	48.24	140.32	461.79	20
		2012	118.63	61.57	31.76	76.47	44.51	87.38	420.32	49
		2013	106.37	9.02	23.04	70.10	41.47	141.79	391.79	56
3	Balıkesir	2010	98.04	69.61	23.14	56.86	59.02	52.57	359.24	69
		2011	96.08	28.63	24.12	52.45	57.75	90.07	349.09	72
		2012	96.08	23.53	21.37	42.65	54.90	87.62	326.15	67
		2013	89.22	21.18	19.22	32.06	50.29	133.95	345.91	67
4	Celal Bayar	2010	146.57	61.76	37.25	100.00	59.02	30.76	435.37	55
		2011	120.59	18.43	45.78	86.76	57.94	93.14	422.65	54
		2012	120.10	16.86	33.04	67.75	53.14	92.89	383.77	59
		2013	127.45	21.57	32.94	80.59	51.57	118.50	432.62	48
5	Çanakkale OM	2010	130.88	57.84	30.20	113.73	63.43	116.42	512.50	36
		2011	136.76	65.45	25.59	88.24	60.98	65.93	444.95	48
		2012	121.57	22.75	20.69	69.51	59.02	70.22	363.75	66
		2013	90.69	21.96	22.16	83.73	56.27	60.91	335.71	73
6	Dumlupınar	2010	144.61	35.29	19.51	42.16	55.39	107.48	404.44	62
		2011	157.35	16.86	18.82	47.35	52.94	96.32	389.66	58
		2012	175.98	11.37	14.12	31.76	50.20	84.68	368.11	64
		2013	148.53	2.75	14.31	23.43	47.84	82.11	318.97	76
7	Eskişehir Osmangazi	2010	167.16	98.04	73.82	163.73	72.65	87.99	663.38	18
		2011	153.92	33.33	71.47	151.96	74.71	76.47	561.86	28
		2012	152.94	72.94	65.69	145.59	72.94	99.75	609.85	23
		2013	155.88	76.67	71.18	141.86	73.24	82.72	601.54	23
8	Mehmet Akif Ersoy	2010	68.63	33.33	22.55	63.73	39.12	40.81	268.16	89
		2011	74.02	7.45	25.10	66.76	35.59	26.96	235.88	91
		2012	75.98	12.55	18.14	48.92	32.84	46.20	234.63	93
		2013	47.55	6.27	16.57	47.55	28.14	64.58	210.66	100
9	Muğla Sıtkı Koçman	2010	97.06	72.55	29.80	84.31	55.78	64.46	403.97	63
		2011	95.10	16.47	26.67	79.61	55.69	53.31	326.84	75
		2012	95.59	24.71	26.57	76.96	54.22	50.37	328.41	72
		2013	87.75	25.10	24.71	67.94	51.57	142.52	399.58	55
10	Pamukkale	2010	138.73	62.75	36.96	100.00	57.16	101.96	497.55	41
		2011	151.96	68.63	37.35	87.65	59.61	145.96	551.15	31
		2012	134.80	67.84	36.47	80.20	57.16	51.35	427.82	61
		2013	154.41	61.96	29.31	68.43	54.61	132.23	500.96	37
11	Süleyman Demirel	2010	179.41	29.41	27.55	105.88	68.73	157.97	568.95	27
		2011	195.59	65.49	24.90	92.06	64.31	158.70	601.05	22
		2012	206.86	61.76	24.61	81.96	62.65	155.51	593.36	26
		2013	206.85	59.41	15.39	58.24	57.65	195.22	592.77	24

12	Uşak	2010	56.37	12.75	39.31	40.20	52.06	109.19	309.88	77
		2011	38.24	63.14	39.71	70.88	50.98	43.28	306.32	80
		2012	52.94	2.75	43.14	61.57	49.31	38.48	248.19	89
		2013	61.76	9.80	38.14	70.98	45.78	86.03	312.50	77

(\*) Girişimci-Yenilikçi Üniversite Endeksi

Tosun (2015)'de her bir alan için ülkemizdeki tüm üniversitelerin topladıkları puanlarla birlikte ülke sıraları da sunulmaktadır. Bu çalışmadan çalışmada dikkate alınan üniversitelerin ülke sıraları belirlenmiştir. Dört çalışma yılının ülke sırasının ortalama değerleri de Tablo 4'de verilmektedir.

**Tablo 4.** ADIM Üniversiteleri ortalama toplam puanları, ortalama ülke sırası ve birlik sırası

#	Üniversite	Kuruluş yılı	Ortalama Toplam Puan	Ortalama Ülke Sırası	Birlik (ADIM) Sırası
1	Adnan Menderes	1992	447.24	41	4
2	Afyon Kocatepe	1992	428.05	48	5
3	Balıkesir	1992	345.09	69	10
4	Celal Bayar	1992	418.60	54	6
5	Çanakkale OM	1992	414.22	56	7
6	Dumlupınar	1992	370.29	65	8
7	Eskişehir Osmangazi	1993	609.15	23	1
8	Mehmet Akif Ersoy	2006	237.33	93	12
9	Muğla Sıtkı Koçman	1992	364.70	66	9
10	Pamukkale	1992	494.37	43	3
11	Süleyman Demirel	1992	589.03	25	2
12	Uşak	2006	294.22	81	11
Ortalama			417.69	55	-

### Sonuç

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde ilginç sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bir üniversite hariç birim içindeki tüm üniversitelerin proje verimi sırası, toplam ülke sıralarından çok daha iyidir. Bir başka ifade ile Eskişehir Osmangazi hariç tüm üniversitelerin ülke proje verimi sırası, genel ülke sırasından çok daha iyidir. Yazar, bu üniversitelerin biri hariç tamamının çalışma yılları içinde buldukları ilde tek yükseköğretim kurumu olmalarında dolayı proje alınırken yerleşme ve politikleşme etkisi ile bu sonucun oluştuğunu düşünmektedir. Aslında toplam ödenekler yönünden değerlendirildiğinde de birlik içinde yer alan çoğu üniversitenin Merkezi Yönetim Bütçesinden yüksek ödenek aldıkları görülmektedir. Ancak çok hızlı büyüdükleri (öğrenci sayılarındaki hızlı artış) için birim öğretim gelirleri düşük gerçekleşmiştir. Tüm bunlar, ülkemizdeki diğer yükseköğretim kurumlarının çoğunda olduğu gibi Adım Üniversitelerinin de belirtilen dönem için kötü yönetildikleri, politik etkiler altında kaldıklarını, uluslararası rekabet yerine yerel ölçekte çalışma yürüttüklerini ve öğrenci sayısı yönünden çok hızlı genişlediklerini (kiteselleşme) göstermektedir. Coğrafi olarak ülkenin en güzel ve ekonomik olarak en gelişmiş bölgelerinden birinde yer alan bu üniversitelerinin örnek uygulamalar içinde olması gerekirken, üniversite-sanayi işbirliğinde çok önemli uygulamaları hayata geçirebilecek konumlara sahipken ve yerel değerleri uluslararası ölçekte marka yapabilecek potansiyellere bulunurken düşük performans göstermeleri düşündürücüdür. Nitekim ADIM Üniversitelerinin daha sonraki süreçte (çalışma yılları sonrasında) yaşadıkları çalkantı, bu tespitleri doğrular mahiyettedir.



**Kaynaklar**

- Meyerson, J.W. (editor) (1998). *New Thinking on Higher Education-Creating Context for Change*. Anker Publishing Co. Bolton, MA, 185p.
- Tosun, H. (2004). *Yükseköğretimde Mevcut Durum: Performans Değerlendirme ve Yeniden Yapılanma*. Ankara Ticaret Odası, ISBN 975-512-840-9, Ankara, 94 sayfa.
- Tosun, H. (2006). *Güncel Verilerle Üniversitelerin Performans Değerlendirmesi ve Yeniden Yapılanma Modeli*. Köyçoy Yayınları Serisi: 1, ISBN 978-9444-0782-0-7, Ankara, 171 sayfa.
- Tosun, H. (2011). *Üniversite Performansı ve Devlet Finansman kaynaklarının Dağılımı*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi, 27-29 Mayıs, İstanbul, 1183-1190.
- Tosun, H. (2015). *Devlet Üniversiteleri: Performans Değerlendirme Finansman Modeli ve Yeniden Yapılanma*. 2.Baskı, ISBN 978-9444-0782-5-2, Ankara, 373 sayfa.
- Tosun, H. (2016). *15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi Sonrasında Yükseköğretim Sistemini Yeniden Yapılandırması*. Üniversite(m) Yayınları, ISBN 978-9444-0782-6-9, Eskişehir, 120s.
- Tosun, H. (2017). *A Performance Study for the Universities Founded before 1973, Turkey*. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 5(2), 12-17.
- Tosun, H. (2019a). *Yükseköğretime Dair Notlar*” İlahiyat Yayınları. ISBN 978-605-7579-34-8, Ankara, 120 s.
- Tosun, H. (2019b). *A Performance Assessment Model Recommended for Higher Education System in Turkey and a Case Study*. *Psychology Research*, October, Vol. 9, No. 10, 420-431, Doi:10.17265/2159-5542/2019.10.003.
- Winston, G.C. (1998). *Why Can't a Collage Be more like a Firm?* in *New Thinking on Higher Education-Creating a Context for Change* (edited by J.W. Meyerson), Anker Publishing Co., Bolton, MA, 1-14.

## AMIGOS DO ZIKI: EVALUATION OF THE PROGRAM TO PROMOTE SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Graça APARÍCIO

Instituto Politécnico de Viseu/Escola Superior de Saúde, UICISA:E - IPV

Isabel BICA

Instituto Politécnico de Viseu/Escola Superior de Saúde, CINTESIS – IPV

Cláudia CHAVES

Instituto Politécnico de Viseu/Escola Superior de Saúde, UICISA:E - IPV

Madalena CUNHA

Instituto Politécnico de Viseu/Escola Superior de Saúde, UICISA:E - IPV

Manuela FERREIRA

Instituto Politécnico de Viseu/Escola Superior de Saúde, UICISA:E - IPV

[gaparcio5@hotmail.com](mailto:gaparcio5@hotmail.com)

### Abstract

Promoting mental health and socioemotional skills is considered in the National School Health Program of Portugal (Portugal, DGS, 2015) as one of the strategic axes and an area of fundamental intervention in training and health promotion at school. The *Amigos do Ziki* program was created to promote the emotional well-being of children aged five to seven, increasing their repertoire in coping and social skills, encouraging varied and flexible ways of dealing with everyday life problems.

The objective is to describe the implementation process and evaluate the training program carried out by kindergarten teachers.

**Methodology:** Exploratory and descriptive study, based on the content analysis of the trainee's answers, after the implementation of the training program "Amigos do Ziki" to a group of 14 early childhood teachers from a school in the Centre region of Portugal, within the scope of the funded project "Monitoring and evaluation of children and adolescents mental health indicators: from research to practice". The teachers were trained to apply the program to a group of 97 children between 5 and 7 years old, two with special needs. For evaluation, a questionnaire was applied on a 5-point Likert scale, where: don't agree = 1; fully agree = 5 and open-ended questions for critical reflection.

**Results:** 24 hours of training were held, by two project trainers, who, after the initial four hours of awareness raising for kindergarten teachers and assistants, held 6 follow-up sessions of 4 hours each, close to the program implementation by the teachers, in the classroom. The overall rating was = 4.05. The content analysis of the comments allowed to identify 3 categories: *impact on teacher education*: "it was an asset for my education" or "I felt more sensitive to understand the children emotions", "I realized that working emotions early is fundamental"; *positive impact on the child*: "greater spontaneity in talking about their feelings", "they solved conflicts more easily", "Children more easily recognized their emotions and those of their peers" and *impact on parents*: "Parents gave always positive feedback", "became more participatory in classroom activities", "collaborated with games and songs".

**Conclusions:** the evaluation allowed to confirm the relevance of the program as a complement to the curricular activities and led to a greater awareness of the educators, regarding the importance of socioemotional learning for the social adjustment of the child. Despite the preliminary characteristics of this evaluation, it provides benefits that support the program's implementation and sustainability in preschool context for educators, children and parents

**Keywords:** Child, Preschool; Social and emotional Skills; Preschool Teachers

### Introduction

The promotion of social and emotional skills has developed from the awareness that these skills are essential for personal success not only at school but also in adulthood.

In this context, the school, despite prioritizing the acquisition of academic knowledge, has a fundamental role in helping to prepare children and young people for the challenges of society, which is intended to be healthier, safer and more sustainable, by promoting positive school contexts.

In Portugal, the National School Health Program was designed taking into account the WHO objectives and strategies for the European Health Region 2020 (WHO, 2013) and the principles of the School for Health in Europe (SHE). Thus, health promotion and in particular mental health promotion, currently constitutes the central core of scholar health interventions, implemented through active methods and by project work, which reinforce the

promotion of social and emotional skills through the construction of networks that improve communication, interpersonal relationships and essential life skills, thus being an important setting for socio-emotional and mental health development (Portugal, DGS, 2015).

The knowledge, behaviours and beliefs established early in life tend to persist into adulthood. Because of this, the long school life cycle, which runs from 3 to 18 years old, is recognized as a milestone for the structuring of physical and mental health.

### **Promotion of Socioemotional Skills in School**

Several researches have reinforced that children who have strong social and emotional skills perform better in school, have more positive relationships with peers and adults and have more positive emotional adjustment and mental health (Guerra & Bradshaw, 2008; Jones & Bouffard, 2012; Greenberg et al., 2017). So, schools are an important context for children's social and emotional development. The effective mastery of social and emotional skills is associated with greater well-being and better school performance, while the inability to achieve competence in these areas can lead to a variety of personal, social and academic difficulties (Greenberg et al., 2017). To build and support these skills, schools have widely adopted social and emotional learning programs (SEL), that constitute an important conceptual framework for the promotion of social, emotional and academic competences of the youngest. The Social component of SEL programs reflect the consideration for interpersonal development, aimed in promoting positive relationships with others, such as peers, teachers and family members, while the Emotional component is associated with the promotion of intrapersonal development, due to the concern for promoting self-knowledge and self-regulation skills (Leite, 2018). Because of that, the school is a privileged context for teaching and practice socioemotional skills (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullota, 2015), which will result in reducing the risk of developing academic, behavioural and social problems, that often start with school entry, a period in which social and self-regulatory skills are still underdeveloped (Bierman, 2004).

Consequently, community and social interest in this field has increased, leading to the definition of guidelines for the application of SEL early in the school context, based on empirical evidence, which ensures scientifically sustained decision making and which justifies the investment in human and financial resources. It was to achieve this purpose that the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) emerged in 1994, a consortium with the objective of establishing evidence-based programs to improve the socio-emotional-cognitive development and the academic performance of all students ([www.casel.org](http://www.casel.org)) (CASEL, 2012).

According to CASEL (2012), the focus of SEL programs would be to promote the development of five main and interrelated domains: Self-knowledge, Self-regulation, Social awareness, Relationships management and responsible decision making. These domains include individual skills, essential for the social and cognitive aspects of school preparation, and for the academic success globally.

In this sense, Zins et al. (2004) clarifies that the domain of Self-knowledge includes the child's ability to recognize their own emotions, interests, values, strengths and limitations. The self-regulation domain includes the constructs of emotional, cognitive and behavioural self-regulation, involved in controlling one's own emotions and impulses, in the management of stress, self-motivation and personal discipline, which materializes in the ability to organize actions in order to achieve the defined objectives. The domain of social awareness involves the ability to relate effectively to others, including the ability to recognize different perspectives and emotions, as well as to appreciate individual and group differences and similarities and involves the development of empathy. The relationship management domain includes the ability to communicate, negotiate, prevent and manage conflict, and provide and receive support to achieve satisfactory interpersonal relationships. Finally, the responsible decision-making domain includes the ability to recognize challenging situations and use effective problem-solving strategies, assessing and reflecting on the various alternatives.

In this context, some programs have stood out, such as the *Incredible Years Teacher Training Program* (IY), *Preschool PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies), *I Can Problem Solve* (ICPS) and *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*, due to the empirical evidence produced are related to significant gains in emotional and social skills, improvements in teacher-student interaction and the reduction of children's behaviour problems (Webster-Stratton & Herman, 2010, Durlak et al., 2015; Leite, 2018).

Currently, in the scope of the implementation and evaluation of SEL programs in pre-school education in Portugal, stand out the "*Salto de Gigante*" (Correia & Pinto, 2016) and the "*Incredible Years*" programs (Seabra-Santos et al., 2016). The programs proved to be effective in improving emotional knowledge, school functioning and expanding the social network of peers (Correia & Pinto, 2016). A set of interventions intended to parents, educators and children, which implementation point to a positive increase in practical schooling, and in prosocial behaviour as well as a significant decrease in externalizing behaviours (Seabra-Santos et al., 2016). However, the quality of the implementation of these programs is also dependent on the quality of the pedagogical dynamics and practices of each educational establishment, including their suitability and adaptation to the group and the individual characteristics of each child and the educator's interpretation of the concept of educational intentionality. The role of the educator is highlighted as a facilitator of interactions that, through playing, intentionally enables the child to have a stimulating and creative relational environment, creating diverse situations that contribute to the

development of the child's self-esteem, initiative capacity and the feelings of belonging, that allows them to become aware of themselves in relation to the other (Portugal, DGS, 2015).

### **The “Amigos do Ziki” Program**

"Zippy's Friends" emerged as a program that has been applied in more than 35 countries from different continents, recognized as one of the most successful mental health promotion programs ([www.partnershipforchildren.org.uk](http://www.partnershipforchildren.org.uk)) and which was also translated and being evaluated in Portugal by the Association "Escutar" ([www.escutar.pt](http://www.escutar.pt)) a non-profit Portuguese association that promotes mental health. It was created for children between 5 and 8 years old and focuses on reducing risk factors and promoting protective factors. Globally it is an early intervention program that aims to promote the emotional and mental health of all children.

It promotes the development of socio-emotional and coping skills, developing in children the abilities to recognize, identify and verbalize feelings, relationship skills and group communication and to deal with emotionally difficult situations (divorces, mourning, deaths, aggression, bullying, etc.). It also promotes mutual assistance and prepares children, in a structured way, with the skills they will need during their lives, to face the difficulties of day-to-day life and crisis situations. The program is based on the theoretical structure of the coping strategy and on the two approaches to solving problems defined by Lazarus and Folkman (1984): the problem-focused and in the feeling-focused approach (Firme, Sodré, Freitas e Santos, 2009).

The “Amigos do Ziki”, Portuguese version, is implemented after training, by the teachers themselves in the classroom, during the school year, in 24 weekly sessions divided into 6 modules, each with 4 sessions, conducted once a week for about 60 minutes. Three follow-up, twilight support sessions are held after modules two, four, and six which involve teachers from the same area being brought together to discuss experiences, address any questions, and look at the forthcoming modules. Each module focuses on a set of illustrated stories about a group of children, their families, friends and a stick insect called Ziki and focuses on the following themes: Feelings (how to identify and deal with different feelings), Communication (getting better at expressing how you feel and asking for help), Friendship (how to make and keep friends and dealing with rejection), Conflict solving, dealing with Change and loss and Moving forward (Clarke, Bunting and Barry, 2014).

From the various phases of program's implementation at school, we highlight the evaluation of the implementation and quality of the process, as it allows us to ascertain whether the intervention plan is being complied with, to obtain real-time feedback and, thus, verify that the objectives and expected results are being achieved (CASEL, 2012). Durlak et al. (2011) found that those programs are likely to be effective if they are taught by motivated teachers and involve the school community and are also evaluated during the process and at the end of the program. They also need to follow SAFETY criteria step by step (sequenced, active, focused and explicit): use a sequenced training approach, use active forms of learning, focus enough time on skill development and have explicit learning objectives (Bond and Hauf, 2004).

This was one of the focuses of our intervention and the main objective of this study, that intent to describe the implementation process and evaluate the training program carried out by pre-school teachers.

### **Methods**

Exploratory and descriptive study, based on the content analysis according to Bardin's perspective of the teacher's report, after the implementation of the “Amigos do Ziki” program, a Portuguese translation and adaptation of Zippy's Friends program from the Partnership for Children ([www.partnershipforchildren.org.uk](http://www.partnershipforchildren.org.uk)).

The program was applied by a group of 14 early childhood teachers, all female, one with training in special needs education, from 13 pre-school classrooms, seven in urban area, that are part of a grouping of public schools from the Centre region of Portugal, within the scope of the funded project “Monitoring and evaluation of children and adolescent's mental health indicators: from research to practice”.

The “Escutar” association was responsible for translating the material from the original "Zippy's Friends" program, for planning and disseminating the program's objectives in Portuguese schools and, in this experience, for training and integrate in the program the two researchers who subsequently trained the pre-school teachers. All the preschool teachers were experts, with more than 25 years of experience in pre-school teaching, but they didn't know the “Amigos do Ziki” program and they didn't apply intentionally, in their daily practice, any SEL methodology. During the project, they were trained to implement the program to a group of 97 children between 5 and 7 years old, two with special needs, during a total of 24 training hours, 12 hours before the beginning and 12 hours during the implementation, divided in 6 modules of 4 hours each. The program was completely defined and structured, also the time necessary for its execution and all the necessary materials were available to be applied in Portuguese language.

For evaluation, a questionnaire was applied on a 5-point Likert scale, where: Disagree= 1; Somewhat Agree= 2 Fairly Agree= 3; Agree= 4; Strongly Agree= 5 and open-ended questions for critical reflection and global assessment of the training program application were used. The program names the teachers who develop the program "applicators", so they are identified in their comments as A1 ... to A14.

All ethical requirements have been safeguarded and all ethical consents have been obtained, from the National Commission for Data Protection, General Administration of Portuguese Education and School Grouping Administration. To parents were given a written request to authorize children's participation in the program and an informed consent was filled out after the program was presented by the teachers in each kindergarten during a parents' meeting.

The training program was implemented in the academic year 2018-2019.

### Findings

The study included a sample of 14 pre-school teachers, all women, with a mean age of 49.2 years old and with professional experience in the field of more than 25 years (mean = 26.9 years).

The evaluation carried out at the end of all modules revealed, in general, very positive results, highlighting only the feeling of some pressure, due to the requirement to comply with the timings for the fully implementation of the program into the end of the school year, while still maintaining the previously defined projects.

The final evaluation, carried out through the application of the 19 questions scored from 1 to 5, revealed an overall average of 4.05, with a maximum of 4.64 in the question 17 “*Do you feel more aware to issues of mental health promotion, as well - being emotional and coping skills?*” where 64% of teachers scored 5= fully agree, and the minimum score of 3.71 in the question 3. *Did you observe a better expression of the children's emotions and feelings?* where we observed a dispersion of scores (64% of teachers scored 4= agree and 21% scored 3= fairly agree) (Table 1). These results reveal that the majority of teachers (57%) liked to participate in the program, felt more aware to issues of emotional well-being (86%) and the need to work coping strategies early, i.e., they felt abler and motivated to promote children's socio-emotional competences. As Greenberg et al. (2017) argues, schools are an important context for children’s social and emotional development and the programs are likely to be more effective if they are taught by motivate and involved teachers (Durlak et al. 2011).

**Table 1.** Teacher’s global evaluation of the program implementation

Questions	Quotation	2 Somewhat agree		3 Fairly agree		4 Agree		5 Strongly agree		Mean
		n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Did you appreciate to participate in <i>Amigos do Ziki</i> program?		0	0,0	2	14,0	4	29,0	8	57,0	4,43
2. Did you notice positive changes in the children's language ?		1	7,0	2	14,0	9	64,0	2	14,0	3,87
3. Did you observe a better expression of the children's emotions and feelings?		1	7,0	3	21,0	9	64,0	1	7,0	3,71
4. Did you notice greater communication skills?		1	7,0	2	14,0	10	71,0	1	7,0	3,79
5. Did you observed greater listening ability?		0	0,0	2	14,0	10	71,0	2	14,0	4,00
6. Did you notice an improvement in the social relationship?		1	7,0	2	14,0	6	43,0	5	36,0	4,07
7. Did you notice less conflict in the group?		0	0,0	3	21,0	9	64,0	2	14,0	3,93
8. Did you notice positive changes in children's behaviour?		0	0,0	3	21,0	9	64,0	2	14,0	3,93
9. Did you observe greater self-control in unpleasant situations?		0	0,0	4	29,0	8	57,0	2	14,0	3,86
10. Did you notice an improvement in the ability to ask for help when needed?		1	8,0	0	0,0	10	77,0	2	14,0	4,00
11. Did you notice an improvement in the capacity to look for solutions together?		1	7,0	2	14,0	8	57,0	3	21,0	3,93
12. Did you notice a better preparation for the transition to the 1st Cycle of Basic Education?		1	7,0	2	14,0	8	57,0	3	21,0	3,93
13. Did <i>Amigos do Ziki</i> help you get to know the children in your classroom better?		1	7,0	4	29,0	3	21,0	6	43,0	4,00
14. Do you feel abler to promote socio-emotional competences among Children?		0	0,0	0	0,0	12	86,0	2	14,0	4,14

15. Do you consider that <i>Amigos do Ziki</i> promotes the inclusion of all Children?	0	0,0	3	21,0	5	36,0	6	43,0	4,21
16. Did you start using strategies promoted by <i>Amigos do Ziki</i> daily in your classroom/school?	0	0,0	1	7,0	8	57,0	5	36,0	4,29
17. Do you feel more aware to issues of mental health promotion, emotional well-being and coping skills?	0	0,0	0	0,0	5	36,0	9	64,0	4,64
18. Do you consider that <i>Amigos do Ziki</i> promotes, in the educational community, the discussion about the promotion of social and coping skills, and their training?	0	0,0	4	29,0	3	21,0	7	50,0	4,21
19. Do you consider that <i>Amigos do Ziki</i> promotes better articulation between Family and School?	0	0,0	2	14,0	10	71,0	2	14,0	4,00

To evaluate the training program, we analyse the meanings pointed by the teacher's experience and transcribed in their final report, that allowed us to identify some sub-categories insert in three general categories: *impact on teacher education*, *impact on the children's skills* and *impact on parents*.

As can be seen in the Table 2, respecting the impact on the *teacher education* category and in the subcategory pedagogical competences development and positive classroom climate, despite the difficulties pointed out in reconciling the program with the other activities already planned for the school activity, it's possible to highlight the fact that the program allowed teachers for changes in attitudes and methods of teaching. Although the program uses direct instruction to teach emotional competences, the meanings attributed to the experience, as we can see below, was very positive and support that the experience was crucial for teachers' emotional training. By the other hand, had awakened teachers to the importance of socio-emotional competences and had an impact on their interaction with children and generate more positive climate in the classroom. Students' social-emotional development is closely linked to the environment in which they develop. A positive school climate and motivated teachers are crucial and gives more opportunities to practice the socials and emotional skills. (Brackett et al., 2010)

"(...) made me more attentive and a more awake professional (...)" (A1, A5) "I felt a greater need to provide children with opportunities to express themselves, to express their feelings (...)" (A14) "allowed me to get to know the children better (...)" (A11) "allowed me to look for ways to approach relationships (...)" (A3, A6); "One of the great advantages of the program is that it is a fully structured and complete product, ready to be applied(...)" (A4, A7) "the program learned me to empower children to deal with violence and bullying (...)" (A8) "allowed me to approach the contents in an in-depth and systematic way (...)" (A5) "the greatest difficulty was the reconciliation of the program with the global School Plan (...)" (A7, A10) "I really enjoyed applying the program and the initial fear was dissipated, and I think it was an asset for my training (...)" (A1, A5, A12, A14); "(...) it happened with a lot of joy, well-being and involvement. Children showed signs of satisfaction / happiness when we did the application. They adopted assertive attitudes and started to express their desires, affections, feelings and needs, in a more appropriate way (...)" (A3, A5).

On the other hand, the experience lived by the teachers allowed them to develop skills at a personal and social level, as we can infer from the meanings presented below.

"(...) helped me to reflect on my self-knowledge (...)" (A2, A3) "(...) made it possible to reflect on emotional competences as a therapeutic purpose at a social and educational level ..." (A3) "The program allowed me to analyse my own coping strategies ..." (A12) "It made me feel more awake for children's mental and emotional health ..." (A2) "I feel much more enriched after participating in the training ..." (A1, A11) "It helped me to understand the relationship between emotion and learning ..." (A4).

The results show that the program had the advantage of making the teacher aware to an educational intentionality in this area. The program allowed them to be more attentive and aware of emotional issues, that is, to show more open and positive attitudes to mental health. The implementation philosophy of "Amigos do Ziki" focuses on the teacher's training, promoting their own social and emotional development and the consequent impact of this development on their classes and on the school environment as a whole. In this domain, Clarke et al. (2010) revealed that in schools where teachers exhibited a more positive view of mental health as an integral part of life, reported positive changes in children's emotional and behavioural well-being, as well as a positive influence on the school relationship and school curriculum.

**Table 2.** Categories and sub-categories from the impact on the teacher's education

Categories	Sub-categories
Impact on teacher's education	Pedagogical skills development
	Positive classroom climate
	Personal and social skills development

A study carried out in Portugal (Leite, 2018) after the application of the "Amigos do Ziki" Program reported an increase in socioemotional skills, namely in emotional knowledge, prosocial behaviour and in use coping skills and a decrease in difficulties and behaviour problems. Although the current study carried out the evaluation by analysing the meanings endorsed by teachers to the lived experiences, it was also possible to identify effects, perceived by teachers, on children's emotional, social and cognitive competences. The development of social skills mentioned by teachers, may have resulted from the cooperative learning environment that the "Amigos do Ziki" program implies and that, according to Mira-Galvañ and Gilar-Corbi (2020), is "a continuum of learners working together in a small group, so that, everyone can participate in the collective task that has been clearly defined by the teacher". As Kestilä et al. (2005) says, social skills are being stimulated in the midst of social relationships with peers, which are enhanced in pre-school, the first context beyond the family environment that allows children to expand their social network.

*"Some more shy children started to intervene more frequently in the dialogues..." (A2) "they learned to listen and wait to speak ..." (A5) "we noticed the easiest relationships between them..." (A12) "it was easier to solve conflicts..." (A10, A14) "they showed greater solidarity..." (A1, A5) "Significant improvement in the group's environment and interpersonal relationships..." (A3) "Children enjoyed the sessions, especially to express their opinions and report their personal experiences..." (A5). "I noticed a greater complicity between the group and the teacher ..." (A10) "the program trained the children to listen to each other..." (A11) "Attention and concentration skills were reinforced and developed..." (A3, A7).*

On the other hand, regarding the children's emotional skills, studies have shown contradictory results, not always finding an increase in these competencies. Leite (2018) justify these findings as being result from the interaction of several factors, namely the school environment, the individual characteristics of the teachers, regarding their own attitudes and motivation and the perceived usefulness of the program, or the manual format of the program in itself, which may not fit the needs and characteristics of all the group.

In our study, by the meanings attributed by the educators, the children revealed a positive emotional skills development during the program, as perceived in the following units of meaning:

*"it was easier to identify less positive feelings, talk about them(...)" (A1) "(...) easier for children to express their feelings..." (A1, A2) "Children started to understand their emotions better and trying to deal with them(...)" (A4) "They felt the need to witness situations in which they felt alone or rejected(...)" (A2) "They showed the ability to identify problems(...)" (A2) "I noticed a greater spontaneity of the children in talking about their feelings and about possible ways to deal with unpleasant situations (...)" (A2, A4) "they solved conflicts more easily and with less suffering (...)" (A4) "Children showed facility to talk about conflicts at home(...)" (A11) "The way that some children reported problematic situations in the family environment surprised me a lot(...)" (A1)*

In this context, Clarke et al. (2010), found that in schools where teachers exhibited a more positive view of mental health and its importance in the school curriculum, they reported positive changes in children's emotional and behavioural well-being, as well as a positive influence on the school climate generally.

Although the improvement in school performance is referred to as being indirectly associated with SEL competences, it may not manifest itself immediately after the implementation of a program like this (Cano, 2006). The "Amigos do Ziki" program have the great goal to develop in children their own positive strategies to deal with problems through engaging the propose activities: listening to stories, discussion the issues raised, play games and do role-play activities about emotions and coping. Throughout all of the programmes, children follow rules which encourage respectful relationships, e.g. listen to each other, don't say nasty things, and think of nice things to say to each other and also propose that children learn how to find their own solutions to problems. Those activities had positive results in cognitive and behavioural skills as we can see in teachers' references:

*"Children have become abler (...)" (A4, A5) "By learning to recognize and named emotions, children began to identify them, not only in themselves, but also in the others (...)" (A12) "The golden rules for choosing a good solution in conflict resolution (helps me feel better; it doesn't hurt me or anyone) were very constructive (...) we use them all the time (...)" (A7, A12) "because of the regular sessions ...it became easier for children to internalize the contents (...)" (A5) "At the end of each*

*session, the children were invited to make their assessment on the feelings sheet, which became a very important practice (...)* (A7, A14) *“The hardest part was finishing the program, knowing that there wouldn’t be more Ziki. We will miss “teacher Carlos”. (...) I think that the change to the 1st cycle (primary school) will be easier (...)*” (A2, A13) *“they talked about the program with their parents and were excited and willing to change behaviours and attitudes (...)*” (A5, A12).

In programmes such as “Amigos do Ziki”, social and emotional skills are explicitly taught, practised and applied to diverse situations, so students internalise them as part of their repertoire of behaviours (Clark, O’Sullivan & Barry, 2010).

**Table 3.** Categories and sub-categories from the impact on children’s skills

Categories	Sub-Categories
Impact on children’s skills	Improvement in social skills
	Improvement in emotional skills
	Improvement in cognitive and behavioural skills

The “Amigos do Ziki” program helps children to cope with everyday problems and develop positive mental health. But the impact of the program is even greater if parents can reinforce at home what they are learning. Leite (2018) states that parental involvement at school is one of the most consistent predictors in promoting children's educational achievement, regardless of parental socioeconomic level, ethnic / racial origin or education level. Under this assumption, the program includes homework activities and games that children need to perform with parents at home. Obviously, this strategy will only be successful if parents get involved and interested in learning more about the program and continuing it at home. From the teachers' responses, we realized that not all parents participated properly in these activities *“the fact that parents do not participate in the sessions(...)*” (A1, A5, A12, A13); *“(...) the low participation of parents at home activities (...)*” (A3, A5, A12, A13, ), but even so, there was positive results, revealed by the teachers' appraisals about the program impact on parents, such as at the parent's school involvement, but also in parent's/child relationships, as we can see in the following meaning units:

*“parents referred to the benefits of the program(...)*” (A2) *“It allowed to stimulate the parental participation in school life(...)*” (A4) *“most families joined, collaborated and worked with their children and with school in developing the program(...)*” (A6, A11) *“The interaction with the families also showed commitment to the exercises that went home (...)*” (A4, A7) *“Parents have always given positive feedback on their participation, saying that they understand children’s behaviour better and different ways of dealing with certain situations (...)*” and *“that the programme had helped their children to deal better with problems (...)*” (A11) *“I think it was very important for my son (...)*” (A2, A10);

When educators and parents learn from one to another about how social and emotional skills are visible and promoted in their various contexts (home, school, community), they can coordinate and have a bigger impact on children. Specifically, educators can validate that they are promoting the SEL skills that also matter to parents, and can align with the SEL skills that parents notice and support at home. This SEL partnership also will have a positive impact on parent-child relationship (Miller, Wanless, and Weissberg, 2018). In these experience, the partnership between school and parents revealed a positive impact on parent-child relationships, as documented in the educators' assessment:

*“(...) the mother said that Ziki greatly improved her son's development. His enthusiasm was remarkable ...”* (A4) *“I noticed a big change in my son's behaviour; I think this project helped a lot in his development (...)*” (A6, A12) *“It allowed me to get to know my children better (...)*” (A2, A10) *“it came to open doors and paths that will contribute in the future to a more awake family and happier children (...)*” (A11, A13); *“Since she started attending the Ziki program, my daughter is more attentive and cooperative at home (...)*” (A2, A10); *“my child know how to better identify feelings (...)*” (A3, A7).



**Table 4.** Categories and sub-categories from the impact on parent's involvement at school

Categories	sub-categories
Impact on parents	Positive impact on parent-school involvement
	Positive impact on parent-child relationship
	No effect in parent's involvement

## Conclusion

The findings from the assessment indicate that “Amigos do Ziki” was well received by school and appeared to be implemented with high fidelity. The analyse of the implementation and the quality of the training process reinforce that the program contributed on teachers training and in their pedagogical competences as well as in changes in attitudes and methods of teaching. The school and classroom environment has an important role in shaping students' emotions and social relationships. So, the evaluation allowed us to confirm the relevance of the program, as a complement to the curricular activities and led to a greater awareness of the educators, regarding the importance of socioemotional learning for the social adjustment of the child. The philosophy of “Amigos do Ziki” focuses on the training of pre-schooler educators, promoting their own emotional development and the consequent impact of the student development and on the school environment as a whole. And so, when developing a new look at the children's emotional needs, the teacher acquires attitudes, which are reflected in both, in their own personal lives as in the professional level. Despite it uses direct instruction to teach socioemotional competences, some elements of the program had been integrated in the routines of the school day, what contributed to a positive classroom climate.

Analysing the meanings reported by teachers allow us to perceived the programme' benefits for students in relation to their social and emotional skills, that were very positive in all domains of the SEL program. Normally parents and teachers agree that social and emotional learning is essential for children's growth, but although they agree on these domain, they can run into challenges when attempting to work together to assess and support these skills. In these experience, the partnership between school and parents revealed a positive impact on parent-school involvement and parent-child relationships, who was very important, and we believe, will have a big impact on children's well-being and emotional development.

The main barriers around the implementation were time constraints, because of the other projects they planned to perform.

Despite the preliminary characteristics of this evaluation, it provides benefits that support the program's implementation and the sustainability in the preschool context for educators, children and parents.

The potential implications of the present research must be tempered analyse in light its limitations, some related to the sample size. An additional limitation is that these analyses relied entirely on information provided by teachers, so future research that captures performance changes in children, teachers and at the organizational level are needed, to understand the real effectiveness of the program on socioemotional skills development.

## References

- Amigos do Ziki (2018-2019). Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique: Relatório ano letivo 2018-2019 np. Associação Escutar
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press
- Bond, L. A., and Hauf, A. M. C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: characteristics of effective programs. *J. Prim. Prevent.* 24, 199–221. doi: 10.1023/B:JOPP.0000018051.90165.65
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., and Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychol. Sch.* 47, 406–417. doi: 10.1002/pits.20478
- Cano, I. (2006). *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- CASEL Guide (2012). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), 2012. Available: <http://gse.buffalo.edu/gsefiles/documents/alberti/2012%2080%20pg%20CASEL%20SOCIAL%20EMOTIONAL%20LEARNING%20.pdf>
- Clarke, A. M., Bunting, B., & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research*, 29(5), 786–798. doi: 10.1093/her/cyu047.
- Clarke, A., O'Sullivan, M., & Barry, M. (2010). Context matters in programme implementation. *Health Education*, 110(4), 273-293. doi:10.1108/09654281011052637.
- Correia, K. S. & Pinto, A. M. (2016). “Salto de gigante”: Delineamento e avaliação da eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. In A. M. Pinto & R.

- Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 263-290). Lisboa, Portugal: Coisas de Ler.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Firme T.P, Sodr e, M.C, Freitas R.M.O e Santos D.O (2009) Programa Amigos do Zippy Sum rio das Transforma es sociais, emocionais e académicas. Associa o pela Saúde Emocional de Crian as, S. Paulo: Brasil
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144819.pdf>.
- Guerra, N., & Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 1-17. doi: 10.1002/cd.225.
- Jones, S.M. & Bouffard, S.M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools, from programs to strategies. Social Policy Report. Society for Research in Child Development, 26(4), 2-10. Available: <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kestil , L., Koskinen, S., Martelin, T., Rahkonen, O., Pensola, T., Aro, H., & Aromaa, A. (2005). Determinants of health in early adulthood: what is the role of parental education, childhood adversities and own education?. *European Journal Of Public Health*, 16(3), 305-314. doi: 10.1093/eurpub/cki164.
- Leite, CSF (2018). Efeitos do programa Amigos do Ziki nas competências socioemocionais no período pr -escolar. Disserta o de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educa o.
- Miller J, Wanless S, and Weissberg R. (2018). Stronger Teacher-Parent Relationships Lead to Better Social and Emotional Assessments and Learning. Measuring SEL: Using data to inspire practice, Available: <https://measuringSEL.caseli.org/can-assessments-connect-parents-childrens-social-emotional-learning-home-school/>
- Mira-Galva  MJ e Gilar-Corbi R (2020) Desenho, Implementa o e Avalia o de um Programa de Educa o Emocional: Efeitos no Desempenho Acad mico. *Frente. Psychol.* 11: 1100. doi: 10.3389 / fpsyg.2020.01100
- Portugal. Ministério da Saúde, Dire o-Geral da Saúde (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: DGS, ISBN: 978-972-675-227-1
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A. F., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promo o de competências sociais e emocionais: contributos dos programas “Anos Incríveis”. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avalia o e promo o de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 227-262). Lisboa, Portugal: Coisas de Ler.
- SHE network. Schools for Health in Europe network. <http://www.schools-for-health.eu/she-network>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning. Past, present and future. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Publications.
- World Health Organization (2013). Health 2020: A European Policy Framework and strategy for the 21st century. World Health Organization, 2013. Available: [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/257881/H2020-SectoralBrief-Education\\_11-09-Eng.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/257881/H2020-SectoralBrief-Education_11-09-Eng.pdf?ua=1)
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. (2010). Disseminating incredible years series early- intervention programs: integrating and sustaining services between home and school. *Psychology in the Schools*, 47(1), 36-54. doi: 10.1002/pits.20450
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

## **AN EXPERIENCE OF IMPLEMENTING ICONIX, A SOFTWARE DEVELOPMENT METHODOLOGY, IN A SOFTWARE DEVELOPMENT CLASS DICTATED IN A PRIVATELY MANAGED UNIVERSITY FROM ARGENTINA, VIRTUALLY, DUE TO THE QUARANTINE**

Rodrigo DE LATORRE

Centro de Altos Estudios en Tecnología Informática - Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina

[Rodrigo.Delatorre@Alumnos.uai.edu.ar](mailto:Rodrigo.Delatorre@Alumnos.uai.edu.ar)

Marcelo VAQUERO

Centro de Altos Estudios en Tecnología Informática - Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina

[Marcelo.Vaquero,@uai.edu.ar](mailto:Marcelo.Vaquero,@uai.edu.ar)

Guillermo LEALE

Centro de Altos Estudios en Tecnología Informática - Universidad Abierta Interamericana Buenos Aires, Argentina

[Guillermo.Leale@uai.edu.ar](mailto:Guillermo.Leale@uai.edu.ar)

Alejandro SARTORIO

Centro de Altos Estudios en Tecnología Informática - Universidad Abierta Interamericana Buenos Aires, Argentina

[Alejandro.Sartorio@uai.edu.ar](mailto:Alejandro.Sartorio@uai.edu.ar)

### **Abstract**

Due to the mandatory quarantine implemented in most countries, and especially where this investigation is taking place, Argentina, most Academic organizations, either public or privately managed, needed to reinvent themselves in order to be able to teach courses in a completely remote environment. In this context, one class, which has the objective of develop a specific software and where this research took place, will use ICONIX, a software development methodology that is one of the latest technology standards used in the software industry, and flipped classroom, where instead of professors teaching students, they provide them with all the necessary information so they can study them before the class takes place. Given that this class has been always taught face-to-face and under other software development methodologies, the purpose of this paper is to evaluate the experience and take relevant data, measurable, about the degree of acceptance of both students and professors, in order to conclude if this virtual experience can be replicated after the quarantine period ends, replacing, if possible, the classroom teaching for a more up-to-date approach, taking advantage of the latest tools that have been developed for communicating, creating, distributing, grading assignments and sharing files and knowledge between teachers and students.

### **Introduction**

As cited in [1], “during history nothing has caused more human deaths than infectious diseases”. COVID-19, as of today, has shown us how vulnerable we still are to these invisible and unknown threats. Also known as “Coronavirus”, COVID-19 is an infectious disease caused by the SARS-CoV-2 virus strain (Severe acute respiratory syndrome Coronavirus 2) and it was identified at the end of 2019, by December, in Wuhan, capital of Hubei, a province in China. Since that moment, its spread has not stopped, resulting in the COVID Pandemic we stand now. As of today, more than 32 million cases have been reported in more than 210 countries, with over 990000 deaths around the globe. On the other hand, luckily, more than 22 million people have recovered from it. COVID-19 was declared a pandemic by the World Health Organization (OMS) on March 11th because of its alarming rates of propagation and severity. The term “Pandemic” is used when a new disease is spread worldwide, where most of the persons do not have immunity for it [2]. The first case in Argentina was detected in a 43 year old man that had been in Italy recently, this also made this the first imported case of COVID-19. By March 4th, the number of suspected cases due to suspicious symptoms was around 10. On March 5th, the second case was officialized in Argentina, a 23 year old young man that also had been abroad. On March 6th, Argentina officialized 8 COVID-19 cases. Unfortunately, by March 7th, Argentina had the first disease due to the infection. Days passed by and the number of infected and diseased people increased. Therefore, the Argentinian President, through the decree 297/2020 in March 18<sup>th</sup> officialized the quarantine, which was called “Preventive and mandatory social isolation”, in order to protect public health and prepare hospitals to be able to handle severe cases. During its validity, people must remain in their residences, abstaining themselves from attending their workplaces, without being able to drive in public ways, lanes and public places, with the final purpose of reducing the circulation of

people and the possibilities of getting infected with COVID-19. Because of this disposition, educational entities and institutes, in all educational levels, were forced to close their physical buildings and started the process of “digital transformation”. This means that courses had to be migrated to a virtual format.

High education institutes and universities, like for example UTN BA (National Technological University from Buenos Aires), through one of its internal organism “EAD” (Distance Education Directorate), had been working, taking several orientational actions, support and training, in order to be able to dictate courses, virtually, across all careers [3]. Virtual classrooms were implemented using their internal software, already in place, which is also used to manage classes, classrooms, information, communication and several more functionalities, for both students and professors. The main challenge for the University was reaching all classes and careers in a short period of time and measuring the teaching learning process exclusively using their internal tools. The UNR (National University from Rosario, Santa Fe, Argentina) has implemented virtual classrooms to assure the academic year. In the case of the UBA (University from Buenos Aires) has decided to reschedule their academic calendar. This was decided to guarantee that students take classes in person without exposing them to a possible contagion. Given the size of the UBA (over 300000 students), is that some of their Faculties made exceptions, like the Faculty of Exact Sciences where some of their careers are using virtual methods to assure courses and classes are given [5, 6]. The Austral University (Privately managed University) has made available to students and professors the “Plan de continuidad de actividades académicas COVID-19” (COVID-19 Academic Activities Continuity Plan) [7], with the intention of assuring that all academic activities take place. This, basically, establishes guidelines of how classes will take place, which tools are going to use, general rules and code of conduct.

### **Institutional Situation**

The privately managed educational institution from Rosario, Argentina, where this work took place, was ready, partially, to face the challenges of virtual education. From one side, they had already started with blended education, four assignments are dictated using that methodology, with a remote percentage of classes, up to 50%. This proposal finds its foundations, first, in the article “Educación Superior y Tecnología: la propuesta de Educación A Distancia en Argentina y su marco legal” from Ana Carolina Ezeiza-Pohl [8], that describes the remote education proposal and its legal framework; and the legal resolution 1717/2004 from the Science, Technology and Education Ministry [9]. This resolution describes the general dispositions of remote education. Also, the University already had a contingency protocol in cases where, due to extreme circumstances, this needs to remain closed and virtual classes are implemented. That is why, with the spread of COVID-19 in Argentina and the strict quarantine that was decreed in March the 20th, the University was forced to close their physical doors of all its dependencies and execute their contingency protocol.

The University had to reorganize itself like other institutes have done. All professors had to be trained to be able to adapt their classes to the new virtual methodology. Also, all study materials along with plans and all the information that is relevant for courses and classes had to be digitized to be shared with students. To simplify some of the processes of adapting to the new tools, several professors have recorded videos and uploaded them, and thus made them available when both students and professors need it. It should be noted that several professors already have the necessary experience to carry out virtual classes, and that much of the documents were already digitized, facilitating some of the adaptation processes to this new situation. Students accustomed to studying and attending to presential classes within the University, are also in an exceptional adaptation process, which is happening not only in Argentina, but worldwide.

In this research work, quantitative information was collected, which serves to evaluate the adoption level of a group of students facing this new virtual education system, in one class, and finally, to conclude if it is possible and potentially fruitful the implementation, in the long term, of the virtual education system, even after the COVID-19 pandemic ends. Also, through surveys, professors presented their conclusions after the beginning of the first semester, concluding with an assessment of the viability for the implementation of a virtual educational system once the quarantine has been lifted and the face-to-face courses are reinstated in the University.

### **Iconix**

Iconix [10] is a minimalistic process of practical software development. It’s a simplified and more traditional methodology that unifies a set of object oriented methods in order to have strict control over the entire development life cycle of the product that’s been made, and has a sequence of steps that must be followed that clearly determines the activities to be carried out at each stage of the life cycle of the project that uses it. Iconix derives directly from RUP (Rational Unified Process, standard object-oriented software development methodology, with its analysis and documentation) and its foundation is the fact that 80% of cases can be solved with only 20% use of UML (Unified Modeling Language, standard for the visual representation of objects, states and processes within the system that’s being developed) which greatly simplifies the process without losing documentation by leaving only what is necessary. This implies a dynamic use of UML in such a way that other diagrams can be used in addition to the ones already stipulated if it is convenient. Iconix is guided using “Use Cases” and follows an incremental and iterative life cycle. The end goal is that the final version of the software that is being developed is obtained

from the Use Cases. The Iconix process is divided into dynamic and static workflows, which are highly interactive. It may happen that you have to go from one iteration of the entire development process to a small number of Use Cases. The Iconix process is suitable for Agile projects where quick reaction is necessary when it comes to factors such as requirements, design, and estimates.

Iconix has the following key features:

- Rationalized use of UML
  - Minimalist approach.
  - Small amounts of steps to succeed.
- Traceability
  - In any stage a line can be traced to the system requirements.
  - Objects follow up as they evolve.
- Iterative and incremental
  - Between domain modeling and Use case analysis.
  - Iterations over the dynamic model that refine the static model.

To simplify, Iconix process consists of the following stages:

- *Requirements*: where functional requirements definition happens, the development domain is modeled, the behavior requirements are defined and as a closure for this stage, use cases need to fit the client's expectations.
- *Analysis and preliminary design*: robustness diagrams design (this are graphical representation of the steps of one use case), while use cases are rewritten, if necessary; updating the domain model, determining the controllers needed to run use cases and rewriting use case sketches.
- *Preliminary design revision*
- *Detailed design*: sequence diagrams design, domain model update as the sequence diagrams are developed and static model cleanse.
- *Critical design revision*
- *Implementation*: unity testing, integration testing, revised code execution and an update model to be ready for the next stage of work development.

In **Table 1**, we are comparing the process models in terms of the characteristics of the project, and analyzing the size of the process, equipment, and problem complexity for each model. We can highlight that with a small development team, large, highly complex projects can be carried out; in the case of XP and SCRUM [12].

Process model	Process size	Team size	Problem complexity
RUP	Medium/Extensive	Medium/Extensive	Medium/High
ICONIX	Small/Medium	Small/Medium	Small/Medium
XP	Small/Medium	Small	Medium/High
SCRUM	Small/Medium	Small	Medium/High

**Table 1:** Process models comparison.

In **Table 2** we can observe, with respect to learning curves, that Agile models offer greater advantage, but with certain limitations, since they have not yet been exploited on a large scale as, for instance, RUP, that is has high support and comprehensive tools that guides through it, facilitating the application of this methodology more effectively, allowing to make the most of it [12].

Process model	Learning curve	Integration tools	Extern support
RUP	Slow	High support	High support
ICONIX	Fast	Some support	Some support
XP	Fast	Not specified	Some support
SCRUM	Fast	Not specified	Some support

**Table 2:** Process models comparison, learning curve perspective.

Among the advantages of Iconix we can name that it's a process that has certain similarities to Agile methodologies to carry out software development, and that it's focused on the construction of management systems of small and

medium complexity with the participation of end users. Among its disadvantages, we can mention that this methodology needs fast and precise information on the requirements, of the design and the estimates; also, this methodology should not be used in long term projects given its characteristics. From a work force point of view, in Rosario (Santa Fe state, Argentina) most development and sourcing companies that are focused in developing custom software mostly use Agile alternatives like Scrum, Kanban or hybrids, none of them use Iconix.

### **Description Of The Course Selected To Carry Out This Research Work**

The course selected to carry out this work has the final purpose of developing custom-made software, in this case, a “Security module”, this is a set of functionalities whose main objective is to regulate and organize, through groups and permissions over forms, the users who may or may not interact with a software and its functionalities. Students are requested to develop (source code and working application) and documentation, following certain guidelines. This course is from the third year from the Systems Engineering degree career and is based basically on all the knowledge that has been gathered in previous years, where all the necessary concepts to design and develop were addressed. Among those important materials that students need to have in order to go through the course with no inconvenience we can name: system analysis, programming, object-oriented programming, development methodologies, domain modeling, design, and database management. Historically, this subject was carried out using the Unified Process methodology alternating with more agile models such as Iconix.

During 2019, the course used a complete “Agile” approach, implementing Scrum as software development and work methodology with all its ceremonies, artefacts, roles, and requirements. The experience was positive, for both students and professor, and the results were favorable. A more Agile approach and mindset and expertise lay the foundations for a more in-depth approach and given that, during 2020, the course is using Iconix, it serves as a contrast with what was done in previous years. 2019 course with a more “Agile” approach was done using and following steps:

1 All the work was done by the entire class as one group, the professor played as “Product Owner” and a group of students served as “Scrum masters”.

2 Stages were aligned with Scrum:

- a) All ceremonies were performed, planning daily stand ups, retrospective meetings, and project progress review meeting at the end of the Sprint (mostly called “Demo meeting”)
- b) User stories were used as a tool for documenting requirements.
- c) An agile Management tool was used to properly manage sprints, backlogs, and tasks.

3 The development served the same characteristics as it was described previously (a Security module essentially).

4 Even though all the work was executed as a whole team, each student needed to defend the work that the whole team did, individually. This was a way to ensure that the students learned, and they can approve the course.

### **Applying Iconix in the Selected Course**

The course selected for the purpose of this work, which was detailed previously, has as final goal, the development of a “Security module”. This course is mainly enriched by the classroom experience, the contact with the professor and the teamwork, but given the current social context, it has been forced to implement the necessary tools so that this experience is not lost, classes can be carried out and students can finally learn. The professor has the necessary experience to be able to carry out the virtual teaching of his course, and most of the study material is digitized, simplifying the adaptation to the virtual learning model.

For the development of the “Security module”, “Iconix” was used as a development methodology. This “Security module” must meet certain functional and non-functional requirements. Among the functional requirements we can name: login, logout, password change and reset, profiles and groups management, and an audit module to be able to view data traceability. It was also necessary for the student, during the design and analysis stages, to document requirements and, using UML, to develop all diagrams (all required by Iconix).

The software tools chosen for this course were: Zoom (at the beginning), Blackboard and Google Classroom. For Documentation and programming, students were able to choose the tool with which he felt more comfortable, although with certain restrictions, for instance, the programming language must be object oriented, Databases must be relational and Iconix guidelines must be followed at all times.

Course schedule and classes:

Date	Unit	Lesson
7/4/2019	Unit 1	The process of creating software
14/4/2019	Unit 1	The process of creating software
21/4/2019	Unit 2	Security module analysis and design
28/4/2019	Unit 2	Security module analysis and design
5/5/2019	Unit 3	Metrics
12/5/2019	Unit 3	Metrics
19/5/2019	Unit 4	Risk and quality management
26/5/2019	Unit 4	Risk and quality management
2/6/2019	Unit 5	Design patterns
9/6/2019	Unit 5	Design patterns
16/6/2019	Unit 5	Design patterns
23/6/2019	Unit 5	Design patterns
30/6/2019	Unit 5	Design patterns
7/7/2019	Unit 6	Software testing
14/7/2019	Unit 6	Software testing
21/7/2019	Unit 6	Software testing

**Table 3:** Detailed schedule of the course.

The course was dictated once a week, on Tuesdays, in two separate blocks, both of 80 minutes each, with a 20 minutes break between them. The course is programmed as follows, the first block, will review lessons detailed in Table 3 and using the “flipped classroom” methodology, which is a semi-face-to-face or virtual learning methodology, a different way of learning and teaching. Using this methodology, prior to the beginning of the course, all the information needed on the topics to be discussed, along with a short evaluation, which serves as a review of the topics discussed, will be shared by the professor. This evaluation will be relevant also at the moment of identifying the acceptance by the students of this learning methodology. The professor and the group of students review the concepts in search of queries or doubts in this regard. Once this first block was finished, it was considered that the concepts were assimilated correctly by the students.

The second part of the course is of a purely practical approach, where the practical implementation of the theoretical concepts (revised during the first block) about the work that the students must carry out, the “Security module”.

The articulation between the course and Iconix occurs in the following way: given that this process has defined phases, the subject was presented following the corresponding model. These are:

- 1 Requirement analysis: during the first classes, an exhaustive study of functional and non-functional requirements of the Security module was carried out, concluding this first stage with the following deliverables: Use case model, Domain model, preliminary design and Detailed use cases.
- 2 Preliminary design analysis: focused on discovering the objects and got deeper in the domain model, finishing with a preliminary technical architecture and has as deliverable the Robustness diagram, which will be used in the next phase as the skeleton of the Sequence diagrams.
- 3 Once the preliminary design phase concludes, the detailed design phase is immediately continued, which focus on a deep review of the preliminary design and has the Sequence diagrams and the Class diagrams as deliverables.
- 4 After the detailed design stage, the implementation phase is started, which consists of testing and subsequent programming.

All information necessary to carry out all previously mentioned phases proposed by Iconix could be found within a collaborative tool, Google Classroom. To carry out the courses and dictation, at the beginning Zoom was used, and then, Blackboard Collaborate was used. Beyond the work needed to approve the course, students must comply with two partial examinations, which consisted of partial deliveries of their work with its defense, and also, a research request, which consisted of the application of Design patterns in their project, responding to functional and non-functional requirements. Unlike other years, as we mentioned earlier, the work was carried out individually, and since the courses will be in a virtual mode, the students were responsible for the partial and final deliveries to be made in a fixed schedule. Requirement changes will be introduced throughout the semester to force students to carry out research tasks, and to review the best approach to implement those changes to their solutions. During the second semester, the same experience will be carried out, but instead of using Iconix, Scrum will be used, this will be evaluated in a separate investigation work.

### Proposal Acceptance Indicators

In order to be able to qualify the acceptance degree (or not) of both, the students and professors, of the proposed methodology used during the time the course took place, the following indicators have been taken into account.

- *Attendance*: student attendance was relieved in all classes. As the course is done in two parts, the assistance will be taken in both parts, and thus, evaluate desertion degree and interest.
- *Students participation*: we measured the number of questions and querying students asked during classed. With this indicator, the higher the number, the higher the interest students had of topics and subjects that are covered in the classes.

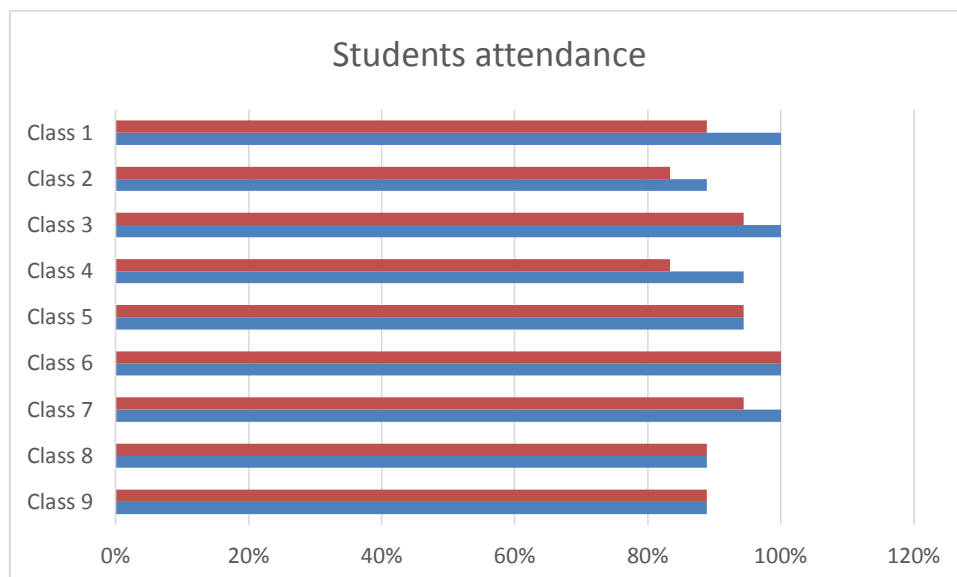
### Adherence to Iconix practices and progress in student work

- Progress in student's work: the progress of the work each student needed to do was evaluated in each partial delivery that the professor requested. This way, we were able to obtain a global progress metric in terms of the development of the work and the adherence to Iconix, as development methodology.
- Adherence and acceptance of Iconix as a development methodology, through the analysis of self-assessments included in each class.
- Previous knowledge of Software methodologies: the starting point of the students in terms of software methodologies was surveyed, to understand their previous experience, both in working environments and in educational matters in relation to Agile methodologies, requirements engineering and domain modeling, among others.
- At the end of the semester, the knowledge acquired about Software Process Methodologies will be relieved to have an overview of the learning curve in this matter.
- Periodical interviews with the professor to understand his point of view regarding the use the students are giving to the virtual work methodology and the learning context.

### Proposal Acceptance Evaluation

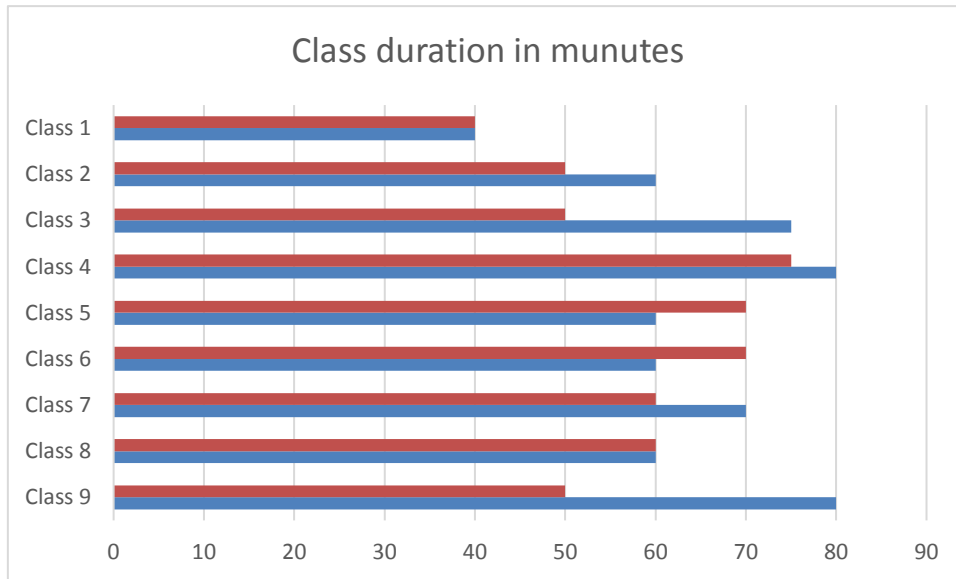
We emphasize that at the time this work was presented, the percentage of student attendance is vastly higher than when classes took place in premises, as can be seen in Figure 1. Attendance was never below 88,88%. Also, given the characteristics of this course, consisting in two modules, we can see that the attendance percentage is still high, and with few dropouts, with an average attendance of 90,74%.

Regarding class duration, please note that this is adjusted to the needs of the professor and the students. We can see in Figure 2 that, except for the first class, on April 7<sup>th</sup> where Zoom was used (with its 40 minutes limitation), the rest of the classes remained above 60 minutes, which corresponds to 75% of the estimated course duration. The second part of the course, which is also 80 minutes long, has a good record also, in average, the total was about 75% of respected duration.



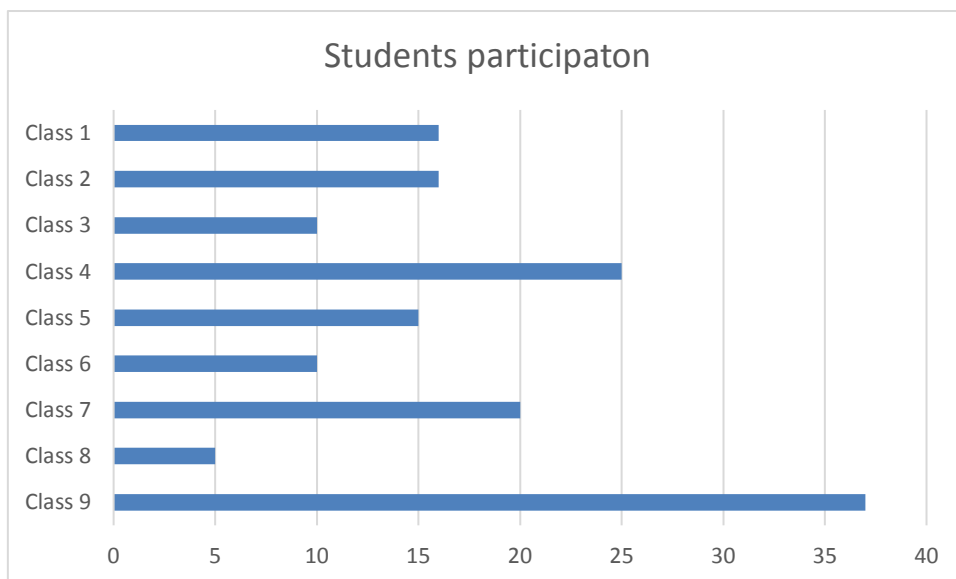
**Figure 1:** Students attendance during class, first part of the class represented in blue, the second part, in red.





**Figure 2:** Class duration record, expressed in minutes. In Blue, the first part of the course is represented, in red, the second part.

Of the indicators selected to evaluate the student's experience, the most relevant that we used to measure was the participation in classes. After talking with the professor, we noticed that the participation is normal due to the course characteristics and past years, and, on average, the questioning and querying from the students surround doubts regarding functional requirements, characteristics of the practical work to be carried out and technical specifications over some diagrams requested by Iconix (like, for example, Robustness<sup>1</sup> and Sequence diagrams<sup>2</sup>).



**Figure 3:** Number of questions and querying made by students in the classes. A note must be made, in class 8 there was an examination instance and that is the reason behind the considerable drop in participation.

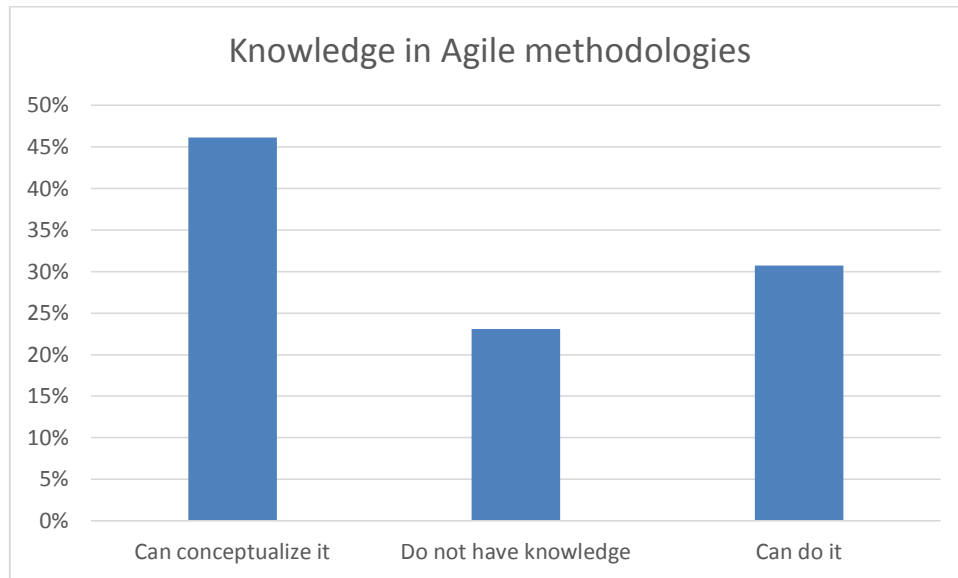
#### Adherence to Iconix practices and progress in student work

By the time this work took place, we can define that, based on what was reported by the professor, from 17 students that formed the students group, only two students did not pass the first partial examination that took place in class

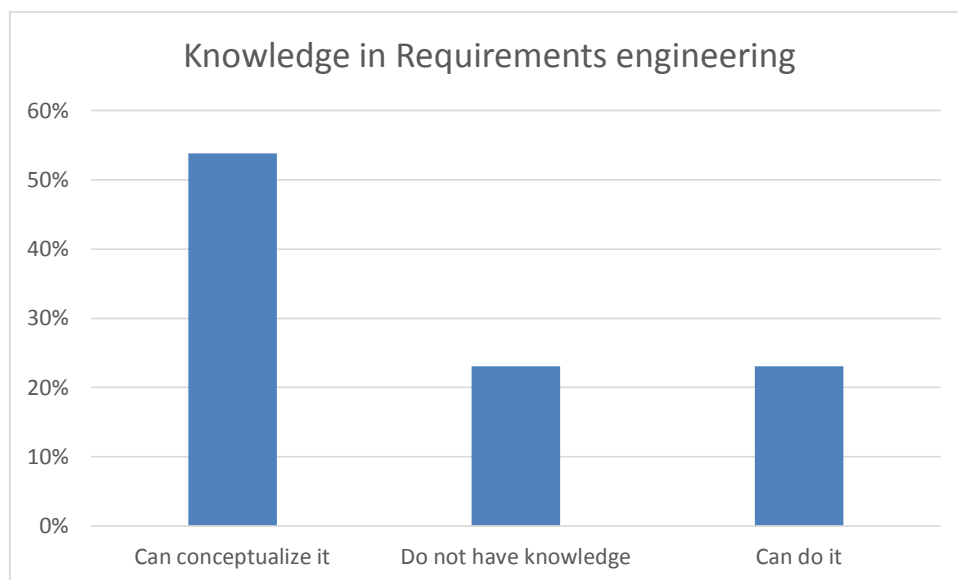
<sup>1</sup> A Robustness diagram, typically used in Iconix, is a hybrid between a Class diagram and an Activity diagram and allows to capture the "What" to do and then help to decide "How" to do it.

<sup>2</sup> A Sequence diagram is an interaction diagram, where an object is shown as a box at the top of it and the interaction between these is shown as messages. These are valuable in concurrent processes [13].

8 and only 1 student was absent. Consequently, 82% of all students passed the first partial instance, which is an excellent indicator of their progress. Using as a reference the weekly evaluations sent by the professor within the context of “flipped learning” applied during the course, in the 9 classes that have been surveyed at the moment this work took place, there were approximately 65% deliveries, with good results. From the information obtained at the beginning of the semester through the knowledge of software process model evaluation that was sent, most of the students had academic knowledge of Agile methodologies (Figure 4) and requirement engineering (Figure 5), they consider themselves able to conceptualize requirements.



**Figure 4:** Students that had responded to the Development process knowledge survey regarding Agile methodologies knowledge.



**Figure 4:** Students that had responded to the Development process knowledge survey regarding requirements engineering knowledge.

Finally, and based on the interviews that took place with the professor, we conclude that, although Iconix is an excellent development methodology for the pedagogical field, it is not within the standards of the labor market, distancing students from it. On the other hand, the virtual methodology used during course with an inverted learning methodology like “flipped classroom”, although favorable for the empowerment of the students, finds its weakness first in the absence of face-to-face contact and secondly, the large amount of time it take professors to

prepare every class, class by class, in advance.

## Conclusions

Being able to generate the proper environment for that the teaching-education process happened in a timely manner in times of isolation was not an easy task. The main challenge was to find the intersection between students, professors, communication tools, pedagogical tools, and the technology to generate synergy and thus, being able to go through the first semester in harmony.

The course that was selected to carry out this work has special characteristics compared to others, for example, applies Agile-type work methodologies, it is focused on analysis, design and development of special software and all the work needed to be carried out individually. To face and overcome this challenge, several factors needed to happen. In the first instance, the University had provided the course with all necessary tools so that the virtual dictation of courses was as similar as a face-to-face interaction, and in order for this to happen, Blackboard and Classroom where implemented as communication and collaboration tools, between professors and students. Human factor in this experience is crucial. Over its history, the University has a more traditional approach for courses and classes, on premises. In recent years, only a few subjects implemented semi-presence, up to 50% but these are only a few examples. As a result of the quarantine, students and professors were forced to migrate to the virtual modality, altering the status quo.

In the course selected for this work to happen, the attendance and punctuality of students improve considerable, participation during classes has not been affected due to the need of first interacting with the tool and then being able to do the querying, finally, in the course selected for this work to happen, in comparison with previous years, no desertion or drop out was registered. Regarding the methodology used to carry out the development of the Security module, the information collected through the surveys and interviews informs us that, unlike previous years, a great deal of the students had a great percentage of progress in the work they are carrying out most of them, with their partial examinations approved; always taking in consideration that, from our initial survey, most of them did not had great experience working with development methodologies. Flipped learning also served its purpose, students took the time and the necessary work to study the material provided by the professor and then complete the self-assessments. In this regard, on average, 60% of students completed the self-assessments class by class. Finally, based on the interviews carried out with the course professor, although he considered that the students have adopted the Iconix practices, he also expressed that the completely virtual methodology is not the most appropriate one for courses like this one, referencing the need for semi-presence due to the lack of contact with and between students, and, on the other hand, although Iconix is a very good pedagogical methodology, currently, on the labor market, is not used as a developing framework in the software industry. Considering the partial results obtained in the course, during this semester, from the professor and students point of view, we can conclude as follows: Iconix, a development methodology, although with great academic application, but not used in the software industry, accomplished its objective moderately during the first semester. The group of students made good use of the tools available for teaching and complied in a timely manner with their deliveries with a moderate to normal participation during classes. Finally, and given the special characteristics of this course, although the completely virtual model is fulfilling its objective, at the same time, it is very demanding for the professor in the absence of presence to be able to interact directly with students.

Using 2019 as reference, we consider that, based on the possibilities of extended isolation in Argentina with the continuity of the virtual model, it is necessary to apply a different work methodology, which is adjusted to the current software industry situation, that trains students in the latest technological standards and simplifies teaching work. The proposal is focused on the use of Scrum as a working framework with the use of project management tools and the support of students and professors for this to be successful.

## References

- [1] Walsh, B. (2020). "Covid-19: The history of pandemics". Recuperado 25 de marzo de 2020, de BBC.com website: <https://www.bbc.com/future/article/20200325-covid-19-the-history-of-pandemics>
- [2] "¿Qué es una pandemia?" (2013). Recuperado 25 de marzo de 2020, de OMS Español website: [https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/es/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/)
- [3] "La UTNBA avanza en la expansión de aulas virtuales para iniciar las actividades académicas." (2020). Recuperado 26 de marzo de 2020, de UTN Buenos Aires website: <https://www.frba.utn.edu.ar/la-utnba-avanza-en-la-expansion-de-aulas-virtuales-para-iniciar-las-actividades-academicas/>
- [4] "La UNR implementará aulas virtuales para darle continuidad al ciclo académico." (2020). Recuperado 19 de marzo de 2020, de La Capital Rosario website: <https://www.frba.utn.edu.ar/la-utnba-avanza-en-la-expansion-de-aulas-virtuales-para-iniciar-las-actividades-academicas/>
- [5] Estenssoro, M. E. (2020). "Clase virtual en la UBA: el futuro posible". Recuperado 19 de marzo de 2020, de La Nación website: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/clase-virtual-uba-futuro-posible-nid2345334>
- [6] "Las clases en la UBA comenzarán el 1° de junio." (2020). Recuperado 5 de abril de 2020, de Pagina 12 website: <https://www.pagina12.com.ar/257588-las-clases-en-la-uba-comenzaran-el-1-de-junio>
- [7] "Plan de continuidad de actividades académicas COVID-19" (2020). Recuperado 18 de marzo de 2020, de Austral website <https://www.austral.edu.ar/continuidadacademica.pdf>

- [8] Ana Carolina Ezeiza-Pohl, (2018). “Marco legal de la Educación a Distancia en Argentina”. [https://www.researchgate.net/publication/325880893\\_Marco\\_legal\\_de\\_la\\_Educacion\\_a\\_Distancia\\_en\\_Argentina](https://www.researchgate.net/publication/325880893_Marco_legal_de_la_Educacion_a_Distancia_en_Argentina)
- [9] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (2005), Resolución 1714/2004, “Educación a Distancia”
- [10] Rosenberg, Douh, Stephens, Matt and Collins-Cope, Mark, “Agile Development with ICONIX Process” website <https://www.methodsandtools.com/archive/archive.php>
- [11] K. Beck et al., “Manifiesto for Agile Software Development,” The Agile Alliance, 2001. [Online]. Available: <http://agilemanifesto.org/>.
- [12] Roberth G. Figueroa, Camilo J. Solis, Armando A. Cabrera, “Metodologías Tradicionales vs. Metodologías Ágiles”

## AN INVESTIGATION OF LIFE SCIENCE COURSE CURRICULUM WITHIN TURKISH QUALIFICATIONS FRAMEWORK

İlkay AŞKIN TEKKOL

Department of Education, Kastamonu University, Turkey

ilkayaskin@hotmail.com

### Abstract

In this study, the Life Science Course Curriculum was analyzed under the Turkish Qualifications Framework (TQF). In the research, the special aims of the Life Science Course Curriculum, the skills and attainments in the curriculum were discussed. The scope of research involving the use of document analysis method was examined in terms of eight core competencies expressed in the TQF. According to the results, the specific objectives of the Life Science Courses Curriculum has references to the lifelong learning which was highlighted in the TQF. Again competence emphasized in TQF has been found in the curriculum. When the attainments are examined, it is determined that the most emphasized competence in the achievements is Social and Civic Competence. While Digital Competence is seen to be quite low in the attainments, it has been determined that Cultural Awareness and Expression competence are almost absent in the attainments.

### Introduction

In today's world, where knowledge has increased rapidly and is called the "information age", the necessity of changes in the learning skills of individuals has emerged. This situation has led to the expression of "lifelong learning", with an emphasis on the fact that the learning that takes place in every environment should also take place in all situations. Lifelong learning emphasizes the preparation and motivation of children to be lifelong learners from an early age. In addition, it provides opportunities for adults to retrain or improve their skills, whether they are employed or not (OECD, 1996). Lifelong learning is seen as a process that emerges as the needs and desires of the individual at an early age and improves him throughout his life (Oester & Oester, 1997). The aim of lifelong learning is seen as ensuring that individuals do not have difficulty in adapting to society with the change of the society as an information society, to take an active part in their working lives and to be successful in their social lives (Mollaibrahimoğlu, 2016). While lifelong learning is effective on the education system, it is also considered important in terms of contributing to economic development. Kaya (2014) states that in this context, emphasis is also placed on updating qualifications within a vocational education in the context of lifelong learning, potential regional mobility of capital and technological progress. Due to this two-dimensional structure, Aspin and Chapman (2001) emphasize that all countries and governments should take initiatives in lifelong learning practices and thus, the following needs can be met:

- Ensure that countries have a sufficiently flexible, adaptable and forward-looking economy to feed their citizens and provide them with a decent quality of life.
- To make people aware of the rights and duties that are open to them, the most preferred modern management style, and to raise awareness about how to act in accordance with these rights and duties.
- Raising individuals with a conscious awareness of a range of activity options that they can create and continually rebuild satisfying and personally uplifting life patterns for themselves.

In the light of all these advantages, many countries have taken initiatives and introduced different practices to enable individuals to become lifelong learners. Among these practices, qualifications frameworks focusing on the qualifications are the practices that have been on the agenda in recent years. Placement of qualifications at different levels based on learning outcomes through qualifications frameworks provides the employer with information about the potential gains of the workforce. States use their qualification framework preparation and implementation as an official policy tool to support development and become an important actor in the global market. In this context, the European Qualifications Framework (EQF) started to be developed in 2004 and was officially accepted in 2008 and made recommendations to the countries. EQF, as a tool to improve lifelong learning; includes learning that takes place in (formal, non-formal and informal) learning environments. According to the EQF, which divides the competencies into three basic levels, these levels can be summarized as follows (European Parliament Council, 2008):

**Knowledge:** It is the set of facts, principles, theories and practices regarding a business or learning field. In the context of the EQF, knowledge is defined as theoretical and/or factual.

**Skill:** The ability to use and apply knowledge to perform tasks and solve problems. In the context of the EQF, skill is defined as cognitive skills (including logical, intuitive and creative thinking) or practical skills (including manual skills and the use of methods, materials, tools and equipment).

**Competence:** Proven ability and personal, social and / or methodological abilities to use knowledge and skills in business or learning environments, professional and personal development. Competence in the context of the EQF; is defined in terms of responsibility and independence (autonomy).

Competencies mentioned here are considered to be higher order. The European Commission collects these competencies under eight main headings. These titles are (Gordon et al.):

- Communication in the mother tongue,
- Communication in foreign languages,
- Mathematical competence and basic competences in science and technology,
- Digital competence,
- Learning to learn,
- Social and civic competences,
- Sense of initiative and entrepreneurship,
- Cultural awareness and expression

Recommendations including these competencies, 36 countries, including our country, are included in the EQF Advisory Group. In this context, our country Turkish Qualifications Framework, the Ministry of Education by the Vocational Qualifications Authority and Higher public institutions, mainly Council, employers and workers' unions, professional organizations and in cooperation with relevant civil society organizations, has been prepared with contributions from academics with local and international experts. Turkish Qualifications Framework (TQF) has entered into force in 2015. TQF covers all qualifications which are gained in the education and training system of our country and in other learning environments. It is seen that there are updates in the training programs within the scope of TQF. It is stated that knowledge, skills and competencies are emphasized in the curricula, which were updated in 2017 and started to be implemented at all education levels in 2018.

Eight basic qualifications have been determined within the scope of TQF. These competencies are classified as knowledge, skills and competence, as is the EQF. In this classification, the second level shows the primary school level. Indicators for this level are stated as follows (Vocational Qualifications Authority, 2015):

**Table 1:** Primary school qualifications determined by TQF

Level	Knowledge	Skill	Competence
2 <sup>nd</sup> Level	Having an introductory factual knowledge of a business or learning field	Basic ability to use the necessary knowledge to perform tasks and solve possible simple problems	- Performing simple tasks with limited autonomy under supervision - Being aware of learning needs within the scope of lifelong learning approach

In addition, it is seen that the competencies mentioned above are at the top of all curricula. The following information is provided as a description of competencies in the curricula (MEB, 2019): *“Our education system aims to raise individuals who have the knowledge, skills and behaviors which are integrated in competencies. For students at both national and international level; personal, social competency skills that they will need in the range of academic and business life in Turkey Qualifications Framework (TYC) was determined. TQF identifies eight key competencies and defines them as follows.”* These competencies and their explanations can be summarized as follows (MEB, 2019):

**1) Communication in mother tongue:** Expressing and interpreting concepts, thoughts, opinions, feelings and facts both verbally and in writing (listening, speaking, reading and writing); To interact linguistically in an appropriate and creative manner in all social and cultural contexts such as education and training, workplace, home and entertainment.

**2) Communication in foreign languages:** It often shares the basic skill dimensions of communication in the mother tongue, and based on the ability to share feelings, thoughts, concepts, facts and opinions both verbally and in writing to a suitable set of social activities such as education, training, workplace, home and entertainment, depending on the person's wishes and needs. and it is based on the ability to understand, express and interpret in a cultural context. Communication in foreign languages also requires skills of intermediation and intercultural understanding. The level of competence of the individual will vary between different languages with the dimensions of listening, speaking, reading and writing depending on the individual's social and cultural background, environment, needs and interests.

**3) Mathematical competence and basic competencies in science/technology:** Mathematical competence, developing and applying mathematical thinking style to solve a series of problems encountered in daily life. Emphasis is placed on processes, activities and knowledge built on a solid numeracy skill. Mathematical competence includes the ability and willingness to use mathematical modes of thinking (logical and spatial thinking) and presenting (formulas, models, constructs, graphs and tables) to varying degrees. Competence in

science refers to the ability and willingness to utilize the knowledge and methodology to explain the natural world in order to define questions and produce evidence-based results. Competence in technology is seen as the application of knowledge and methodology in the context of meeting perceived human wants and needs. Competence in science and technology includes the ability to comprehend the changes resulting from human activities and the responsibilities of each individual as a citizen.

**4) Digital competence:** It covers the safe and critical use of information communication technologies for business, daily life and communication. This competence is supported by basic skills such as access to information and the use of computers to evaluate, store, produce, present and exchange information, as well as engage in common networks and communicate through the Internet.

**5) Learning to learn:** It is the competence of pursuing and insisting on learning so that the individual can organize his/her learning action individually or as a group, including effective time and knowledge management. This competence includes the individual's awareness of learning needs and processes by recognizing existing opportunities and the ability to cope with difficulties for a successful learning action. It means acquiring, processing and adapting new knowledge and skills as well as seeking and utilizing guidance support. Learning to learn mobilizes learners to rely on previous learning and life experiences to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts such as home, workplace, education and training environment.

**6) Social and civic competences:** These competencies include personal, interpersonal and intercultural competencies; It will enable individuals to participate effectively and constructively in differentiating society and working life; It covers all forms of behavior that enable the individual to be equipped with features to resolve conflicts when necessary. Citizenship competence equips individuals to fully participate in civic life based on knowledge of social and political concepts and structures, and a commitment to democratic and active participation.

**7) Sense of initiative and entrepreneurship:** Refers to the ability of the individual to turn his thoughts into action. It includes creativity, innovation and taking risks, as well as the ability to plan and manage projects to achieve goals. This competence supports everyone not only at home and in the community but also in business life so that they can be aware of the context and conditions of their work and seize job opportunities; It also provides a basis for the more specific knowledge and skills needed by people who engage in or contribute to social and commercial activities. It includes awareness of ethical values and support for good governance.

**8) Cultural awareness and expression:** It is an appreciation of the importance of creative expression of views, experiences and emotions using a variety of mass media, including music, performing arts, literature and visual arts.

The Life Science Course Curriculum, which is among the curricula, aims to provide primary school students with basic knowledge, skills and values in the axis of individual, society and nature. The Life Science Course Curriculum with its aims and content is the course that should be given the most place in TQF and can contribute to students in becoming lifelong learners. In this context, the aim of this study is to examine the Life Science Course Curriculum within scope of Turkish Qualifications Framework. In the research, The Life Science Course Curriculum was examined in terms of attainments and within the scope of competencies emphasized in TQF.

## The Study

### Research Model

In this research, document analysis was used. Document analysis is a method that includes the analysis of written and printed documents related to the subjects to be studied. In content analysis, similar data are brought together within the framework of certain concepts and themes and interpreted in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2006). Document review is within the scope of qualitative research. In this respect, the research is a qualitative study. Within the scope of the research, the Life Science Course Curriculum was reviewed and the attainments in the program were analyzed within the scope of eight basic competencies emphasized in TQF, and it was examined whether these basic competencies were included in each grade level attainment.

### Data Analysis

Within the scope of the research, the aims of the Life Science Course Curriculum and the skills in the program were examined. Then, the eight basic competence levels of TQF were reviewed in order to determine if they were included in each grade. Descriptive analyzes were included in the research and support was made with direct quotations where necessary.

## Findings

### Findings About the Objectives and Skills Which Take Part in Life Science Course Curriculum

When the Life Science Course Curriculum is examined, it is seen that it includes "Objectives of Life Science Course" and "Skills of Life Science Course Curriculum". In the program, the main purpose of the Life Science

Course is expressed as “To raise individuals who have basic life skills, who know themselves, who live a healthy and safe life, who absorb the values of the society they live in, who are sensitive to nature and the environment, who research, produce and love their country”. Other objectives of the program are given in Table 2:

**Table 2:** Objectives of the Life Science Course

Objectives
Knows himself and the environment he lives in.
Has the basic values of family and society.
It brings national, spiritual and human values into life.
Be aware of what it has to do to ensure personal development.
Improves personal care skills.
Gains the awareness of living a healthy and safe life.
Gains social participation skills.
Gains the ability to perceive time and space.
It develops the ability to use resources efficiently.
Gains the skill of learning to learn.
Gains basic scientific process skills.
Loves his country and is willing to keep his historical and cultural values alive.
It is sensitive to nature and environment.
Uses information and communication technologies in accordance with its purpose.

When Table 2 is examined, it is seen that values and higher order thinking skills are emphasized and attitudes are mentioned. The skills included in the Life Science Course Curriculum are listed in Table 3:

**Table 3:** Skills in Life Science Course

Skills	
Research	Self Protection
Using Information and Communication Technologies	Self Knowledge
Perceiving Change and Continuity	Personal care
Balanced diet	Following the Rules
Protecting Nature	Detecting Space
Recognizing National and Cultural Values	Observation
Self-direction	Communication
Keep Healthy	Cooperation
Problem Solving	Decision Making
Social Participation	Career Awareness Development
Time management	Use of Resources
Entrepreneurship	

These skills are called life skills in Life Science Course Curriculum. When Table 3 is examined, it is seen that higher order thinking skills such as problem solving, decision-making, research, and self-direction are included, similar to the objectives. In addition, the skills of “balanced diet”, “protecting nature”, “self-knowledge”, “self-protection”, “keep healthy”, “following the rules” and “recognizing national and cultural values”, which are related to the subjects of the course, are also included.

#### Findings About the Attainments Which Take Part in Life Science Course Curriculum

The results of the analysis regarding the attainments in the first grade of the Life Science Course Curriculum to contain the eight basic competencies specified in TQF are presented in Table 4.

**Table 4:** Competencies included in the first grade attainments of the Life Science Course Curriculum

Competencies	f
Communication in the mother tongue	10
Communication in foreign languages	-
Mathematical competence and basic competences in science and technology	11
Digital competence	7
Learning to learn	6
Social and civic competences	15
Sense of initiative and entrepreneurship	10
Cultural awareness and expression	-



When Table 4 is examined, in 10 of the 53 attainments in the Life Science Course Curriculum, Communication in the Mother Tongue; 11 of them Basic Competencies in Science/Technology; Digital Competence in 7; 6 of them Learning to Learn; It is seen that 15 of them have Social and Civic Competencies and 10 of them have Sense of Initiative Entrepreneurship competencies. No attainment has been detected regarding the competencies of Communication in Foreign Languages and Cultural Awareness and Expression. Examples of achievements are presented below:

*“Participates in the classroom meeting activity.”*  
(Communication in Mother Tongue)

*“Observes the animals in his immediate vicinity.”*  
(Basic Competencies in Science / Technology)

*“Uses technological tools and equipment safely.”*  
(Digital Competence)

*“Plans what he can do during the day.”*  
(Learning to Learn)

*“Follows the rules of courtesy when communicating with family members at home.”*  
(Social and Civic Competences)

*“Participates in the process of determining in-class rules.”*  
(Sense of Initiative and Entrepreneurship)

Findings regarding the attainments at the second grade are included in Table 5.

**Table 5:** Competencies included in the second grade attainments of the Life Science Course Curriculum

Competencies	f
Communication in the mother tongue	12
Communication in foreign languages	-
Mathematical competence and basic competences in science and technology	14
Digital competence	5
Learning to learn	6
Social and civic competences	21
Sense of initiative and entrepreneurship	6
Cultural awareness and expression	2

According to Table 5, in 12 of the 50 attainments in the Life Science Course Curriculum, Communication in Mother Tongue; 14 of them Basic Competencies in Science / Technology; Digital Competence in 5; 6 of them Learning to Learn; 21 of them Social and Civic Competences, 6 of them Sense of Initiative and Entrepreneurship; In 2 of them, it is seen that Cultural Awareness and Expression competencies are included. No attainment has been determined regarding the competence of Communication in Foreign Languages. Examples of achievements are presented below:

*“Expresses himself clearly while communicating at school.”*  
(Communication in the Mother Tongue)

*“Realizes the effects of seasonal fruit and vegetable consumption on human health.”*  
(Basic Competencies in Science / Technology)

*“Investigates Atatürk's childhood.”*  
(Digital Competence)

*“Implements the work planned during the day.”*  
(Learning to Learn)

*“Follows the rules when playing games with friends at school.”*  
(Social and Civic Competences)

*“Participates in family decision-making processes.”*

(Sense of Initiative and Entrepreneurship)

*“Researches the cultural heritage items in his close environment.”*  
(Cultural Awareness and Expression)

Findings regarding the attainments at the third grade are included in Table 6.

**Table 6:** Competencies included in the second grade attainments of the Life Science Course Curriculum

Competencies	f
Communication in the mother tongue	19
Communication in foreign languages	-
Mathematical competence and basic competences in science and technology	12
Digital competence	7
Learning to learn	3
Social and civic competences	20
Sense of initiative and entrepreneurship	10
Cultural awareness and expression	1

When Table 6 is examined, in 19 of the 45 attainments in the Life Science Course Curriculum, Communication in the Mother Tongue; 12 of them Basic Competencies in Science / Technology; Digital Competence in 7; Learning to Learn in 3; 20 of them have Social and Civic Competences, 10 of them have Sense of Initiative and Entrepreneurship and 1 of them has Cultural Awareness and Expression competencies. No attainment has been determined regarding the competence of Communication in Foreign Languages. Examples of achievements are presented below:

*“Gives examples of the necessity of following the rules in traffic.”*  
(Communication in Mother Tongue)

*“Takes responsibility for protecting nature and the environment.”*  
(Basic Competences in Science / Technology)

*“Researches people who have contributed to our country with their work.”*  
(Digital Competence)

*“Gives examples of the contributions of being planned to his personal life.”*  
(Learning to Learn)

*“Realizes the individual and social contributions of his school.”*  
(Social and Civic Competences)

*“Expresses his wishes and needs regarding school in a democratic way in the school environment.”*  
(Sense of Initiative and Entrepreneurship)

*“Participates in social responsibility projects aimed at the problems of people in different cultures living in our country.”*  
(Cultural Awareness and Expression)

### Conclusions

The purpose of this research is to examine the Life Science Course Curriculum within the scope of TQF. The research findings are discussed in three parts. In the first part where the objectives of the curriculum were examined, the main purpose of the curriculum was to raise individuals who has self-knowledge, society, protect nature and love their country by acquiring basic life skills. In addition, other objectives of the curriculum are included. Considering that the main purpose of TQF is that individuals are lifelong learners in the society, it can be said that the aims refer to lifelong learning (Social participation, learning to learn, scientific process skills, information and communication technologies). However, in the curriculum, it is seen that these objectives are written in sentences only and although they contain expressions for lifelong learning, there is no direct emphasis on the concept of lifelong learning. Nkomo (2000) states that framework qualifications should be included in the curricula and therefore standards and objectives should be given in the curriculum accordingly.

When the skills in the Life Science Course Curriculum are examined, it is seen that higher order thinking skills such as problem solving, decision making, research, self-direction are included. TQF (2015) defines the concept

of skill as "using knowledge" and "problem solving", which requires logical, intuitive and creative thinking acquired in a field of study or learning, and the ability to use manual skills, methods, materials, tools and equipment. According to this definition, it can be said that the skills included in the program are consistent with TQF. However, it is thought that there may be problems in providing lifelong learning or being taught of these skills. As a matter of fact, Baykal (2017) states that these skills are among the skills that students are expected to have in PISA, but due to the low scores, it is necessary to be clearer in order to develop higher order thinking skills and ensure permanent learning. Diker-Coşkun (2017) also states that TQF skills may not be understood adequately because these skills do not fully correspond in the attainments, therefore, sample applications and explanations should be included regarding these skills.

When the attainments in the Life Science Course Curriculum are examined, it is seen that there are five competencies in the first grade. These competencies are listed as follows: Social and Civic Competences, Basic Competencies in Science/Technology, Communication in Mother Tongue, Sense of Initiative and Entrepreneurship, Digital Competence and Learning to Learn. It is seen that this order did not change in the second grade and in the third grade, and the competence of Cultural Awareness and Expression was included in very few achievements. These competencies have been accepted as Gelen (2017) 21st century skills and it was emphasized that the development of each is very critical. TQF (2015) defines these competencies as "the basic competencies required by the information society, that all individuals should have, that support the individual development of individuals within the framework of lifelong learning, their social participation as active and responsible individuals in the society, and their employment". Therefore, it is critical that these competencies are included in the curricula. In this respect, it is challenging that "Digital Competence" and "Learning to Learn" competencies are included in the attainments at a low rate, and "Cultural Awareness and Expression" competence does not take place in almost any attainment. Oker (2019) emphasizes that while Life Science Course raises the individual as a whole, art should be included in its content. In the Life Science definitions, the subject of being a "citizen of the world" is also mentioned. From these points of view, it would not be wrong to think that "Cultural Awareness and Expression" competency should be included in the Life Science Course much more. In addition, it has been shown that the competence of "Communication in the Mother Tongue", which is seen as very critical for the individual, is included in less than half of the achievements. Yüksel and Taneri (2020) examined Life Studies textbooks in terms of key competencies and stated that Social and Civic Competences, Communication in the Mother Tongue and Basic Competencies in Science/Technology are emphasized in the books. In addition, they found that Digital Competencies are rarely included in the books and stated that the distribution of competencies on the basis of units is at a balance. In their research, Yalkın and Işık (2019) examined the attainments in the Science Course Curriculum within the scope of lifelong learning competencies, and as a result of the research, they revealed that the competency that is the lowest in the attainments is Digital Competence. These results are consistent with the research results.

Based on the research results; It may be suggested that the TQF, which is stated to be included in the Life Science Course, should be put forward more clearly and all competencies should be included equally and at a high rate, and the curriculum should be reviewed within this scope. In addition, examining the curricula of different courses within the scope of TQF and making suggestions for the curricula can contribute to the organization of the curricula and make them more consistent with TQF.

## References

- Aspin, D. & Chapman, J. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. Aspin, D. ve Chapman, J., Hatton, M., Sawano Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning* (Vol. 1), 3-33. Dordecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baykal, M. (2017). Türkiye yeterlilikler çerçevesi (TYÇ)'nin öğrenci değerlendirme programı (PISA) açısından değerlendirilmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (8), 69-79.
- Diker-Coşkun (2017). Öğretim programları arka plan raporu. *2016-2017 Eğitim İzleme Raporu*. İstanbul: ERG.
- European Parliament Council (2008). Recommendations European Parliament Council. *Official Journal of the European Union*. 1-7.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1 (2), 15-29.
- Gordon, J. at all. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education, CASE Network Reports, No. 87, Center for Social and Economic Research (CASE), Warsaw.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47 (1), 81-102.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Türkiyede yaşam boyu eğitim politikaları. *Journal of Life Economics*. 1 (1), 119-125.
- Nkomo, M. (2000). The national qualifications framework and curriculum development. *South African*

*Qualifications Authority.*

- Oester, T., K. & Oester, D., E. (1997). Life-long learning: learning to be productive. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425409.pdf>], Erişim tarihi: 18.07.2020.
- Oker, D. (2019). *Hayat bilgisi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1996). Lifelong learning for all. Paris: OECD.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Yalkın, B. & Işık, A. D. (2019). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 167-188.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S., & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 185-209.

## ANALYSIS OF THE OBSTACLES TO THE FREEDOM AND INDEPENDENCE OF THE MEDIA IN THE WORLD AND TURKEY

Dr. Mustafa ÖZTUNÇ

Faculty Of Communication, Sakarya University, Turkey

[oztunc@sakarya.edu.tr](mailto:oztunc@sakarya.edu.tr)

Marc-Henry PIERRE

Students Phd., Sakarya University, Turkey

[mackenrypier@yahoo.fr](mailto:mackenrypier@yahoo.fr)

### Abstract

Media freedom and independence are the pillars of a given democratic society. Since the media makes up the bridge between the political authority and the public opinion, its independence is crucial for the survival of democracy. However, the history of the media has always been paved with obstacles of different kinds. This paper examines the obstacles to the freedom and independence of the media in the world in general and Turkey in particular. The critical political economy of the media was used as the theoretical framework for the study and, as for the method, a qualitative analysis of secondary data was performed. The existing literature showed that media concentration ownership, commercial stakes, and political interference make up the main obstacles to media freedom and independence in the world. Also, the literature revealed that political interference, economic stakes, and the legal framework in which the media operate consist of the main obstacle to media freedom and independence in Turkey. It was revealed that even in countries where freedom of expression is guaranteed by the Constitution, the media still struggle to maintain a completely independent editorial policy. The negative world trends in media freedom and independence consequently imply a negative trend in democracy in the world. The rise of electronic journalism contributed significantly to the freedom and independence of the media. However, political power and digital capital control the media content, which often leads to censorship.

**Keywords:** Media freedom, media independence, political interference, economic stake, legal framework

### Introduction

The media makes up one of the most important mediation institutions in a State of law. To maintain harmonious relationships between the citizens and the leaders of a given society, the media must be free from economic and political interference. However, the relationships between the media and politics often denote either contradictions between the two or submission of the media to politics. In a state of law, contradictory ideas are key to collective deliberation. In contrast, an autocratic regime does not allow debates and public discussion when making decisions that concern its citizens. Despite the efforts made by human rights organizations and media associations, the challenge of media independence and freedom remains a long journey. In societies shaped by class struggles, the mainstream media make up the voice of the ruling class. Thus, the link between media groups and capital endangers the media's editorial freedom. Also, alternative media which often lack financial resources, fail to survive. In a country where the State is more powerful than the political ruler, freedom and independence of the mediation institutions are not endangered. In contrast, in a country where the ruler is more powerful than the State, the media falls under the control of political power. Whether regarded as a democratic mediation agency (Lievrouw, 2009) or as an ideological state apparatus (Althusser, 1971), the media has always played an important role in shaping the worldview of a given society. Therefore, the desire for a political ruler to control the media lies in the importance of the media. This control is often translated into restrictions and censorship.

Since the invention of the book, the media has been at the center of the struggle for democratic societies. The media make up the necessary condition of democracy, allowing ideas to confront freely. The claim for press freedom started in the seventeenth century. However, it took more than a century for this claim to appear in law books. Sweden was the first country in the world to establish press laws in 1766; Prohibition of restricting the right to broadcast is part of the country's Constitution. In 1776, the State of Virginia followed Sweden's path: Virginia's Law Act, the Basic Law of the State, states that no government can block the expression of press freedom. Later, the US Constitution adopted this principle. The first amendment to the American Constitution voted in 1791, stipulates that Congress will not make any laws restricting the press or freedom of expression.

Media freedom has deteriorated worldwide over the past decade. In some of the most influential democracies in the world, populist leaders have made joint efforts to reduce the independence of the media sector. While the threats to global media freedom are obvious, their impact on the state of democracy is what makes them dangerous. In general, the freedom and independence of the media are hampered by pressure from politics and capital. However, rivalry and rigorous autoregulation among media groups make it difficult for journalists to do their jobs in complete freedom and independence. Media freedom is not a universal phenomenon. Even in countries where it is protected by the law, the right to express and publish free opinions often contradicts the economic interests of the ruling class. Besides, this freedom cannot be fully experienced without corresponding responsibilities.

According to the UNESCO (2018) report on global trends in freedom of expression and media independence, there are two main and different indicators in the analysis of media independence. The first indicator is editorial independence from the regulatory authorities, and the second is resistance to political and commercial pressures. In the same vein, Reporters Without Borders (RSF, 2019) stresses that freedom of the press is used only in a limited number of countries. The countries are mostly Western European countries, Eastern European countries, and North American countries. Nonetheless, Oceania, Israel, some African and Asian countries are exceptionally part of the list. According to the 2019 world media freedom index (RSF, 2019), Norway, Finland, Sweden, Netherlands, and Denmark are ranked as the 5 countries with the most media freedom out of 180 countries.

Turkey, which ranks 154th in the RSF index, is part of the countries where media freedom and independence remains very challenging. According to RSF (2019), politico-economic ties of media owners, intransparent distribution of public funds, and audience and market power geared towards media empires make up the factors that hamper media freedom in Turkey. The Press Freedom Index is the ranking of countries compiled and published by Journalists Without Borders, based on the organization's assessment of the press freedom records of the previous year. To compile the index, Journalists Without Borders developed an online survey of 87 questions that focus on several criteria. The degree of freedom of journalists in 180 countries is determined by combining the experts' responses into a survey prepared by the RSF. This qualitative analysis was combined with quantitative data on violence and abuse against journalists in the period under consideration. The categories of criteria and indicators determined by journalists without borders include pluralism, media independence, environment and self-censorship, legal framework, transparency, infrastructure, and fraud. The report showed that the freedom and independence of the media remain an angry question even in the most developed countries. Thus, the relationships between media and politics, media and capital, and between media groups create an endless struggle for power. However, in these power relations, it can be noticed that the media is the power that is subject to politics and capital.

This article is a theoretical study of media freedom and independence in the World and Turkey. Based on different reports and studies, this paper identified three main barriers to the independence and freedom of the media which are global media concentration, political interference, and economic pressure. Furthermore, based on Kurban and Sözeri (2013)'s research, the present study identified three main obstacles to the freedom and independence of the media in Turkey. These obstacles are legal issues, political pressure, and economic influence. Since the article focuses on media freedom and independence, understanding the political, economic, and legal framework in which the media operates requires a look at the theory of the political economy of the media.

### **The critical political economy of media**

Power relations between antagonistic forces make up an obstacle to press freedom worldwide. Social research based on the political economy of the media views the political and economic structure of the media system as the source of the problem of freedom of press and independence. According to Hardy (2014), the first scientific study on critical political economy dates back to the late 1960s and early 1970s. The political economy of communication is related to the relationship between politics and the economy with communication. While the neoclassical approach to the political economy regards communication as a technical tool that serves the political and economic power, the critical political economy sees it as a complex process (Başaran & Geray, 2005). This complex process requires a comprehensive analysis that involves history, social integrity, moral philosophy, and praxis. Thus, more than a means to an end, the concept of communication makes up a crucial determinant of social interactions. Mosco (2009) provides a conception of communication that highlights social relationships. In the same vein, Hardy (2014) stresses that the critical political economy of communication addresses power relations that make up social hierarchies.

For this reason, the critical political economy analyzes how capital and politics affect communication practices by shaping people's perception and social representations of reality. Political power and capital make up structural forces that manifest themselves in trade and the international division of labor. Herman and Chomsky (1988) emphasize the weight of the owners' group in the production of media content. As a result, the editorial line of the media is determined by these structural forces. Thus, the media's editorial line is viewed as a propaganda model closely intertwined with the geopolitics of information.

McQuail (2005) identifies seven basic assumptions related to the political economy of the media. The first assumption emphasizes the importance of logic and economic control. Economic control of the media hampers the possibility of citizen participation in the production of media content. The second assumption stresses that the media structure tends to intensify. In the third assumption, McQuail states that the global integration of the media tends to develop ceaselessly. The fourth assumption highlights the commodification of media content and audiences. The fifth assumption emphasizes the decrease in media diversity. The lack of diversity in the media landscape maintains the logic of single thought imposed by the ruling class. In the sixth assumption, McQuail claims that the dissenting and alternative voices have been neglected. Finally, he stresses that private interests override public opinion.

This study aimed to examine the obstacles to the freedom and independence of the media in the world and Turkey. The methodology of this study includes a secondary analysis of research and reports related to the topic under study. Thus, a qualitative analysis of the existing literature was conducted. According to Creswell (2012), the qualitative research method explores a problem and develops a detailed understanding of a central phenomenon.

### **The obstacles to freedom and independence of the media in the world**

According to the 2019 House of Freedom report, in some of the most influential democracies in the world, large segments of the population no longer receive unbiased news and information. This is due to the interference of politics and capital in the production of media content. Common methods include state-sponsored property changes, regulatory and financial pressure, and reporting honest journalists. Governments have also provided proactive support to friendly media outlets through measures such as profitable government contracts, appropriate regulatory decisions, and preferential access to government information. The aim is to make the press serve those in power instead of the citizens. In Europe, the problem arose with right-wing populism that undermined fundamental freedoms. The government of Viktor Orbán in Hungary and that of Aleksandar Vučić in Serbia has had great success in eliminating critical journalism. Both leaders concentrate media ownership in the hands of peer groups, enabling organizations with the widest reach to support the government. In Hungary, where the process of media freedom and independence seems to improve, about 80 percent of the media belongs to government allies. In Eurasia and MENA, the media faced the intensification of traditional challenges last year. Examples include new legislative restrictions in Belarus, a rise in arrest and conviction in Lebanon, and insecurity and death in a war-torn Yemen. As a result, the concentration of the media, political interference, and economic interests are the main obstacles to the freedom and independence of the media in the world. The following section highlights the problem of media concentration in the world.

### **Media ownership concentration as an obstacle to media freedom and independence**

Media ownership concentration makes up an increasing trend in developed countries. Large media groups strengthen by controlling more and more newspapers, radios, and television. In such a context, information is an economic data whose value is measured by its mass audience. Global media groups include Bertelsmann, National Amusements (ViacomCBS), Sony Corporation, News Corp, Comcast, Walt Disney Company, AT&T Inc., Fox Corporation, Hearst Communications, MGM Holdings Inc., Grupo Globo (South America) and the Lagardère Group (France). According to Noam (2016), major media groups and companies have attracted attention, fear, and anger. Also, the media is increasingly controlled by a growing number of firms, which can influence public opinion, national agenda, democracy, and global culture. Therefore, media concentration is defined either according to the concepts of ideological pluralism and ownership diversity.

Cappello (2016) distinguishes between two indicators of media ownership concentration: horizontal media concentration and cross concentration of media ownership. The horizontal concentration reflects the level of control that one or more media owners can apply in a particular industry. The cross-media concentration denotes the degree of control applied by one or more media owners in several other economic sectors. Cappello (2016) states that horizontal concentration indicators can be identified in four media sectors: the television, the radio, daily newspapers, and Internet-based services. The cross-media concentration indicator follows the same logic as in horizontal media concentration. Thus, once legal provisions to prevent cross-media concentration has been determined, the indicator makes it possible to effectively enforce these provisions. In both horizontal and cross concentration of media ownership, the relevant framework is determined by the supervisory authorities whose role is to ensure effective compliance with the legal provisions.

Cappello (2016) stresses that media pluralism is one of the foundations of freedom of expression. The concept of media pluralism encompasses a set of media actors and a large number of operators to prevent excessive market concentration. Therefore, media pluralism makes up the solution to the problem of media concentration. Given the situation in Europe, Cappello (2016) emphasizes that convergence may be an important regulatory institution. Besides, the opportunities offered by the internet do not imply that the diversity of the media can only be protected by new technological developments. Traditional broadcasting continues to be an important source of information for many European citizens, meaning that legal provisions to impede media ownership concentration should also be enforced.

ICRI (2009) sets the metrics and indicators to measure the concentration of media ownership. The study indicates that the risk of high ownership concentration is considered high if the four main media owners have a market share of more than 50% in the same country. If the market share of the four main media owners is 25 to 49% in the same country, the risk of high ownership concentration is considered moderate. Finally, if the market share of the four main media owners in the same country is below 25%, the risk of ownership concentration is therefore low.

Brogi et al. (2017) revealed that the concentration of media ownership and the commercial impact on editorial content are the indicators that hamper the independence of media the most. In Europe and with a score of 71%, Bulgaria is among the countries with the highest media concentration risk. This score is largely explained by the fact that rules restricting the concentration of property in Bulgaria are not implemented. The Media Reform

Coalition (MRC, 2019) 2019 report shows that only three companies (News UK, Daily Mail Group and Reach) control 83% of the UK's national newspaper market. In France and Spain, according to Sciences Po LIEPP (2016), the media tends to belong mostly to private companies (almost 80% in France and 46% in Spain). In France, 51% of printed and online media are controlled by companies in the financial and insurance services industry. These companies created complex and opaque partnership structures that make it difficult to recognize the ultimate owner. In Germany, media pluralism is weakening slowly but steadily due to the closure of more newspapers and publishers for economic reasons. However, even countries that show a 5% media ownership concentration level show a high level of audience concentration. According to Brogi et al (2017), it seems that revenues and audiences continue to concentrate around a small number of providers, especially around established traditional companies and those that are successfully expanding to online markets.

### **Political interference as an obstacle to media freedom and independence**

The interference of political power negatively affects the freedom and editorial independence of the media. If the control of the ownership of media outlets remains a strategic political weapon, the control of the content of media discourse is even more important to the manipulative politician. This control is even more intense in countries where the political regime has more power than the state itself. In a study on media pluralism among European countries, Brogi et al. (2017) identified five indicators of the media's political independence: political control over media outlets, editorial autonomy, the process of democratic elections and the media, the regulation of resources of the states and support for the media sector, and independence of funds. Similarly, Reporters Without Borders (RSF, 2019) revealed that countries such as Sweden, France, Germany, Portugal, Belgium, Denmark, the Netherlands, and the UK show a low risk for political independence. In contrast, the study showed that the four countries experienced the highest risk of political influence on their media. These countries are European Union member states Hungary and Slovenia and candidate countries Montenegro and Turkey.

According to Hallin and Mancini's Media and Policy Tree Models (2004), Belgium, Denmark, and Sweden belong to the democratic corporatist model, which is characterized by the professionalism and self-regulation of journalism. Evidence from the monitor confirms the effectiveness of self-regulation in these countries, which acts as a shield to protect the media and journalism from political influence. European Union candidate countries, Montenegro and Turkey, show a considerable level of political influence on the media. Consequently, these countries need to ensure complete media freedom, which is a prerequisite for democracy (Brigo et al, 2017).

The United States is ranked 48th in media freedom ranking. According to RSF (2019), media freedom continued to decline in the second year of President Donald Trump. Rhetoric attacks from the government and private individuals have become increasingly hostile. These attacks became physical when an armed person entered the Capital Gazette newsroom in Maryland in June 2019, killing four journalists and one employee in a targeted attack on the local newspaper. Since then, President Trump has continued to regard the press as an enemy of the American people. He also uses the expression "fake news" in an attempt to discredit critical reporting. In France, attacks and harassment targeting media and journalists increased tremendously in 2018. Journalists are insulted, threatened, and attacked by politicians and protesters who claimed that the media do not give enough space to dissenting voices. The Yellow vest protest that started in November 2018 makes up an example as to how complicated are the relationships between the media and social protesters. Furthermore, although the German constitutional favors and environment for independent journalism in Germany, far-right groups and protestors continue to threaten, harass, and even physically attack journalists. This alarming trend that emerged in 2015 intensified in 2018.

According to RSF (2019), Turkmenistan is the country with the least media freedom and media independence in the world. The Turkmen government controls all the media and few internet users can only access a censored version of the internet. The harassment of a small number of journalists working secretly for media outlets residing abroad continues to grow. In recent years, many of these journalists have been arrested, tortured, physically assaulted, or forced to abandon their job. A new law provides favors the implementation of private television channels, provided that they convey a positive image of Turkmenistan. In Russia, which is 140th in the world press freedom index, the pressure on independent media has increased steadily since the great anti-government protests in 2011 and 2012. According to RSF (2019) and House of Freedom (2019), leading independent news organizations have either fallen under the control of political power or slowly disappeared. As TV channels continue to expose viewers to propaganda, the political environment has become very oppressive to those who question new patriotic and neo-conservative discourse. Never have more journalists and bloggers been imprisoned since the collapse of the Soviet Union.

As for the American continent, Cuba, ranked 169 out of 180 countries, is the country with the least freedom of press and media independence. Cuba, which is a distinctive socialist republic and a one-party state, continued to be the worst media freedom violator in Latin America. In place since 1959, the regime maintains a total media monopoly and the constitution prohibits private media. Several Cuban bloggers and independent journalists are threatened by the government and are often monitored by security agents who take them to query and delete information on their devices.



Eritrea, which ranked 178th out of 180 countries, is the African country with the least freedom and independence of the media. The peace agreement signed with Ethiopia in 2018 did not lead to any relaxation in the dictatorship, which left no room for freely reported news and information. According to a UN report (2016), the media in Eritrea is subject to the whim of President Issayas Afewerki, a press freedom hunter accused of crimes against humanity. Radio Erena is the only independent and politically non-partisan radio station that broadcasts news and information to Eritreans for free, but its coverage signal is often blocked in Eritrea.

As for the Middle East, the 2019 RSF report revealed that Syria is the Middle East country with the lowest media freedom and independence (RSF, 2019). The war, which somewhat favors the survival of citizen journalism in Syria, is among the reasons that explain the political control over the media. The risk of arrest, abduction, and death in Syria makes journalism an extremely fragile and dangerous activity. At least 10 journalists were killed in 2018. Three of these journalists were killed in conditions that remain unclear. Although the 2011 uprising led to the creation of new Syrian media, few of them survived the political pressure.

According to Dankov et al. (2003), control is understood more broadly than ownership as it includes both direct ownership and indirect control. Indirect control implies that parties, partisan groups, and politicians are not directly involved in the ownership structure but use their power through intermediaries. They also noticed that conflict of interest was often the cause of tension between the media and political power. Conflict of interest is defined as the incompatibility of the government agency with media ownership (Djankov et al., 2003). Therefore, transparency in media ownership is an important prerequisite for assessing the independence of the media. Regardless of the media's ideological stance and editorial line, the concentration of media ownership and political interference are the main obstacles to the independence and freedom of the media in the world.

### **Commercial stakes as an obstacle to media freedom and independence**

In the postmodern era, the role of the media is becoming more and more important in the field of marketing and advertising. If the freedom of the media goes hand in hand with its financial independence, it follows that capital has a powerful influence on the editorial line of the media. According to Gwartney and Lawson (2003), economic freedom of the media implies that the media are free to choose between goods and services while volunteering with others in a competitive market. Governments promote economic freedom when they establish a legal framework that ensures respect for property rights and enforcement of contracts. This legal framework is breached when governments change the coordination of economic activities by imposing trade and entrepreneurship regulations and restrictions.

The link between economic freedom and press freedom was formally established by Nobel Prize Winners, Friedman (2010) and Hayek (2013). The authors emphasize that the curtailment of economic freedom leads to a reduction in civil and political rights, including the right of citizens to express their opinions. According to Brooke and Déry (2018), the degree of control of political power over the economy has an impact on information providers. The study showed that places with a high degree of economic freedom are places where fewer journalists are attacked. Those are places with the least laws and regulations applied to the media and with the least political pressure to control media content.

Broggi et al. (2017) emphasize the commercial impact on the editorial line of the media. The financial independence of the media stems from the relationship between commercial impact and ownership concentration. In such a context, producing free content is a risky challenge for the media. In the UN report on global trends in press freedom (2017), the impact of trade on media independence is viewed as a form of capture. In this perspective, the capture of the media is the loss of the media's ability to make up the bridge between political leaders and citizens. Instead, the media serves the purposes and needs of capital. The capital affects the editorial content of the media and prevents their independence through advertising and other financial support. The ethical problem is that, despite the cooperation between media and capital, some media outlets pretend to be free and independent.

### **The obstacles to the freedom and independence of the media in Turkey**

In "The Media in the wheel of Politics: the political, legal, and economic obstacles to freedom and independence of the media in Turkey", Kurban and Sözeri (2013) highlights the historical power imbalance between media and its political, legal and economic counterparts. Historically, the influence of political power on and the media content has always been significant. Also, the Turkish media have never been exempted from the ideological polarization and excessive politicization of society. The media's decision as regards the actors allowed to participate in political and social debates makes up a reflection of the social, economic, and political transformation of Turkey that started in the 1980s. The economic liberalization and the process of democratization of the country caused a structural, technological, and ideological transformation of the media sphere. According to Kurban and Sözeri (2013), the obstacles to the freedom and independence of the media in Turkey can be classified into three categories: political, economic, and legal.

### **The political obstacles to the freedom and independence of the media in Turkey**

According to Elmas and Kurban (2011), since the emergence of the press in Turkey, journalists have played a major role in the modernization of republican institutions. However, the press has always been the target of pressures from political power. In the 2019 RSF report, Turkey ranks 157th out of 180 countries as regards media freedom and independence. According to the report, the dismantling of dozens of media and the affinities between the largest Turkish media group and political power have completely undermined media pluralism in Turkey. Political pressure thus hampers editorial pluralism and the free expression of journalists.

The existing literature on the relationship between political power and media in Turkey falls uses a critical approach. The literature regards journalists as victims without emphasizing their responsibility to produce and share impartial and accurate information. Pierini and Mayr (2013) state that the government interferes directly with media affairs in response to personal and policy criticism. As regards the tense relationship between the Turkish and the media, Erdem (2018) stresses that Turkey has moved away from the Western understanding of democracy since the 2016 failed coup attempt. Erdem identifies two basic forms of political interference in the media policy in Turkey. The first form of political interference is to encourage flexible businessmen to buy the mainstream media by obtaining preferential loans from public banks. The second form of political interference stems from direct political pressure on media owners. In short, the literature related to the political obstacles related to media freedom in Turkey showed a shared media stance towards political power over several decades. The media expresses and promotes the interests of the political establishment. Also, not only did the weakened media affect the ownership structure but it also indirectly affected editorial policies and caused an increase in self-censorship.

### **The economic obstacles to media freedom and independence in Turkey**

According to Kurban and Sözeri (2013), the economic barriers to the independence and freedom of the media lie in the relationship between the media and the market structure. Liberalization policies in the 1980s facilitated the transition from other sectors to the media and changed the media ownership profile. However, Karlıdağ and Bulut (2016) emphasize that the free market is not a necessary condition of free media. Instead, the strategic relations between the government and the media led to the media's rapid commercialization. Although the media outlets were concentrated into small publishing companies at the early stage of advertising, the concentration of ownership of major media conglomerates started from the late 1990s to the early 2000s. Besides, a few of the major media groups that dominate the media market also operate in various industrial sectors (Kaya & Çakmur, 2011).

This situation changed drastically with the 2001 economic crisis and the regulations introduced to the banking sector. While media groups that invested in the banking and finance sector were more affected by the crisis, some of them completely disappeared from the market. It should be noted that some companies, including those operating in the media, were taken over by the Savings Deposit Insurance Fund (SDIF). The financial investment of the media sector in other business sectors makes up one of the most important reasons for the media ownership concentration in Turkey. Thus, the media makes up an element in larger business groups ruled by a closed circle of owners. Almost all media groups invest in sectors such as energy, telecommunications, finance, and construction (Sönmez, 2003; Bek, 2004; Adaklı, 2006).

According to Karlıdağ ve Bulut (2016), the current media ownership profile is a result of the neoliberal policies applied in the 1980s. Thus, favoritism results in the hyper-commercialization of the media, which constitutes a barrier to media freedom. It can be understood that favoritism between capital and the media is a condition for the media to survive. The problem is that this survival strategy does not meet the criteria for media freedom and independence, as outlined by Reporters Without Borders and Freedom House. Karlıdağ and Bulut (2016) note that the relationship between the state, capital, and the media creates an environment in which capital shapes the media's treatment and dissemination of information. This dependence of the media on politics and capital, as Touraine (1992) stresses, is an indication of the modern mode of production in which information and truth are supplanted by capital and power.

### **The legal obstacles to media freedom and independence in Turkey**

Legal restrictions related to national security issues are the main legal obstacles to the freedom and independence of the media in Turkey. Article 28 of the Constitution provides constitutional guarantees of press freedom Turkey, it is incumbent upon the State to take the necessary measures to guarantee this freedom. Article 26 of the Constitution protects individuals' freedom to express and disseminate their opinions and thoughts. Citizens are also entitled to receive and share ideas without the interference of public authorities. Due to the European Union membership process, Turkey has made significant progress to increase the freedom and independence of the media. However, the process began to deteriorate in 2008 as journalists were accused of terrorist propaganda during major political investigations.

The Anti-Terrorism Law (TMK) and the Turkish Penal Code (TCK) are the primary sources of accusations against media professionals. The most common accusations and political cases against journalists are the following: leading a terrorist organization, becoming a member of a terrorist organization, providing support to a terrorist

organization, propagandizing for a terrorist organization, and reporting a terrorist organization's statements as news. Akdeniz and Altıparmak (2018) emphasize that the state of emergency declared after the 2016 coup attempt contributed to the strengthening of legal measures against media freedom. Although the media, state, and capital seem to coexist, the media is not completely independent of the power of politics and capital.

Therefore, the legal framework which shapes the media's activities does not always meet the free-range expectations of the media. The road to media freedom and independence is paved with significant legal obstacles. Admittedly, excess in the media's freedom may create more room for rumors and propaganda. Since social media favors post-factual journalism, there is a need for a certain control of the media's freedom. According to Kurban and Sözeri (2013), despite the significant political reforms over the last 10 years, Turkey is still required to make substantial progress as regards the media's independence and freedom. The authors stress that real change is only possible with the overhaul of institutions and a radical change of mindset.

## Conclusion

The road to media freedom and independence worldwide is paved with many obstacles. World trends in freedom of expression and media independence revealed that journalists are not completely free to do their jobs even in most democratic countries. The existing literature review shows that media ownership concentration, political interference, and economic favoritism are the main obstacles to media freedom and independence in the world. In the case of Turkey, the literature revealed that political interference, commercial stakes, and legal constraints make up the main obstacles to the freedom and independence of the media. Although the media is often regarded as the fourth democratic power, it remains subject to its political and economic counterparts.

Media ownership concentration goes against the principle of media pluralism. The concentration of capital leads to the concentration of small and closed media groups. Capital favors small media groups, which help influence the media's editorial policies. Unexpectedly, the development of community and alternative media did not affect the steady media ownership concentration. Media companies are controlled by several companies in the USA, France, the UK, Turkey, and many other countries. Capital influences the concentration of media ownership, thereby shaping the media's discourse. Freedom of speech, although enhanced by social media, remains restricted for two reasons. First, ownership concentration continues to prevail in the era of social media. Social media platforms are controlled by capital, not by the users. Second, content delivered via social media platforms is monitored and frequently censored.

Political power plays an important role in influencing the media's discourse. The media's discourse contributes to shaping the public. The rise of nationalist right-wingers in some parts of Europe and America has worsened the relationship between media and politics. The concept of fake news in America has been the slogan of the government when facing media criticism. Media organizations in France are often accused of collaborating with financial institutions by groups of protesters. World trends in media freedom and independence show that journalists are accused by politicians of sharing fake news. Also, press workers worldwide are frequently the object of psychological and physical attacks.

The literature regarding media freedom and independence in Turkey shows several similarities with world trends. While media ownership concentration and political interference make up two significant obstacles to media freedom and independence in Turkey, the 2016 coup attempt caused the hardening of the legal framework in which the media operate. National security concerns and the tendency to tackle fake news have forced independent journalists to review their publication policies. In such a context, the media fail to meet the criteria for media freedom and independence. Among these criteria, pluralism and transparency are two indicators of media freedom that are yet to be fully achieved in many countries. Despite the obstacles mentioned above, media freedom and independence remains an internal process of democratic governance. Media freedom and independence are vital conditions for democracy to survive as the media makes up the bridge between governments and citizens.

## References

- Akdeniz, Y. and Altıparmak, K. (2018). Turkey: Freedom of expression in jeopardy. Retrieved from: [https://www.englishpen.org/wp-content/uploads/2018/03/Turkey\\_Freedom\\_of\\_Expression\\_in\\_Jeopardy\\_ENG.pdf](https://www.englishpen.org/wp-content/uploads/2018/03/Turkey_Freedom_of_Expression_in_Jeopardy_ENG.pdf) (May 2nd, 2020).
- Althusser, L. (1971). *Ideology and Ideological State Apparatuses*. New York: Monthly Review Press.
- Başaran, F. and Geray, H. (2005). *İletişim ağlarının ekonomisi*. Telekomünikasyon, kitle iletişimi, yazılım ve internet. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Brogi, E. et al. (2017). Monitoring media pluralism in Europe: Application of the media pluralism monitor 2016 in the European Union, Montenegro, and Turkey. Retrieved from: [https://cmpf.eui.eu/wp-content/uploads/2018/12/Media-Pluralism-Monitor\\_CMPF-report\\_MPM2017\\_A.pdf](https://cmpf.eui.eu/wp-content/uploads/2018/12/Media-Pluralism-Monitor_CMPF-report_MPM2017_A.pdf)
- Brooke, K. et Déry, P. (2018). La liberté économique est essentielle à la liberté de la presse. Institut économique de Montréal. Contrepoints. Retrouvé sur <https://www.contrepoints.org/2018/05/23/316568-la-liberte-economique-est-essentielle-a-la-liberte-de-la-presse#fnref-316568->

- Cappello M. (éd.), Propriété des médias - Réalités du marché et réponses réglementaires, IRIS Spécial 2016-2, Observatoire européen de l'audiovisuel, Strasbourg, 2016.
- Djankov, S. et al. (2003). "Who owns the media?" *Journal of Law and Economics*, 46 (2), 341–381.
- Elmas, E. ve Kurban, D. (2011). İletişimsel demokrasi-demokratik iletişim Türkiye’de medya: Mevzuat, politikalar, aktörler. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Erdem, B. (2018). Turkey’s democratic breakgwon and press freedom. *Global Media Journal*, 16 (30), 1-8.
- Freedom House [Özgürlük Evi] (2019). Media freedom: A downward spiral. Retrieved from: <https://freedomhouse.org/report/freedom-and-media/2019/media-freedom-downward-spiral> (March 25, 2020).
- Friedman, M. (2010). Capitalisme et liberté, pp. 47-66. Éditions Leduc.
- Gwarteny, J. and Lawson, R. (2003). The concept and measurement of economic freedom. *European Journal of Political Economy*, 19 (3), 405-430.
- Hallin, D. and Mancini, P. (2004). Comparing media systems: Tree models of media and politics. New York: Cambridge University Press.
- Hardy, J. (2014). Critical political economy of the media. An introduction. London: Routledge.
- Hayek, F. (1944). La route de la servitude. Contrôle économique et totalitarisme, p. 95-108. Paris: Presses Universitaires de France.
- Herman, E. S. and Chomsky, N. (1988). Manufacturing consent. The political economy of the mass media. New-York: Pantheon Books. Retrieved from: [https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/Marx\\_Contribution\\_to\\_the\\_Critique\\_of\\_Political\\_Economy.pdf](https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/Marx_Contribution_to_the_Critique_of_Political_Economy.pdf)
- James Gwartney et Robert Lawson, « The Concept and Measurement of Economic Freedom », *European Journal of Political Economy*, vol. 19, no 3, septembre 2003, p. 406-407.
- Karlıdag, S. and Bulut, S. (2016). Relationship between ownership and news process in Turkey from the political economy perspective. *Journal of Media Critiques*. doi: 10.17349/jmc116101
- Kaya, R., & Cakmur, B. (2011). Politics and the Mass Media in Turkey. *Turkish Studies*, 11(4), 521–537.
- KU Leuven - ICRI et al (2009). Independent Study on the Indicators for media Pluralism in the Member States: Towards a Risk-Based Approach, pp. 89-90. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digitalagenda/files/user\\_guide\\_09.pdf](https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digitalagenda/files/user_guide_09.pdf) (April 4<sup>th</sup>, 2020).
- Kurban, D. Ve Sözeri, C. (2013). İktidarın çarkında medya: Türkiye’de medya bağımsızlığı ve özgürlüğü önündeki siyasi, yasal ve ekonomik engeller. Demokratikleşme programı medya raporları serisi 3. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Lievrouw, L. A. (2009). New media, mediation, and communication study. *Information, Communication & Society*, 12:3, 303-325, DOI: 10.1080/13691180802660651
- McQuail, Denis. 2005. *McQuail’s Mass Communication Theory*. London: Sage Publications
- Media Reform Coalition (2019). Who owns the UK media. Retrieved from: <https://www.mediareform.org.uk/media-ownership/who-owns-the-uk-media> (March 10, 2020).
- Mosco, V. (2009). The political economy of communication. London: SAGE.
- Noam, E. M. (2016). Who owns the media? Media concentration and ownership around the world. New-York: Oxford University Press.
- Pierini, M. And Mayr, M. (2013). Press freedom in Turkey. The Canergie Papers. Retrieved from: [www.CarnegieEndowment.org/pubs](http://www.CarnegieEndowment.org/pubs).
- Reporters without Borders [Sınır Tanımayan Gazeteciler Örgütü] (2019). World Press Freedom Index. Retrieved from: <https://rsf.org/en/ranking/2019> (March 25, 2020).
- Sciences Po LIEPP (2016). Qui possède les médias ? Capital, gouvernance et indépendance. Retrouvé sur : <https://www.sciencespo.fr/liepp/fr/content/qui-possede-les-medias-capital-gouvernance-et-independance>
- Sönmez, M. (2003). Filler ve Çimenler. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Touraine, A. (1992). Critique de la modernité. Paris: Fayard.
- UNESCO (2018). World trends in freedom of expression and media development. Retrieved from: <https://en.unesco.org/world-media-trends> (March 25, 2020).

## ANALYZING THE VIOLENT TENDENCIES OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THEIR SPORT ACTIVITIES: EXAMPLE OF ESKİŞEHİR ODUNPAZARI AND TEPEBAŞI

Elif KARAGÜN

Kocaeli University Faculty Of Sports Sciences, Umuttepe Campus

Kocaeli-Turkey

[elif.karagun@gmail.com](mailto:elif.karagun@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-1974-4117](https://orcid.org/0000-0003-1974-4117)

Murat GENÇ

Ministry Of Education, Şehit Adnan Çiftçi Secondary School,

Eskişehir-Turkey

[mrt.mgenc@gmail.com](mailto:mrt.mgenc@gmail.com)

### Abstract

The aim of this research is to determine the violent tendencies of middle school students, living in Eskişehir, district of Odunpazarı and Tepebaşı, according to their sport performances. The violent of tendency research, which is determined, aims to analyze year of doing sport, licence status, whether they are exposure to violence, whether the level of doing sport depends on their families income level. For the purpose of the research; after getting permission from Eskişehir Provincial Directorate for National Education, a total of 64 secondary school in Odunpazarı and Tepebaşı district, representing the world, students are informed in 8 secondary school selected by simple random sampling method. After elucidating, information survey which is developed by Haskan and Yıldırım and determine the violence tendency scale and socio-demographic feature, is applied to 232 secondary school students in total who want to participate voluntarily. Since the data normally distributed, t test and one-way analysis of variance are used among parametric methods. The margin of error is  $p < 0.05$ .

As a result, students violent tendencies to participate in sports branch competition, licence status, whether they are doing sport in the family, income level, sibling status is found to be meaningless according to their education level of parents and their exposure to violence. However, tendency to violence; boys' scores are found to be significantly higher than those who are exposed to violence than those who are not, 13-year-old students than 11-year-olds, and 8th grade students than 6th grade. Finally, as a result of social learning and gender role learning, it is thought that the tendency of violence increases in males and in those who are exposed to violence as a result of role modelling. It is recommended to plan detailed studies on the subject in order to eliminate the tendency to violence.

**Key Words:** Violence, Sport, Secondary School Students, Tendency to Violence

### Introduction

When you consider violence, physical violence often comes to mind. However, violence is not always a tangible situation that can be seen or heard. By creating emotional strains, its effects can be realized indirectly. In the literature, it has been mentioned that violence includes behaviors such as sometimes using vulgar expression or physical force, sometimes being unresponsive and inaction (Krug et al., 2002).

The World Health Organization reports that 470.000 murders are committed around the world every each year and millions of people are injured in connection with this violence. They also state that there are 3 types of violence against those who are exposed to violence; self-directed, interpersonal and collective (WHO, 2020). It has been suggested that interpersonal violence, which is one of these 3 types of violence, usually occurs in environment such as home, school, or streets and between people who are acquaintance (Kocacık, 2001; Özgür, Yörükoğlu & Baysan Arabacı, 2011). School is one of the place that is suitable for interpersonal violence and where there are people who know each other. Social status, income level, characteristics of the region where the school is located, low school success, family relationships and childhood traumas are shown as factors that increase the tendency to violence at school (Hökelekli, 2007). It is also stated that girls are most likely to experience violence in home and boys in school and male students are more prone to violence than female students (Donat Bacı & Özben, 2011; Ögel, Tari, & Yılmazçetin-Eke, 2006; Özcebe, Çetik & Üner, 2006; Özgür et al., 2011).

Based on the definition of violence tendency, it is suggested that individuals without a violent behavior have positive feelings, thoughts and behaviors. It is explained that in violent tendency, individuals may use violence or may have thinking that confirm violence without using any violent act. Violence is defined as all kinds of harmful acts in physical, psychological, sexual, economic and even social dimensions, while the tendency to violence is defined as a positive view of violence, an opinion (Haskan & Yıldırım, 2012). It is suggested that the

tendency to violence is affected by individual and environmental factors, family problems, media and peers also have an effect (Avcı & Güçray, 2013; Gençoğlu, Kumcağız, Ersanlı, 2014). In a study conducted by the Minister of National Education in 34.656 primary schools and 7934 secondary schools for 2007, it was determined that there were 3.7% violence in primary education and 28.5% in secondary education. In this study, physically damaging actions were the most common type of violence with a rate of 34.5%. It was determined that behaviors such as bullying, threats and teasing were in the second place with 23.7%, followed by 10.1% in behaviors such as gossip and nicknames (Gençoğlu et al. 2014).

As can be seen from this study conducted by the Ministry of National Education, it can be concluded that violence incidents in primary education, which is 3.7%, increase by 28.5% in secondary education, in other words, violence incidents increase as the age gets older. When looked at with the social learning theory which states that behaviors are learned by modelling and imitating; the behaviors that children observe from their parents, teachers shows the importance of addressing the issue at an early age (Ayhan & Hökelekli, 2004; Kılavuz, 2006). Besides, there are many publications reporting that doing sport has positive effects on children physically, mentally, socially and emotionally, especially to relieve anger and have a relaxing effect (De Vries 1981; Kalyon, 1994; Koç, 2007; Krechtle, 2004). Considering these positive effects of sport, it is considered important to determine the violent tendencies of secondary school students who are at the beginning of adolescence according to their participation in sports.

### Objectives Of The Research

It is wanted to determine the level of violence tendency in secondary school students who participate in sports and do not. For this purpose, answers to the following questions are searched.

Does the tendency to violence in secondary school students show a change according to whether they do sports or not?

Does the tendency to violence among secondary school students show a significant difference according to socio-demographic characteristics?

Does the tendency to violence among secondary school students show a significant difference according to their exposure to violence?

### Methods

**Study Group:** This research is a descriptive study. The target population of the study consists of 64 secondary school students in Eskişehir, Odunpazarı and Tepebaşı districts in 2019-2020 academic year. The sample group, on the other hand, consists of a total 232 students, who participate voluntarily, from 8 secondary schools selected by simple random method from the secondary schools that constitute the research population.

### Data Collection Tools

**Information survey;** in order to determine the socio-demographic characteristics of secondary school students, a 13 question information survey prepared by the researchers in the light of the literature information is applied.

**Violence tendency scale;** violence tendency scale developed by Haskan and Yıldırım is used to determine students' violent tendencies. The scale consists of 20 items, one of which is reversed. The scale is triple (3=always, 2=sometimes, 1=never) graded. The result that can be obtained from the scale varies between 20 and 60. High results indicate high tendency to violence. The response time of scale, which can be applied both individually and as a group, is approximately 15 minutes. The Cronbach Alpha coefficient of the scale is found to be 0.87 (Haskan & Yıldırım 2012) and 0.82 is found for this research.

### Data Collection

After getting permission from the Eskişehir Provincial Directorate of National Education in December 2019 for the research, students were informed about the research by going to the schools determined by simple random method. Information form and violence tendency scale were applied to those who voluntarily participated in the study.

### Analysis Of The Data

Percentage distributions of the personal characteristics of secondary school students according to their sports performances are determined. Mean and Standard deviation values are used to determine the scores they get from the violence tendency scale. Since the data show normal distribution when analyzed in the spss 21.0 package program, for groups independent of parametric methods, t test is used for pairwise cluster comparisons and one-way analysis of variance is used for comparisons of more than two clusters. Margin of error is  $p < 0.05$ .

## Funding

In this section, the results students get from the violence tendency scale are analyzed in accordance with the research questions and presented in tables. Descriptive data are given with mean comparisons.

Looking at table ,42.2% of the participants are female students and 47.8% are male students. Violence tendency scores are found significantly higher in favor of males. 76% of participants are doing sports outside of school. No significant difference are found when violent tendencies are compared according to their sports activity. While 59.9% of the students doing sports are licensed, 34.5% states that they are not licensed. 12.9% of the students state that they are exposed to violence, 86.6% state that they are not exposed to violence when the violence tendency scores are analyzed, it is found to be significantly high in favor of those who are exposed to violence [Table 1].

**Table 1:** Violence t test results in terms of gender-violence and sports situations

Variable	N	%	Mean±Ss	F	P	
Gender	Girl	98	42.2	28.77±7.17	0.353	<b>0.000</b>
	Boy	134	47.8	32.81±6.34		
Sports activities	Yes	180	77.6	30.92±6.81	0.348	0.532
	No	50	21.6	31.66±7.50		
License condition	Yes	139	59.9	31.05±6.44	6.400	0.972
	No	80	34.5	31.08±7.93		
Exposure to violence	Yes	30	12.9	35.66±7.19	0.403	<b>0.001</b>
	No	201	86.6	30.46±6.70		
Sport branch	Team	143	61.6	31.09±7.00	0.198	0.660
	Individual	48	20.7	30.58±6.96		

Violence tendency scores do not differ significantly according to sports branch of the students. However, the violent tendencies of secondary school students according to the years of doing sports differ significantly ( $p=0.043, p<0.05$ ). When the source of the significant difference is examined, it is seen that the group doing sport 1-3 years and those who do sports for 7-9 years are due to the points they get. Violence tendency is found to be the lowest among students doing sports for 1-3 years, and highest for those who do sports for 7-9 years. Considering the violence tendency scores of the students according to the grade point average they get in the previous period before the research, it is found that the tendency to violence is significantly higher in favor of the students who get 70 points or less ( $p=0.009, p<0.05$ ). When the source of the difference is considered, the scores of those with grade point average of 91 points or more; it is found to be due to the difference between the groups with both 70 points or less and 71-80 points [Table 2].

**Table 2:** Analysis of variance results regarding the violence tendency scores of the students according to their violence and sport activities

Variable	N	%	Ort±Ss	F	P	Tukey	
Year of sports	1-3 years <sup>a</sup>	114	49.1	30.50±6.93	3.208	<b>0.043</b>	<b>a-c</b>
	4-6 years <sup>b</sup>	73	31.5	31.34±6.90			
	7-9 years <sup>c</sup>	15	6.5	35.33±7.60			
Grade point average	70 points and below <sup>a</sup>	46	19.8	32.97±7.55	3.969	<b>0.009</b>	<b>a-d</b> <b>b-d</b>
	71-80 points <sup>b</sup>	53	22.8	32.13±7.06			
	81-90 points <sup>c</sup>	54	23.3	31.66±6.36			
	91 points and above <sup>d</sup>	53	22.8	28.49±7.24			

In table 3; Students' violent tendencies do not show a significant difference according to the education and income levels of their parents and the number of their siblings. However, when analyzed by age variable, significant differences are found in favor of 13 years old ( $p=0.004, p<0.05$ ). When the source of the significant difference is analyzed with Tukey test, it is determined that the tendency to violence is the lowest among the students aged 11 and under, and the highest among the 13-year-old students. It is seen that the significant difference is due to the difference between the scores obtained in these age groups. Significant differences are found according to the class variables. It is observed that the difference between the scores of 8th grade students and the scores of 6th grade students is caused by the difference [Table 3].

**Table 3:** Variance analysis results of the mean scores of the violence tendency of the participants according to their socio-demographic characteristics.

Variable	N	%	Ort±Ss	F	P	Tukey	
Age	11 years and under <sup>a</sup>	45	19.4	28.35±6.37	4.562	0.004	a-c
	12 years <sup>b</sup>	68	29.3	31.29±7.41			
	13 years <sup>c</sup>	78	33.6	32.97±7.17			
	14 years and older <sup>d</sup>	40	17.2	30.30±5.53			
Grade	5th grade <sup>a</sup>	10	4.3	26.70±5.88	3.691	0.013	b-d
	6th grade <sup>b</sup>	43	18.5	29.04±6.25			
	7th grade <sup>c</sup>	56	24.2	31.08±7.29			
	8th grade <sup>d</sup>	123	53	32.19±6.93			
Mother education	Illiterate	28	12.1	31.07±7.42	1.039	0.395	
	Primary	103	44.4	31.95±7.65			
	Secondary	46	19.8	30.60±6.39			
	High school	37	15.9	29.51±5.72			
	University	11	4.7	28.90±5.55			
	Graduate	1	0.4	36.00±			
Father education	Illiterate	3	1.3	24.66±4.04	1.068	0.379	
	Primary	79	34.1	31.24±7.25			
	Secondary	53	22.8	31.69±7.81			
	High school	72	31.0	31.22±6.40			
	University	14	6.0	28.35±5.61			
Income level	2000 TL and below <sup>a</sup>	66	28.4	30.51±7.13	1.676	0.173	
	Between <sup>b</sup> 2001-2500 TL	61	26.3	32.08±7.70			
	Between <sup>c</sup> 2501-3000 TL	42	18.1	29.33±6.42			
	3001 TL and above <sup>d</sup>	53	22.8	31.90±6.39			
Number of siblings	No siblings	21	9.1	30.09±6.34	0.632	0.595	
	2 siblings	79	34.1	30.53±7.14			
	3 siblings	74	31.9	31.37±7.34			
	4 siblings and above	57	24.6	31.94±6.63			

### Discussion And Conclusion

When the research findings are examined, the violent tendencies of secondary school students have no significant differences in terms of parents' education level, income level, number of siblings, whether they do sports or not, the sport branch of those who do sports and whether they are licensed or not. In this section, only results that show significant differences are interpreted and discussed with the literature information.

Looking at table 1, the tendency to violence in terms of gender is found to be higher in boys than in girls (Avcı, 2010; Gençoğlu et al., 2014; Haskan, 2009; Karagün, 2015; Ögel et al., 2006; Özgür et al. 2011; Sağlam & İkiz 2017). Contrary to these results, it is seen that there are studies that find a high tendency to violence in girls (Ellickson & McGuiga, 2000; Kırımoğlu, Parlak, Dereceli & Kepoğlu, 2008), as well as studies that do not find a significant difference in violent tendency according to gender (Arpacı, 2011; Gökbüzoğlu, 2008; Karataş-Bolat, 2002). Considering the findings of the study, with the information that as a result of gender role learning in the literature, aggressive attitudes of men are supported by the society, on the contrary, behaviors such as calm and harmony are taught to girls (Astin, Redston & Campbell, 2003; Giles & Heyman, 2005; Karagün, 2015; Lopez & Emmer, 2002), it is thought that these results are obtained due to gender role learning.

When the violence tendency scores of secondary school students are analyzed according to their exposure to violence or not; significantly high scores are observed in favor of those exposed to violence. When the studies conducted are examined, there are also studies showing that the violence tendency scores of those who are exposed to violence are also high (Gençoğlu et al., 2014; Ireland & Smith: 2009; Karagün, 2015). In the literature; it is stated that individual and environmental factors such as family problems, media and peers affect



the tendency towards violence (Avcı & Güçray, 2013; Gençoğlu et al. 2014), witnessing or being exposed to violence increases the tendency to violence and aggression (Dilillo, Tremblay & Paterson, 2000; Frias-Armenta, 2002; Mazefsky & Farrel, 2005). It is thought that the presence of violence in the environment, most importantly, exposure to violence teaches some kind of violence and there is a need for deep studies that investigate the tendencies of those who are exposed to violence. In this study, while there is no significant difference in violence tendency scores according to whether or not to do sports or to be licensed, a significant difference is found according to the year of doing sports. It is seen that there are similar results in the literature (Haskan, 2009; Haskan Avcı & Yıldırım, 2014; Karagün, 2015). When table 2 is examined, it is seen that the tendency to violence is the lowest in those who do sports between 1-3 years, but the highest in those who do sports for 7-9 years. It is reported in the literature that the tendency to violence does not increase with sports, but the type of sport can increase the tendency to violence depending on whether it has a competitive content or not. In addition, it is observed that sports activities in a game format are recommended to eliminate violence (Karagün, 2015). In this study, while there is no significant difference in violence tendency scores according to whether or not to do sports and whether or not to be licensed, a significant difference is found according to the sports year. Again, when we look at the information that sports in the literature contains violence and aggression in nature (İkizler, 1994); in this study, it is deemed appropriate to recommend planning studies that will reveal more detailed data on the subject, since it is not examined whether those who have more years of sports and high violence tendency scores are professional. Considering the grade point average in Table 2, it is seen that as the students' grade point average decrease, the violence tendency scores of the students increase significantly. Considering the literature, the information that situations such as low school success, indifference to school and lessons play an active role in the formation of violence (Fager & Boss, 1998; Morrison, Furlong & Morrison, 1994) is in line with the research findings. However, contrary to our research findings in the literature, it is observed that there are studies that do not find a significant difference in violence tendency in terms of school success (Karagün, 2015). It can be said that as the academic success of the students increases, the tendency to violence decreases. In the literature, grade average point is shown as a factor in addition to familial factors that increase the tendency to violence (Hökelekli, 2007). In addition, considering that communication and interaction within the family are among the factors that reveal the tendency to violence (Kılıç, 2012; Ögel et al. 2006); considering that academic success is very important in our society, it is thought that as the success decreases, the tendency to violence may increase as a result of conflict in family communication. There is a need to plan detailed studies on this subject.

In Table 3, when the violent tendencies of secondary school students are examined by age; it is determined that the highest scores are obtained by the 13-year-olds, and the lowest is the 11-year-olds. In the eye of the literature, violence is exhibited as a show of strength and acceptance behavior with adolescence and there is an increase in the tendency towards negative behaviors at the beginning of adolescence (Yavuzer, 2011), and especially the 15-17 age group is considered to be the most risky age group in terms of violence (Ögel et al. 2006); as age increases, the violent tendencies increase, too. These studies also support the literature information. When the violence tendency scores of secondary school students in terms of their grade level are examined, it is observed that the 5th grade students get the lowest score, followed by 6th grade, 7th grade and the 8th grade, the tendency to violence increase parallel to the grade level increase. When the class variable is examined, it is seen that the difference is between 6th and 8th grades. These findings are parallel to previous studies (Bellici, Sardoğan & Yılmaz, 2015; Özgür et al., 2011). This result is actually similar to the age variable. It is thought that this situation is mostly due to the physiological and psychological processes brought about by adolescent period characteristics. In addition, it is thought that preparing for the high school pass exams in the 8th grade may also have an effect, but detailed studies should be planned in terms of final results. As a result, the violent tendencies of secondary school students differ significantly according to gender, age, grade level, grade point average of previous term, exposure to violent and years of doing sports. In order to eliminate the tendency to violence, it is recommended to conduct detailed researches on the subject, to educate families and to increase sports activities.

## References

- Arpacı, T. (2011). A sociological research on violence perceiving of students at primary school in Kütahya. Unpublished Master Thesis, Dumlupınar University, Institute Of Social Sciences, Kütahya, Turkey.
- Astin, S., Redston, P. & Campbell, A. (2003). Sex differences in social representations of aggression: Men justify, women excuse? *Aggressive Behavior*, 29(2), 128-133.
- Avcı, A. (2010). Violence in education the relation of violence, aggression and ethics among high school students: In case Küçükçekmece Town. Unpublished Doctoral Thesis, Marmara University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey.

- Avcı, R. & Güçray, S. S. (2013). The relationships among interparental conflict, media effects and the violence behaviour of adolescents: The mediator role of attitudes towards violence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1995-2015.
- Ayhan, H., & Hökelekli, H. (2004). *Din ve ahlâk eğitim öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Bellici, N., Sardoğan, M. & Yılmaz, M (2015). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi. [[https://www.academia.edu/10572946/Lise\\_%C3%96%C4%9Frencilerinde\\_Okula\\_Ba%C4%9Flanma\\_ve\\_%C5%9Eiddet\\_E%C4%9Filimi\\_Aras%C4%B1ndaki\\_%C4%B0li%C5%9Fkinin\\_Cinsiyet\\_ve\\_S%C4%B1n%C4%B1f\\_De%C4%9Fi%C5%9Fkenlerine\\_G%C3%B6re\\_%C4%B0ncelenmesi](https://www.academia.edu/10572946/Lise_%C3%96%C4%9Frencilerinde_Okula_Ba%C4%9Flanma_ve_%C5%9Eiddet_E%C4%9Filimi_Aras%C4%B1ndaki_%C4%B0li%C5%9Fkinin_Cinsiyet_ve_S%C4%B1n%C4%B1f_De%C4%9Fi%C5%9Fkenlerine_G%C3%B6re_%C4%B0ncelenmesi) ]. Available: 20. 08. 2020.
- De Vries H.A.( 1981). Tranquilizer effect of exercise; A critical review. *The Physician and SportsMedicine*, 9 (11), 46-55.
- Dilillo, D., Tremblay, C. G. & Paterson, L. (2000). Linking childhood sexual abuse and abusive parenting: The mediating role of maternal anger. *Child abuse & Neglect*, 24(6), 767-779.
- Donat Bacı, S. & Özben, Ş. (2011). The effect of violence and aggression in children and adolescent prevention programme on decreasing adolescent aggression. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 137-155.
- Ellickson, P. L. & McGuigan, K. A. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90(4), 566-572.
- Fager, J. S. & Boss, S. (1998). *Peaceful schools*. United States: Northwest Regional
- Frias-Armenta, M. (2002). Long-term effects of child punishment on Mexican women: A structural model. *Child Abuse & Neglect*, 26(4), 371-386.
- Gençoğlu, C., Kumcağız, H. & Ersanlı, K. (2014). Family factors affecting violent tendency in adolescents. *Turkish Studies*, 9 (2), 639-652.
- Giles, J.W. & Heyman, G.D. (2005). Preschoolers' use of trait-relevant information to evaluate the appropriateness of an aggressive response. *Aggressive Behavior*, 31(5), 498-509.
- Gökbüzöglü, B. (2008). The teenager's levels of aggression and problem solving abilities in relation to each other. Unpublished Master Thesis, Marmara University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey.
- Haskan Avcı, Ö. & Yıldırım, İ. (2014). Violence tendency, loneliness and social support among adolescents. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29 (1), 157-168.
- Haskan, Ö. & Yıldırım, İ. (2012). Development of violence tendency scale. *Education and science*, 37 (163), 165-177.
- Haskan, Ö. (2009). The violence tendency, loneliness and social support among adolescents. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara, Turkey.
- Hökelekli, H. (2007). The issue of violence among kids and adults and suggestion for its prevention. *Journal of Values Education*. 5 (14), 61-78.
- İkizler, C. (1994). *Spor başarılarının psikolojisi*. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ireland, T. O. & Smith, C. A. (2009). Living in a partner-violent families: Developmental links to antisocial behavior and relationship violence. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 323-339.
- Kalyon TA. (1994). *Spor hekimliği sporcu sağlığı ve spor sakatlıkları*. 2. Baskı. Ankara: Gata Basımevi.
- Karagün, E. (2015). Violence tendencies of high school students: an examination in terms of exposure to violence, participation in sports and socio-demographic attributes. *Educational Research And Reviews*, 10(1), 29-35.
- Karataş- Bolat, Z. (2002). Relationship parent's aggression and student's aggression. Unpublished Master Thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana, Turkey.
- Kılavuz, M. A. (2006). Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi. In H. Hökelekli (Ed), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (pp. 209-254). İstanbul: DEM Yayınları.
- Kılıç, E. Z. (2012). Violent behavior in adolescence: Individual and familial factors. *Archives of Neuropsychiatry*, 49, 260-265.
- Kırımoglu, H., Parlak, N., Dereceli, Ç. & Kepoğlu, A. (2008). Determination of aggressiveness level of high school students according to their sport participation level. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 147-154.
- Kocacık F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (1), 1-7.

- Koç, M. (2007) Function of sport for coping with psychologictz trauma because of violence. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 167-179.
- Krechtle B. (2004), Influence of physical activity on mental well-being and psychiatric disorders. *Schweiz Rundsch Med Prax*, 93(35), 1403- 11.
- Krug, E. G., Dahlberg L. L., Mercy J A., Zwi A.B. & Lozano R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Ceneva: World Health Organization, pp. 3-21.
- Lopez, V.A. & Emmer, E.T. (2002). Influences of beliefs and values on male adolescents' decisions to commit violent offenses. *Psychology of Men & Masculinity*, 3(1), 28-40.
- Mazefsky, C. A. & Farrel, A. D. (2005). The role of witnessing violence, peer provocation, family support, and parenting practices in the aggressive behavior of rural adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 71-85.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23 (2), 236-256.
- Ögel, K., Tarı, I. & Yılmazçetin-Eke, C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*, İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Özcebe, H., Çetık, H. & Üner, S. (2006). *Adölesanlarda Şiddet Davranışları*. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Şiddete Yönelik Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu. (272-275). 28-30 Mart, İstanbul.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. & Baysan-Arabacı, L. (2011). High school student's perception of violence, level of tendency to violence and effective factors. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi-Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 53-60.
- Sağlam, A. & İıkiz, F. E. (2017) The relation between tendency to violence and the level of school engagement. *İlköğretim Online, Elemmentary Education Online*, 16(3), 1235-1246.
- WHO (2020). Violence and Injury Prevention. [[https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/en/](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/en/)]. Available: 20. 08. 2020.
- Yavuzer, Y. (2011). Violence and aggression in schools: Risk factors related to teachers and schools and prevention strategies. *Milli Eğitim*, 192 (Güz), 43-61.

## “ARAP BAHARI” SONRASINDA TUNUS’LU KADINLARIN KAZANIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Dr. Hüdayi SAYIN  
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,  
hudayi.sayin@yeniuyuzyl.edu.tr

Hande ORTAY  
[handeortay611903@gmail.com](mailto:handeortay611903@gmail.com)

### Özet

Bu araştırmada “Arap Baharı” adı verilen önemli bir kitlesel halk hareketi sonrasında, Tunuslu kadınların, Arap baharı sürecinde oynadıkları roller, rollerin sürece etkileri ve sonrasında değişim ve yeni toplumsal düzende ne gibi kazanımlar elde ettiklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya katılmayı kabul eden 73’ü kadın 40’ı erkek, 113 Tunuslu oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve anket kullanılmıştır. Anketler e-mail yoluyla gönderilmiş ve cevaplardan uygun olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde linkedIn uygulamasından yararlanılmış, posta adreslerine ulaşılmıştır. Anketlerin nasıl doldurulacağı ve verilerin nasıl ve nerede kullanılacağı vb. konularda katılımcılara bilgi verilmiştir. Anket çalışması ile katılımcıların kişisel profilleri ve kümelenen profiller çerçevesinde Arap baharı sürecinde etkileri tartışılmıştır. Böylelikle, toplumsal değişimlerde Tunus özelinde Arap toplumlarında kadınların etkileri ve kazanımları değerlendirilmeye gayret gösterilmiştir.

Araştırmada “Arap baharı halk hareketinin sonrasında Tunuslu kadınların (sosyal ve politik) kazanımları olmuş mudur?” ve “Bugün Tunus'taki kadınların durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorularına cevaplar aranmış ve verilen cevapların yaş, eğitim ve medeni duruma göre frekans ve yüzdeleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; katılımcıların çoğunluğunun Arap baharı halk hareketinin sonrasında Tunuslu kadınların (sosyal ve politik) kazanımlarının olduğunu ve bugün Tunus'taki kadınların durumunu “iyi” olarak değerlendirdikleri bulgulanmıştır. **Anahtar kelimeler:** Siyasal Sosyal Haklar, Toplumsal Cinsiyet, Kadın Hakları, Arap Baharı, Tunus,

### Giriş

"Arap Baharı" manavlık-seyyar satıcılık yapan bir kişinin insanlık dışı sosyo-ekonomik koşullarda kendini yakmasından sonra Tunus'ta başladı (Winkel, 2017). Tunusun orta kesimindeki Sidi Buzid kentinde seyyar satıcılık yapan Muhammed Buazizi 4 Ocak 2011'de kendi yaktı ve öldü. Buazizi, ailesinin geçimini sağlıyordu ve el arabasından yoksullara yiyecek dağıttığı için mütevazı mahallesinde çok seviliyordu. Rüşvetlerini veremediği ya da ruhsat harçlarını ödeyemediği için Tunus polislerinin verdiği rahatsızlık yaşamı boyunca Buazizi'yi canından bezdirmişti. Sıkı çalışan kayıt dışı kesimin yazgısı buydu: Sırf yaşadıkları, için güvenlik devleti tarafından sürekli olarak aşağılanmak. Bu hakaretler onun için artık dayanılmaz olunca, valilik binasının önünde üzerine benzin dökerek kendini ateşe verdi, şöyle bağıyordu: "Geçimimi nasıl sağlamamı bekliyorsunuz?" (Prashad, 2012:28). Tunus'ta 2010 yılının Aralık ayında başlayan Ortadoğu ve Kuzey Afrika'daki diğer Arap ülkelerine hızla yayılan halk ayaklanmaları, 20. yüzyılın ortalarından bu yana bölgedeki en dramatik siyasal değişimleri ortaya çıkardı. Otokratik ve baskıcı yönetimler altındaki ekonomik sıkıntılar, yoksulluk ve yolsuzluklar, yüksek işsizlik beraberinde kitlesel ayaklanmaları getirdi. Kısa bir sürede birçok Arap ülkesine hızla yayılan ayaklanmalar Tunus, Mısır, Libya ve Yemen'de yönetimlerin devrilmesi ile sonuçlandı. Ayaklanmalar yaygın bir şekilde 19. yüzyıldaki Halkların Baharına benzetilerek “Arap Baharı” biçiminde adlandırıldı (Aktaş, 2018). Tunus'la başlayarak bölgesel bir değişimi beraberinde getiren bu ayaklanmaları tanımlamak üzere, çeşitli kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Yaygın olarak, Arap Baharı, Yasemin Devrimi, Arap Uyanışı, Arap Devrimleri, Arap Ayaklanması, Arap İsyancıları, Demokrasi İhtilalleri, İslami Uyanış, İnternet Devrimleri, Twitter Devrimleri, Facebook Devrimleri, Wikileaks Devrimi gibi bölgedeki ayaklanmaları ve etkilerini tanımlamak üzere kullanılan kavramlardır (Öter Candan, 2018).

Kadınlar nüfusun yarısını oluşturan erkeklerle aynı haklara sahip olması gereken önemli bir grubun temsilcileri olarak tarih boyunca çoğunlukla haklar konusunda önemli mağduriyetler yaşamışlardır. Batı toplumları geç te olsa bu haklar konusunda aşama kaydederken özellikle doğu toplumu ve toplumu yönetenler çeşitli nedenlerde hala kadın hakları konusunda çok gerilerde kalmakta ya da kalmayı tercih etmektedir.

Toplumsal hayat içerisinde kadın ve erkeğin neden farklı roller ve statüler edindiği, günümüze kadar sürekli tartışılan ve güncelliğini koruyan konular arasında yer almıştır. Bu bağlamda oluşturulan eşitlik kavramı, bu iki cinsiyet arasında farklılık gözetilmemesi gerektiğini ifade ederek, kadın ve erkeğin gerek toplumsal gerekse özel yaşantıda herhangi bir ayrıma tabi tutulmadan eşit muamele görmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat eşitlik kavramı bu konudaki mevcut durumu gerektiği gibi açıklayamamakta ve kadın ile erkeğin yaratılış özellikleri

itibarıyla farklı oldukları gerçeğini göz ardı etmektedir. Oysa kadın ve erkeğin hayata bakışı ve bu çerçevede beklenti ve güçleri de birbirinden farklıdır (Aydın Yılmaz, 2015).

Orta Doğu ve Kuzey Afrika'daki değişim süreci olarak bilinen, "Arap Baharı" olarak anılan, ilk olarak 2011 yılında Tunus'ta başlayan ve birçok ülkeyi etkileyen halk hareketinde kadınlar da yer almış, demokratik değişim ve kadın hakları (kadın haklarının ilerlemesinde, kadınları ilgilendiren kanunlara ağırlık verilmesinde, toplumda kadınların gereken değeri görmesinde) konusunda kazanımlar elde etmek istemişlerdir. Literatür incelendiğinde Arap Baharından etkilenen kimi ülkelerde toplumu ilgilendiren demokratik bazı haklar ile kadın hakları konusunda bazı ülkelerde kazanımlar elde edilirken bazılarında ise yeteri kadar ya da hiç kazanım elde edilmediği görülmektedir. Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde erkeklerle birlikte bağımsızlık savaşlarına katılarak her türlü zorluğa katlanan kadınlar uzun süren mücadeleler sonucunda bazı haklar elde etmişlerdir. Kadınların oy hakkına sahip olarak seçimlere katılması bu ülkelerdeki rejimler için önemli bir siyasal destek sağlamıştır. Nüfusun yarısını oluşturan kadınların desteğini almanın önemini kavrayan rejimler de kadınları potansiyel propaganda alanı olarak görmüşler ve zaman zaman kadın hakları konusunda bir takım ilerlemeler kaydetmişlerdir. Buna karşın kadınlar hiçbir zaman siyasal ve ekonomik alanda erkeklerle eşit konuma gelememişlerdir. Arap Baharı'nda, Tunus, Mısır ve Libya gibi ülkelerde erkeklerle birlikte meydanlara çıkan kadınlar özgürlük, eşitlik ve insan haklarına dayalı demokratik bir toplum için mücadele etmişlerdir. Demokrasi mücadelesinde kadınlar da erkekler kadar hatta bazen onlardan daha ağır bedeller ödemiştir. Bugün erkeklerle birlikte baskıcı diktatörleri deviren kadınlar sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda erkeklerle eşit haklar talep etmektedirler (Aktaş, 2012).

Tunuslu kadınların çoğu demokratik değişim talep eden protesto gösterilerine yoğun katılım göstermiştir. Blogcular, gazeteciler, aktivistler, sendikacılar, öğrenciler, anneler, Ben Ali'nin istifasını istemiş, kendi özgürlükleri ve onurlarını aramak için seferber olmuş ve sokaklara çıkmışlardır. Her yaştan, her kesimden birçok kadın bu gösterilere katılmıştır (Senir, 2019). Uzun süreçlerdeki Arap devrimleri kadınların ekonomik, sosyal ve politik yaşama aktif ve eşit aktörler olarak tam olarak katılmalarını sağlıyorsa, devrimlerin toplumsal değişim olarak tanımlanabilir. Bir diktatörlüğün çöküşü, erkek egemen toplum biçiminin ortadan kaldırılması anlamına gelmez. Bu, kadınların özgürleştirilmesinin, nitel ekonomik ve sosyal gelişme olmadan bir ütopya olarak kaldığı anlamına gelir (Zein, 2013). Tüm sorunlara ve aksamalara rağmen, Tunus'taki gelişme bir başarı öyküsüdür. Bu küçük ülke, diktatörlük, keyfilik ve insanlık onuruna karşı ayaklanmanın başarılı olduğu tek ülkedir. Tunus bugün çok daha özgürdür ve insanların 2010'dan daha fazla söz hakkı vardır (Gerlach, 2016).

Arap Baharının ilk kıvılcımının atıldığı ve domino taşı etkisiyle diğer ülkelere yayılmasını sağlayan Tunus'ta kadınlar, hem ülkelerindeki temel hakları hem de kendi hakları konusunda harekete geçmek için yeni bir fırsat olarak görüp meydanlarda demokrasi, sosyal adalet, özgürlük, onur ve eşitlik istemiş, meydanlarda erkeklerle omuz omuza gösterilere katılmıştır. Bu eylemler sırasında kadınlar iktidardaki rejimler tarafından tutuklanmış, gözaltına alınmış ve işkence görmüş ancak eylemlerden vazgeçmemişlerdir. Arap Baharı halk hareketinin istenen sonucu verebilmesinde kadınların katkılarının oldukça fazla ve önemli olduğu yadsınamaz bir gerçek karşımıza çıkmaktadır. Daha önce pasif, mücadele etmeyen, haklarını aramayan ve haklarını alamayan kadın algısı Arap Baharı sırasında kadınların harekete etkin katılımı ile tamamen değişmiş, belki de bu hareketin başarılı olmasında en önemli faktör olarak önemli rol oynamıştır. Arap Baharı sonrasında kadınların kazanımlarının neler olduğuna bakıldığında diğer ülkelere kıyasla Tunuslu kadınların oldukça fazla kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. Kadınların mücadelelerinin, halk hareketlerindeki etkinliklerinin karşılığını nispeten aldıkları, ancak haklar yönünden tam bir eşitliğe hala sahip olmadıkları ise vurgulanması gereken bir realitedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada "Arap baharı" adı verilen önemli bir kitlesel halk hareketinin sonrasında, Tunuslu kadınların, Arap baharı sürecinde oynadıkları roller, rollerin sürece etkileri ve sonrasında değişim ve yeni toplumsal düzende ne gibi kazanımlar elde ettiklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu çalışmaya katılmayı kabul eden 73'ü kadın 40'ı erkek, 113 Tunuslu oluşturmuştur.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59).

Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve anket kullanılmıştır. Anketler e-mail yoluyla gönderilmiş ve cevaplar istatistikî yöntemlerle değerlendirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde linkedIn uygulamasından yararlanılmış, posta adreslerine ulaşılmıştır. Anket çalışması ile katılımcıların kişisel profilleri ve kümelenen profiller çerçevesinde Arap Baharı sürecinde etkileri tartışılmaya çalışılmıştır. Böylelikle, toplumsal değişimlerde Tunus özelinde Arap toplumlarında kadınların etkileri değerlendirilmeye gayret gösterilmiştir. Elde edilen nicel verilerin istatistikî değerlendirilmesi yorumlanarak tartışılmıştır.

**Bulgular Ve Analiz**

Araştırmaya, 73'ü kadın 40'ı erkek, 113 Tunuslu katılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar hem genel olarak hem de yaş, eğitim ve medeni durum gibi bazı değişkenlere göre analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılanların %13,3'ü 18-25, %54,9'u 26-40, %31,9'u ise 41 ve üzeri yaşıdadır. Katılımcıların eğitim düzeyi:%,9'u ortaokul, %6,2'si lise, %4,4'ü önlisans, %32,7'si lisans, %42,5'i yüksek lisans,% 11,5'i doktora, %,9'i sanatta doktora ve %,9'u ise ihtisas şeklindedir. % 51,3'ü evli, % 44,2'si bekar, %4,4'ü ise boşanmıştır.

Araştırmaya katılanların geneline bakıldığında; % 87,6'sı Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, % 12,4'lük diğer bölüm ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

Araştırmaya katılanların geneline bakıldığında; 99'u (%87,6) bugün Tunus'taki kadınların durumunu "iyi" olarak değerlendirirken, 9'u (%8,0) "Kötü", 2'si (%1,8) "Nötr-Aynı", 3'ü de (%2,7) "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmektedir.

**Tablo 1: Yaşlara Göre Arap Baharı Sonrası Kadın Haklarında Görülen Gelişimler**

Yaş			Toplam
	Evet	Hayır	
18-25 yaş	14	1	15
	93,3%	6,7%	100,0%
	14,1%	7,1%	13,3%
	12,4%	0,9%	13,3%
26-40 yaş	54	8	62
	87,1%	12,9%	100,0%
	54,5%	57,1%	54,9%
	47,8%	7,1%	54,9%
41 yaş ve üzeri	31	5	36
	86,1%	13,9%	100,0%
	31,3%	35,7%	31,9%
	27,4%	4,4%	31,9%
Toplam	99	14	113
	87,6%	12,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	87,6%	12,4%	100,0%

Araştırmaya katılanların % 87,6'sı Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, % 12,4'lük diğer bölüm ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

Verilen cevapların katılımcıların yaşlarına göre dağılımına bakıldığında; 18-25 arası yaşta olanların %93,3'ü Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, %6,7'lik diğer bölüm ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

26-40 arası yaşta olanların %87,1'i Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, %12,9'luk diğer bölüm ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

41 yaş ve üzeri yaşta olanların cevapları incelendiğinde ise %86,1'i Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, %13,9'luk diğer bölüm ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

Cevaplar incelendiğinde; 26-40 yaş ile 40 ve üzeri yaşta olanların cevaplarında benzerlik olduğu, 18-25 arası yaşta olanların ise diğer iki gruptan daha yüksek oranda bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemedikleri görülmektedir.

**Tablo 2: Yaşlara Göre Bugün Tunus'taki Kadınların Durumunun Değerlendirilmesi**

Yaş				Daha iyi olabilirdi	Toplam
	Nötr	İyi	Kötü		
18-25 yaş	0	15	0	0	15
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	15,2%	0,0%	0,0%	13,3%
26-40 yaş	0,0%	13,3%	0,0%	0,0%	13,3%
	2	53	5	2	62
	3,2%	85,5%	8,1%	3,2%	100,0%
	100,0%	53,5%	55,6%	66,7%	54,9%
41 yaş ve üzeri	1,8%	46,9%	4,4%	1,8%	54,9%
	0	31	4	1	36
	0,0%	86,1%	11,1%	2,8%	100,0%

	0,0%	31,3%	44,4%	33,3%	31,9%
	0,0%	27,4%	3,5%	0,9%	31,9%
Toplam	2	99	9	3	113
	1,8%	87,6%	8,0%	2,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	1,8%	87,6%	8,0%	2,7%	100,0%

Araştırmaya katılanların 99'u (%87,6) bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, 9'u (%8,0) "Kötü", 2'si (%1,8) "Nötr-Aynı", 3'ü de (%2,7) "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmektedir.

Verilen cevapların katılımcıların yaş durumlarına göre dağılımına bakıldığında; 18-25 arası yaşta olanların %100,0'ü bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, 26-40 arası yaşta olanların %85,5'i "İyi" olarak değerlendirirken, %8,1'i "Kötü" %3,2'si "Nötr-Aynı", %3,2'si ise "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmiştir.

41 ve üzeri yaşta olanların %86,1'i bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, %11,1'i "Kötü", %2,8'i ise "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Cevaplar incelendiğinde; Katılımcıların yaşlarına göre bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak en yüksek oranda değerlendirenlerin 18-25 arası yaşta olanlar olduğu, 26-40 arası yaşta olanlar ile 41 ve üzeri yaşta olanların "İyi" değerlendirmelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

**Tablo 3: Eğitim Seviyesine Göre Arap Baharı Sonrası Kadın Haklarında Görülen Gelişimler**

Eğitim Seviyesi			Toplam
	Evet	Hayır	
Ortaokul	1	0	1
	100,0%	0,0%	100,0%
	1,0%	0,0%	0,9%
	0,9%	0,0%	0,9%
Lise	6	1	7
	85,7%	14,3%	100,0%
	6,1%	7,1%	6,2%
	5,3%	0,9%	6,2%



Ön lisans	4	1	5
	80,0%	20,0%	100,0%
Lisans	4,0%	7,1%	4,4%
	3,5%	0,9%	4,4%
	33	4	37
	89,2%	10,8%	100,0%
Yüksek Lisans	33,3%	28,6%	32,7%
	29,2%	3,5%	32,7%
	43	5	48
	89,6%	10,4%	100,0%
Doktora	43,4%	35,7%	42,5%
	38,1%	4,4%	42,5%
	11	2	13
	84,6%	15,4%	100,0%
Sanatta Doktora	11,1%	14,3%	11,5%
	9,7%	1,8%	11,5%
	1	0	1
	100,0%	0,0%	100,0%
İhtisas	1,0%	0,0%	0,9%
	0,9%	0,0%	0,9%
	0	1	1
	0,0%	100,0%	100,0%
Toplam	0,0%	7,1%	0,9%
	0,0%	0,9%	0,9%
	99	14	113
	87,6%	12,4%	100,0%

	100,0%	100,0%	100,0%
	87,6%	12,4%	100,0%

Araştırmaya katılanların % 87,6'sı Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, % 12,4'lük diğer bölüm ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında; eğitim düzeyi lisans olanların %89,2'si ve yüksek lisans olanların %89,6'sı Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, eğitim düzeyi lisans olanların %10,8'i ve yüksek lisans olanların %10,4'ü ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

Cevaplar incelendiğinde; Eğitim durumlarına göre eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olanların Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünme oranlarında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Eğitim durumu lise, ön lisans ve doktora olanlarda bu oran daha düşüktür.

**Tablo 4: Eğitim Seviyesine Göre Bugün Tunus'taki Kadınların Durumunun Değerlendirilmesi**

Eğitim Seviyesi					Toplam
	Nötr	İyi	Kötü	Daha iyi olabilirdi	
Ortaokul	0	1	0	0	1
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,9%
	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
Lise	0	7	0	0	7
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	6,2%
	0,0%	6,2%	0,0%	0,0%	6,2%
Ön lisans	0	5	0	0	5
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	5,1%	0,0%	0,0%	4,4%

	0,0%	4,4%	0,0%	0,0%	4,4%
Lisans	0	32	5	0	37
	0,0%	86,5%	13,5%	0,0%	100,0%
	0,0%	32,3%	55,6%	0,0%	32,7%
	0,0%	28,3%	4,4%	0,0%	32,7%
Yüksek Lisans	1	44	2	1	48
	2,1%	91,7%	4,2%	2,1%	100,0%
	50,0%	44,4%	22,2%	33,3%	42,5%
	0,9%	38,9%	1,8%	0,9%	42,5%
Doktora	1	8	2	2	13
	7,7%	61,5%	15,4%	15,4%	100,0%
	50,0%	8,1%	22,2%	66,7%	11,5%
	0,9%	7,1%	1,8%	1,8%	11,5%
Sanatta Doktora	0	1	0	0	1
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,9%
	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
İhtisas	0	1	0	0	1
İhtisas	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,9%
	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%

Toplam	2	99	9	3	113
	1,8%	87,6%	8,0%	2,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	1,8%	87,6%	8,0%	2,7%	100,0%

Araştırmaya katılanların 99'u (%87,6) bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, 9'u (%8,0) "Kötü", 2'si (%1,8) "Nötr-Aynı", 3'ü de (%2,7) "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmektedir.

Verilen cevapların katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında; eğitim düzeyi lisans olanların %86,5'i bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, %13,5'i "Kötü" olarak değerlendirmiştir.

Eğitim düzeyi yüksek lisans olanların %91,7'si bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, %4,2'si "Kötü", %2,1'i "Nötr-Aynı", %2,1'i ise "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmiştir.

Eğitim düzeyi yüksek doktora olanların %61,5'i bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, %15,4'ü "Kötü", %7,7'si "Nötr-Aynı", %15,4'ü ise "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmiştir.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre verdikleri cevaplar incelendiğinde; eğitim düzeyi yüksek lisans olanların bugün Tunus'taki kadınların durumunu daha yüksek oranda "iyi" olarak değerlendirdikleri görölmektedir. Bu oran eğitim düzeyi lisans olanlarda düşük, doktora olanlarda ise daha düşüktür.

**Tablo 5: Medeni Duruma Göre Arap Baharı Sonrası Kadın Haklarında Görölen Gelişimler**

Medeni Durum			Toplam
	Evet	Hayır	
Evli	50	8	58
	86,2%	13,8%	100,0%
	50,5%	57,1%	51,3%
	44,2%	7,1%	51,3%
Bekâr	45	5	50
	90,0%	10,0%	100,0%
	45,5%	35,7%	44,2%
	39,8%	4,4%	44,2%
Boşanmış	4	1	5

	80,0%	20,0%	100,0%
	4,0%	7,1%	4,4%
	3,5%	0,9%	4,4%
Toplam	99	14	113
	87,6%	12,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	87,6%	12,4%	100,0%

Araştırmaya katılanların % 87,6'sı Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünmekte, % 12,4'lük diğer bölüm ise bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemediklerini beyan etmektedir.

Evli olan katılımcıların % 86,2'si, bekar katılımcıların % 90'ı Arap Baharı sonrası kadın hakları konusunda gelişmeler olduğunu beyan etmiştir. Medeni durumu boşanmış olanlarda ise bu oran % 80'dir. Bu sonuçlara göre medeni durum ile Arap Baharı sonrası toplumsal ve siyasal hakların gelişimine dair olumlu gözlem arasında ilişki görülmektedir.

**Tablo 6: Medeni Duruma Göre Bugün Tunus'taki Kadınların Durumunun Değerlendirilmesi**

Medeni Durum			Kötü	Daha iyi olabilir	Toplam
	Nötr	İyi			
Evli	1	53	3	1	58
	1,7%	91,4%	5,2%	1,7%	100,0%
	50,0%	53,5%	33,3%	33,3%	51,3%
	0,9%	46,9%	2,7%	0,9%	51,3%
Bekâr	1	42	5	2	50
	2,0%	84,0%	10,0%	4,0%	100,0%
	50,0%	42,4%	55,6%	66,7%	44,2%
	0,9%	37,2%	4,4%	1,8%	44,2%
Boşanmış	0	4	1	0	5
	0,0%	80,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	4,0%	11,1%	0,0%	4,4%
	0,0%	3,5%	0,9%	0,0%	4,4%
Toplam	2	99	9	3	113
	1,8%	87,6%	8,0%	2,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	1,8%	87,6%	8,0%	2,7%	100,0%

Araştırmaya katılanların 99'u (%87,6) bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, 9'u (%8,0) "Kötü", 2'si (%1,8) "Nötr-Aynı", 3'ü de (%2,7) "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmektedir.

Verilen cevapların katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımına bakıldığında; evli olanların %91,4'ü bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, %5,2'si "Kötü", %1,7'si "Nötr-Aynı", %1,7'si de "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmiştir.

Bekâr olanların cevapları incelendiğinde; %84,0'ü bugün Tunus'taki kadınların durumunu "İyi" olarak değerlendirirken, %10,0'u "Kötü" %2,0'si "Nötr-Aynı", %4,0'ü ise "Daha iyi olabilirdi" şeklinde değerlendirmiştir.

Cevaplar incelendiğinde; Medeni durumlarına göre evli olanların bugün Tunus'taki kadınların durumunu daha yüksek oranda "İyi" olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

### Tartışma Ve Sonuç

Araştırmaya katılanların "Arap baharı halk hareketinin sonrasında Tunuslu kadınların (sosyal ve politik kazanımları olmuş mudur?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde "Arap baharı halk hareketinin sonrasında Tunuslu kadınların sosyal ve politik kazanımlarının" olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu sonuç Gürboğa Yazıcı (2019)'nın çalışmasında ulaştığı "dünya standartlarında olmasa dahi büyük ölçüde kadın hakları noktasında iyileştirmelerin sağlandığı" sonucuyla tutarlıdır. Senir (2019) çalışmasında Tunuslu kadınların devrim sonrasında, haklar bakımından göreceli artış olduğunu belirtmektedir. Öter Candan (2018) çalışmasında Tunus'ta halk hareketi sonrasında yaşanan gelişmelerin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kadın hakları konusunda, Tunus son yıllarda son derece ilerici bir İslam ülkesi olmuştur (Schröter ve Zayed, 2013). Tunus demokratikleşme hareketinde başarıya ulaşan tek ülkedir (Ertan ve Dikme, 2016). Arap Baharı sonrasında kadınların kazanımlarının neler olduğuna bakıldığında diğer ülkelere kıyasla Tunuslu kadınların oldukça fazla kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. Kadınların mücadelelerinin, halk hareketlerindeki etkinliklerinin karşılığını nispeten aldıkları, ancak haklar yönünden tam bir eşitliğe hala sahip olmadıkları ise vurgulanması gereken bir realitedir.

Araştırmaya katılanların "Bugün Tunus'taki kadınların durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun "Tunus'taki kadınların durumunun" "iyi olduğunu değerlendirdikleri görülmektedir.

Ertan ve Dikme (2016a) çalışmalarında 13 ülkenin kadın hakları ve demokrasi ile ilgili göstergelerini analiz etmiş, yaptıkları analizlerin sonuçlarına göre demokratikleşme konusunda görece olarak en başarılı olan tek ülkenin Tunus olduğu sonucuna varmışlardır. Öter Candan (2018)'a göre Tunus'ta yeni anayasanın kabulüyle birlikte, geçiş döneminde adalet çalışmaları sonrasında kadına karşı şiddet gibi konularda atılan adımlar, kadınların siyasal, sosyal ve ekonomik alandaki haklarının yeniden düzenlenmesi, kadın haklarına yönelik bölgesel anlamda Tunus'u ilk sıraya çıkaran gelişmeler olmuştur. Dolayısıyla, Tunus'ta halk hareketi sonrası yaşanan gelişmeler, kadın hakları noktasında ileriye dönük ciddi bir yol alındığını ve alınmaya devam edildiğini göstermektedir.

Orta Doğu ve Kuzey Afrika'daki diğer Arap ülkelerinin aksine Tunus, kadınların yasal statüsü açısından çok gelişmiş kabul ediliyor (Scheiterbauer, 2011). Kadınlar, devrim sürecinde oldukça aktif olmuş ve kendilerini görünür kılmışlardır. Mücadeleler sonrası masaya oturulduğunda her ne kadar arka planda bırakılmaya çalışılsa da haklarını koruma noktasında büyük girişimlerde bulunmuş ve sürecin her noktasında yer almayı başarmışlardır. Sonuç olarak da hem anayasa hem de daha sonrasında çıkarılan yasalar ile talep ettiklerine erişmeyi büyük ölçüde başarmışlardır. Fakat bu haklara erişim noktasında düşünüldüğünde ise, zorluklar yaşadıkları ve engellerle karşılaştıkları oldukça açıktır (Gürboğa Yazıcı, 2019).

2010 yılında Tunus'ta başlayan ardından Mısır, Libya ve Suriye başta olmak üzere birçok Arap ülkesinde ayaklanmalara yol açan Arap Baharı, bir demokrasi hareketi olarak başlamış olmasına rağmen bu ülkelerde süregelen iç savaşlara, iç huzursuzluklara ve silahlı çatışmalara yol açmıştır. Demokrasi arayışı olarak nitelendirilen bu hareketlerin mahiyeti ve amacına ulaşip ulaşmadığı literatürde bolca tartışılan bir konu olmasına rağmen kadının bu hareketteki yeri ve bu hareketten nasıl etkilendiği akademik literatürde hala yeterince incelenmemiştir (Ertan ve Dikme, 2016).

"Arap baharı halk hareketinin sonrasında Tunuslu kadınların (sosyal ve politik) kazanımları olmuş mudur?" sorusuna yaş durumu değişkenine göre verilen cevaplar incelendiğinde; tüm yaş gruplarında Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünenlerin oranının yüksek olduğu, 26-40 yaş ile 40 ve üzeri yaşta olanların cevaplarında benzerlik olduğu, 18-25 arası yaşta olanların ise diğer iki gruptan daha yüksek oranda bu halk hareketi sonrası kadın haklarında bir değişim gözlemedikleri görülmektedir.

"Bugün Tunus'taki kadınların durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna yaş durumu değişkenine göre verilen cevaplar incelendiğinde; tüm yaş gruplarındakilerin bugün Tunus'taki kadınların durumunu yüksek oranda "İyi" olarak değerlendirdikleri, en yüksek oranda "iyi" olarak değerlendirenlerin 18-25 arası yaşta olanlar olduğu, 26-40 arası yaşta olanlar ile 41 ve üzeri yaşta olanların "İyi" değerlendirmelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

“Arap baharı halk hareketinin sonrasında Tunuslu kadınların (sosyal ve politik) kazanımları olmuş mudur?” sorusuna eğitim durumu değişkenine göre verilen cevaplar incelendiğinde; tüm yaş gruplarında Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünenlerin oranının yüksek olduğu, Eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olanların Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünme oranlarında bir farklılık olmadığı, lise, önlisans ve doktora olanlarda bu oranın daha düşük olduğu bulunmuştur.

“Bugün Tunus'taki kadınların durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna eğitim durumu değişkenine göre verilen cevaplar incelendiğinde; tüm yaş gruplarında bugün Tunus'taki kadınların durumunu “İyi” olarak değerlendirenlerin oranının yüksek olduğu, eğitim düzeyi yüksek lisans olanların bugün Tunus'taki kadınların durumunu daha yüksek oranda “iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu oran eğitim düzeyi lisans olanlarda düşük, doktora olanlarda ise daha düşüktür.

“Arap baharı halk hareketinin sonrasında Tunuslu kadınların (sosyal ve politik) kazanımları olmuş mudur?” sorusuna verilen cevaplar medeni durum değişkenine göre incelendiğinde; evli ve bekar olanlarda Arap Baharı sonrası Tunuslu kadınların toplumsal ve siyasal kazanımları olduğunu düşünenlerin oranının yüksek olduğu, medeni durumlarına göre evli ve bekâr olanların verdikleri cevaplarda çok büyük bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Medeni durumu boşanmış olanlarda ise bu oran en düşüktür.

“Bugün Tunus'taki kadınların durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar medeni durum değişkenine göre incelendiğinde; evli ve bekar olanlarda bugün Tunus'taki kadınların durumunu “İyi” olarak değerlendirenlerin oranının yüksek olduğu, medeni durumlarına göre evli ve bekâr olanların verdikleri cevaplarda çok büyük bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Medeni durumu boşanmış olanlarda ise bu oran en düşüktür.

Tüm sorunlara ve aksamalara rağmen, Tunus'taki gelişme bir başarı öyküsüdür. Bu küçük ülke, diktatörlük, keyfilik ve insanlık onuruna karşı ayaklanmanın başarılı olduğu tek ülkedir. Tunus bugün çok daha özgürdür ve insanların 2010'dan daha fazla söz hakkı vardır (Gerlach, 2016). Arap Baharı halk hareketinin istenen sonucu verebilmesinde kadınların katkılarının oldukça fazla ve önemli olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce pasif, mücadele etmeyen, haklarını aramayan ve haklarını alamayan kadın algısı Arap Baharı sırasında kadınların harekete etkin katılımı ile tamamen değişmiş, belki de bu hareketin başarılı olmasında en önemli faktör olarak önemli rol oynamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre Tunuslu kadınlar Arap Baharında oynadıkları etkin rollerinin karşılığını almayı başarmış, haklarının daha da iyileştirilmesini sağlamışlardır.

### Kaynakça

- Aydın Yılmaz, E. S. (2015). Cinsiyet Eşitliği ve Adalet Perspektifinden Türkiye’de Kadının Siyasal Alana Katılımı. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1: 9-32. <http://kadinrastirmalari.kadem.org.tr/cinsiyet-esitligi-ve-adalet-perspektifinden-turkiyede-kadinin-siyasal-alana-katilimi/>
- Aktaş, M. (2012). “Arap Baharı ve Kadın Hakları.” *EKEV Akademi Dergisi*, 52:29-43. [http://isamveri.org/pdfrg/D01777/2012\\_52/2012\\_52\\_AKTASM.pdf](http://isamveri.org/pdfrg/D01777/2012_52/2012_52_AKTASM.pdf)
- Ertan, S. ve Dikme, R. (2016). Arap Baharı’nın Kadınlara Etkisi. *Yeni Ortadoğu: Toplum, Siyaset ve Ekonomi Konferansı*, 24 - 25 Mart 2016. (E-Kitap) İstanbul: Fmv Işık Üniversitesi Yayınları.
- Ertan, S. ve Dikme, R. (2016a). "Arap Baharı'nın Kadınlara Etkisi." *TESAM Akademi Dergisi - Turkish Journal of TESAM Academy Temmuz - July 3 (2):73 – 108* <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227939> (Erişim: 8.03.2020.)
- Gerlach, J. (2016). Der kleine Unterschied. Tunesien, die Revolution und die Frauen. *Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Maghreb. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) Historische Perspektiven auf den Maghreb*, 66(33-34), 19-24. <https://www.bpb.de/ajax/183654?type=pdf>
- Gürboğa Yazıcı, S. (2019). Arap Baharı ve Ortadoğu’da Kadın Hareketi: Tunus Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı.
- Öter Candan, R. (2018). Arap Baharı Sürecinde Toplumsal ve Siyasal Bir Dinamik Olarak Kadınlar, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Prashad, V. (2012). Arap baharı, Libya kışı. (Çeviren: Şükrü Alpagut) İstanbul: Yordam Kitap.
- Scheiterbauer, T. (2011). Nordafrikas Revolutionen: Eine Chance für mehr Geschlechtergerechtigkeit? Das Beispiel Tunesien. *Femina Politica—Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 20(1).131-135.
- Schröter, S. und Zayed, S. (2013). Tunesien. Vom Staatsfeminismus zum revolutionären Islamismus. In: Schröter, Susanne (Hg.): *Geschlechtergerechtigkeit durch Demokratisierung? Transformationen und Restaurationen von Genderverhältnissen in der islamischen Welt*. Bielefeld, 17-44. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839421734.17>
- Senir, H. (2019). Arap Baharının Kadın Haklarına Etkisi: Tunus, Mısır, Libya Örnekleri, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Winkel, H. (2017). Geschlechterverhältnisse verhandeln–arabische Frauen und die Transformation arabischer Gesellschaften. *IZGOnZeit*. Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG), 61-65.

Zein, H. (2013). Frauen und Revolution: Wege geschlechtlicher Emanzipation?. In *Arabischer Frühling?* (pp. 25-32). Centaurus Verlag & Media, Herbolzheim. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-86226-852-8\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-86226-852-8_2)



## ASSISTIVE TECHNOLOGIES USAGE SKILLS ASSESSMENT SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Omaç RUŞTİOĞLU

Department of Special Education, Faculty of Education, Cyprus International University, Nicosia, Northern Cyprus via Mersin 10 Turkey, orustioglu@ciu.edu.tr

Hasan AVCIOĞLU

Department of Special Education, Faculty of Education, Cyprus International University, Nicosia, Northern Cyprus via Mersin 10 Turkey, hasana@ciu.edu.tr

Tolgay KARANFILLER

Department of Computer Education and Instructional Technology, Faculty of Education, Cyprus International University, Nicosia, Northern Cyprus via Mersin 10 Turkey, tkaranfiller@ciu.edu.tr

Ahmet ADALIER

Department of Computer Education and Instructional Technology, Faculty of Education, Cyprus International University, Nicosia, Northern Cyprus via Mersin 10 Turkey, aadalier@ciu.edu.tr

### Abstract

This study aims to develop an Assistive Technologies Usage Skills Assessment Scale (ATUSAS) that measures teacher candidates' assistive technologies usage skills. This study group consists of 510 teacher candidates' (282 female, 228 male). The scale's validity and reliability were statistically tested by computing the KMO and Bartlett tests, and via an exploratory factor analysis, descriptive statistics, Cronbach's alpha, a confirmatory factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, a construct consisted of 20 items, and three factors have been attained. The confirmatory factor analysis results have shown the adjustment to the sample that the scale applied to is at a reasonable level. The ATUSAS's Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient has been found as .90 for factor 1, .89 for factor 2, .73 for factor 3, and .92 for the whole test. The results show that ATUSAS is a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** Assistive technologies, technology, skills, teacher candidates, validity, reliability

### Introduction

Today, it has become inevitable that technology developments take place in the learning-teaching processes at schools, as in all other areas of our lives. The expectation from today's schools is to reach information by using technology and educating individuals who can use technology effectively. Teachers, school administrators, and supervisors, who are the common stakeholders, play a crucial role in realizing the potential benefits of using technology in schools at a high level. This rapid change in science and technology also affects individual and community life. The current education system aims to educate individuals who are open to change, are creative, and produce and use information. The term Assistive Technologies (AT), in the broadest sense, "refers to any set of scientific achievements (products, environmental modifications, services, and processes) useful to overcome limitations and/or improve function for an individual" (Cook and Polgar, 2014). Assistive devices and technology (ADT) "is any form of external tool specially designed and produced or generally available, whose primary purpose is to maintain or improve an individual's functioning and independence, to facilitate participation, and to enhance overall well-being" (World Health Organization [WHO], 2014). Assistive technology is the tools used to facilitate the life skills of individuals affected by disability, to improve these skills and to boost their interaction with the environment as a whole (Fok, Polgar, Shaw and Jutai, 2011; Pettersson and Fahlstrom, 2010; Reed and Bowser, 2005). Assistive technologies that are used to overcome the difficulties that these individuals face during daily life due to their inadequacy is also used to increase their academic success (Lancioni, Sigafos, Reilly and Singh, 2013).

In recent years, rapid advancements and developments in technology have made use of assistive technology a necessity in in-class applications (Çakmak et al, 2016). Regardless of general education or special education, technological applications have been reflected in many fields and brought along significant transformations (Erdem, 2017). The technologies used in general education have also started to be used frequently in the special education field (Özdamar, 2016). However, the technologies used in special education vary according to the type or degree of individuals being affected by disability and vary from person to person (Çakmak et al., 2016; Erdem, 2017).

With the introduction of technology into educational environments, the teaching processes in classroom environments started to be conducted with technology support. Technology-supported educational environments aim to design instructional materials appropriate to different learner characteristics. It enriches the teaching environments by adopting the methods and techniques used, thus creating easily accessible, effective, and efficient

learning environments (Atanga, Jones, Krueger, & Lu, 2019). Technology-assisted learning environments and assistive technologies in planning the teaching process are recruited, and the motivation and success of the learner increase. Assistive technologies; These are special tools, services, and methods used to individualize the teaching of individuals with special needs, increase their independence and improve their quality of life (Atanga, Jones, Krueger, & Lu, 2019; Reed and Bowser, 2005).

Technological tools made it possible to use new methods and techniques in the learning process tools. Researchers emphasize that effectively used instructional technologies can improve the education system (Federici, & Scherer, (Eds.), 2012; Atanga, Jones, Krueger, & Lu, 2019). The spread of technology in the education process has led to changes in the faculties' education programs that train teachers and increase the number and hours of computer and instructional technology courses. Nevertheless, it can be said that in education faculties, technology education is generally limited to knowledge and skills, and it is tried to be provided with a technology course presented without any relation to other fields (Federici, & Scherer, (Eds.), 2012). General or special teacher education programs do not effectively train teachers to implement assistive technology into their classrooms (Bausch & Ault, 2012).

In scale development studies, researchers need to define the property they want to measure well and clearly describe the appropriate items for this definition. From this point of view, it aims to develop a measurement tool for determining the assistive technologies usage skills assessment by considering the features related to assistive technology. There are some studies and instruments in the literature to discuss and measure various aspects of assistive technologies (Al-Dababneh, & Al-Zboon, 2020; Tofani et al., 2020; Leo, Medioni, Trivedi, Kanade, & Farinella, 2017; Zapf, Scherer, Baxter, Rintala, 2016; Federici, & Scherer, (Eds.), 2012). However, not much scale was developed in Turkish literature to determine assistive technologies usage skills. In this respect, it can be said that the issue of determining assistive technologies usage skills assessment has not been mentioned much by the researchers. In order to fill this gap in the literature, this study aims to develop an Assistive Technologies Usage Skills Assessment Scale that measures teacher candidates' assistive technologies usage skills.

## Method

This research aims to develop an Assistive Technologies Usage Skills Assessment Scale that measures teacher candidates' assistive technologies usage skills. The stages followed in the development of the scale are given below.

## Research Group

The research group consists of university students studying at the education faculty in TRNC in the 2018-2019 academic year. Among the students attending the education faculty, all students who have taken technology-supported teaching lessons are included in the research group. The characteristics of the students participating in the study regarding gender, age, and departments are summarized in Table 1.

**Table 1:** Demographic Profile

Measure	Items	Frequency	Percentage
Gender	Female	282	54.3
	Male	228	44.7
Age	21 years old and younger	150	29.4
	22 years old	140	27.4
	23 years old	94	18.4
	24 years old and older	126	24.8
Department	Classroom Teaching	122	23.9
	Special Education Teaching	190	37.3
	Pre-school Education Teaching	106	20.8
	Turkish Language Teaching	90	17.6
	<b>TOTAL</b>	<b>510</b>	<b>100</b>

As seen in Table 1, the sample is composed of 282 (54.3%) female and 228 (44.7%) male participants, of whom 150 (29.4%) of students are '21 years old or younger', 140 (27.4%) are '22 years old' (21.4%), 94 (18.4%) are 23 years old, and 126 (24.8%) are 24 years old or older. 122 of the students (23.9%) are studying in the Classroom Teaching program, while 190 (37.3%), 106 (20.8%), and 90 (17.6%) are studying Special Education Teaching, Pre-school Teaching, and Turkish Language Teaching, respectively. In the literature, the number of working groups was determined by considering the criteria given for factor analysis. Tavsancil (2002) stated that the working group's size should be at least five times the number of items in the scale.

### ***Development Process of the Scale***

In the first stage of scale development, the conceptual framework was revealed by reviewing the scale's factors' literature and statements. Question items consisting of a total of 25 items as part of the scale were created. Three experts in the Special Education field evaluated the question items created, two in Computer Education and Instructional Technologies field, one in the Measurement and Evaluation field, and expert opinion from the Turkish Education field. The experts were asked to make sure that the question items created were clear and understandable, and that they did not contain more than one meaning, and that they included usage skills for assistive technologies. As a result of expert opinions, some items were corrected and rearranged. Pre-testing, in the items determined in line with the expert opinions, was carried out with 20 students studying classroom teacher (5 students), special education teacher (5 students), pre-school teacher (5 students), and Turkish teacher (5 students). The students were asked to indicate the items they did not understand or had difficulty understanding the scale's question items. Some questions were rearranged in line with the information obtained as a result of the pre-test. As a result of the literature review, expert opinion, and pre-test application, a test form of the scale consisting of 21 items were created. All of the question items in the scale consist of positive statements. A 5-point Likert-type (1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree and 5 = Strongly Agree) is used in the scale.

### ***Collection of Data***

In collecting the data, firstly, the purpose of the research was specified, and explanations about the scale were made to the participating students. Later, volunteers were asked to fill the scale. In this process, a total of 510 teacher candidates' filled the scale.

### ***Data Analysis***

Before starting the analysis of the data collected through the scale, the scales filled, by teacher candidates', with missing, erroneous, and only with specific extreme values, were reviewed. Validity and reliability analyses were performed in line with the results obtained from the teacher candidates. The study group (510 people) was randomly divided into two separate groups, and Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with the data obtained from the first group (n1), and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was obtained with the data obtained from the second group (n2). Validity analysis of the Assistive Technologies Usage Skills Assessment Scale was carried out with content validity and construct validity. In determining the content validity, the opinions of three specialists working in special education and a specialist in the field of Computer and Instructional Technologies were used. In determining the construct validity of the scale, EFA and CFA were applied. Before doing EFA, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity tests were applied to determine if the data were suitable for factor analysis. Following the confirmation of the suitability of the data for factor analysis, EFA was performed using the Promax Rotation technique and principal components analysis to determine the scale's construct validity. As a result of EFA, it was determined how many factors the scale consists of and under what factors the scale items were grouped. After determining the factors that make up the scale, it was tried to determine the appropriate title for each factor based on the expressions related to the items in each factor. CFA was performed to test the conformity of the structure revealed by EFA. The fit and error indices obtained from CFA were analysed, and the structure emerging on the scale was evaluated. In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated. Cronbach's Alpha reliability coefficient was analysed separately for the whole scale and the sub-factors that make up the scale. SPSS 24.0 package program was used for EFA. IBM SPSS Amos 26 package program was used for CFA.

### ***Findings***

The data obtained in line with the analysis; (1) Evaluation of the suitability of the data for factor analysis, (2) Determination of the factor pattern, (3) Confirmatory factor analysis, (4) Name of the factors and (5) Reliability Analysis of the developed scale are given under the headings.

### ***Evaluation of the Suitability of the Data for Factor Analysis***

In the literature, it is stated that the number of participants (sample size) should generally be 5 to 10 times the number of items in order to perform factor analysis in scale development studies (Bryman, 2001). In this study, considering this criterion, EFA was performed on 255 participants' data, half of the entire 510 participants. Accordingly, it can be said that the recommended sample size has been adequately met. Before applying EFA, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity values were calculated to examine the data's suitability for factor analysis. It is stated that the KMO value between 0.7-0.79 is considered as middling, while 0.8-0.89 meritorious and 0.9 and above is considered marvelous. In this case, it is stated that factor analysis can be performed if the KMO value is higher than 0.70 (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2018).

**Table 2:** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity Results

<b>Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy</b>		<b>.917</b>
Barlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2880.786
	df	210
	Sig.	.000
Cronbach's Alpha		.92
(p<.001)		

The results of the Kaiser-Meyer-Olkin test are given in Table 2. As a result of the calculations, the KMO value was recorded as .92. The KMO value (.92) obtained in the study was determined as a value higher than the desired KMO value. From this value, it was concluded that the sample size was “mervelous” for factor analysis (Çokluk et al., 2018). In addition, the statistical result obtained from the Bartlett Sphericity test was found to be significant ( $\chi^2 = 2880,786$ , df: 210,  $p < .01$ ). The significant results obtained from the Bartlett Sphericity test indicate that the data came from a multivariate normal distribution. It can be said that the data obtained from the scale are suitable for factor analysis.

### **Determining the Factor Pattern**

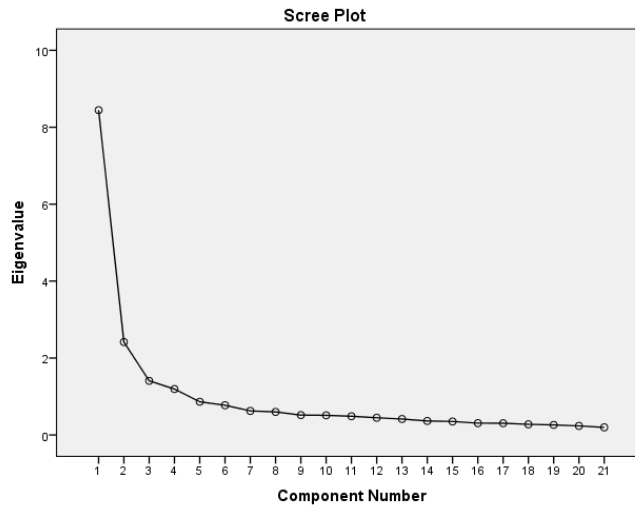
In order to reveal the factor pattern of ATUSAS, principal component analysis (PCA) used as a factoring method, and Varimax, one of the vertical rotation methods, was chosen as the rotation method.

Scree plot graph, eigenvalue, and variance percentages were used to determine the number of factors that can reveal the relationship between items (Çokluk et al., 2018). The table regarding the eigenvalue and variance percentages and the scree plot chart are given below.

**Table 3:** Factor Structures of ATUSAS

<b>Factor</b>	<b>Eigenvalue</b>	<b>Variance Percentage</b>	<b>Total Variance Percentage</b>
<b>Factor 1</b>	8.445	40.213	40.213
<b>Factor 2</b>	2.417	11.509	51.722
<b>Factor 3</b>	1.407	6.700	58.422

As a result of EFA, it is observed that for 21 items, the eigenvalue is above 1 for three components. Also, it is seen that 40.213% of the total variance is explained by the first component, 11.509% by the second, and 6.700% by the third component. In addition, it was found that it contributed 58.422% to the total variance.

**Figure 1:** Scree Plot for the Exploratory Factor Analysis

When the scree plot chart with eigenvalues on the vertical axis and factors on the horizontal axis is examined, it is seen that the high acceleration decline decreases after the fifth point. The downward trend seen from the first point is indicated by points in the degree of contribution to variance. A factor is identified by each interval between two

points (Çokluk et al., 2018). In line with the data obtained from the eigenvalue and variance percentages and scree plot graph, it was decided to perform the analysis for three factors.

After determining the number of factors of the scale, the distribution of items to the factors was examined. In order to determine the items that have a strong correlation with which factor, the rotated component matrix was created (Table 4). Also, the matrix is used to investigate whether the items met the acceptance level of overlapping and factor load values. In order for an item to be overlapping, two conditions must occur. "i) The acceptance level of an item in more than one factor gives a high load value. ii) The difference between the load values of the item in two or more factors is less than .1" (Çokluk et al., 2018). In the exploratory factor analysis conducted in order to reveal the factor pattern of the ATUSAS, the factor load value was determined as .30.

**Table 4:** Rotated Component Matrix for ATUSAS

Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3
s16	.759		
s18	.750		
s19	.749		
s17	.742		
s15	.741		
s14	.713		
s13	.680		
s21	.659		
s12	.567		
s20	.389	.383	
s7		.824	
s8		.819	
s9		.817	
s6		.738	
s10		.660	
s11		.584	
s1			.838
s5			.719
s3			.688
s4			.590
s2			.302

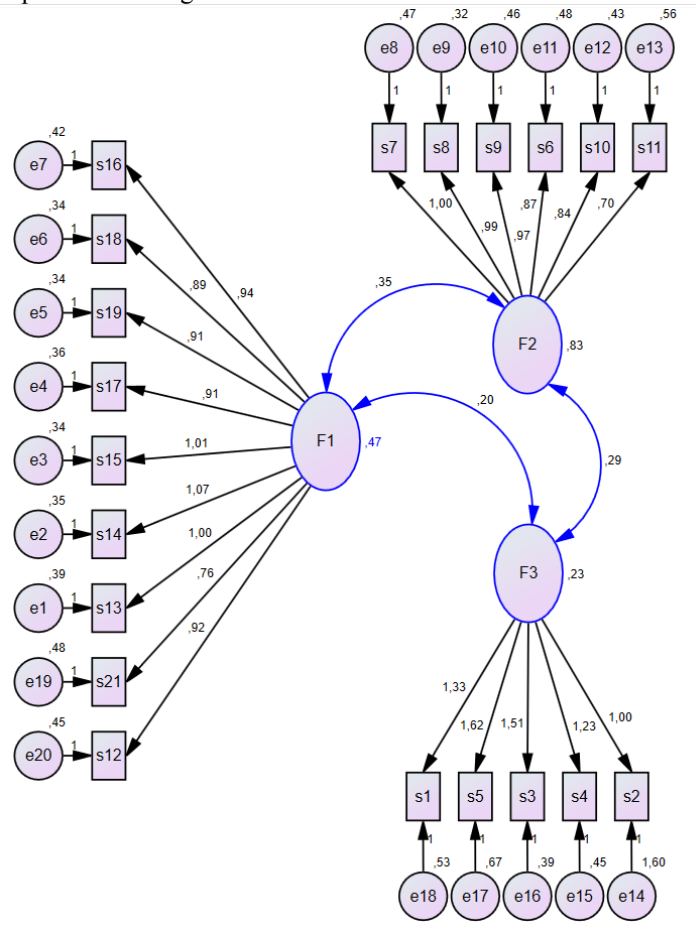
Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

When item factor loads are examined; Items that do not load any items (below .30), overlapping items, and items loading multiple factors were excluded from the scale. Accordingly, when Table 4 is examined, it is seen that, except for item 2, the load acceptance level of all items (.56) is high, and only one item (20th item) is overlapping. It is observed that the 20th item gives a load value of .389 in the first factor and .383 in the second factor. The 20th item was excluded from the analysis since the difference between two load values ( $.389 - .383 = .006$ ) of this item is less than 0.1. Also, it shows that these items are overlapping and that this item does not measure a single property. The factor pattern obtained as a result of the analysis made by excluding the 20th item from the analysis, the factor load values, and the common variances of the items are given in Table 5.

### **Confirmatory Factor Analysis**

According to the results of ECA, the scale consisting of 20 items and three factors was tested with Confirmatory Factor Analysis. Also, the goodness of fit indexes of the model was examined as a result of this analyzes. It has been stated that the most frequently used statistics of model-data fit with CFA are Chi-square ( $\chi^2$ ),  $\chi^2 / sd$ , RMSEA, RMR, GFI, and AGFI. The fact that the calculated  $\chi^2 / df$  ratio for the model is less than 3 is the perfect fit, and that it is less than 5 is an indicator of acceptable fit (Kline, 2005). Also, GFI and AGFI values higher than .90, and RMSEA values lower than .05 indicate model data compatibility (Marsh and Hocevar, 1988). However, if GFI is greater than .85, AGFI is greater than .80, RMR, and RMSEA values are less than .10, it is accepted as acceptable lower limits for model data compliance (Anderson and Gerbing, 1984; Cole, 1987). According to the CFA studies results carried out for the research, GFI is .85, IFI is .89, NFI is .83. It is understood that the model has a good fit by calculating the RMSEA value as .075, CFI as .89, and AGFI as .80. Chi-square statistics are indicated as a lack of index fit (Stapleton, 1997). Doğan and Başokcu (2010) emphasized that the small test statistic is suitable for the observational structure. The sizeable statistical value indicates that the model does not fit the observational structure, that is, the model does not adequately explain the observed structure. Since chi-square statistics are

aggregated statistics, the higher the number of variables, the higher the chi-square/degree of freedom is used (Doğan & Başokcu, 2010; Çokluk et al., 2018). If this value is less than 5, the model is considered to have the goodness of fit, and if it is less than 3, the model is considered to have a very good fit (Byrne, 1994 act. Doğan & Başokcu, 2010). It can be said that the model created in the study is suitable for the observed structure, based on the results of chi-square/degrees of freedom operation results ( $477,363 / 167 = 2,858$ ) less than 5. The structure obtained for the model is presented in Figure 2.



**Figure 2:** Path Diagram for ATUSAS

**Naming Factors**

As can be seen from Table 5, there are three factors in the ATUSAS. The first one is, “assistive technologies usage skills in the classroom” (S16, S18, S19, S17, S15, S14, S13, S21, and S12), the second one is, “Education material design and usage skills using assistive technologies” (S7, S8, S9, S6, S10 and S11), the third one is “assistive technologies usage skills” (S1, S5, S3, S4 and S2). Factor load values; It is observed that it varies between .77 and .58 for the first factor, .83 and .60 for the second factor, and .84 and .40 for the third factor. It is seen that the common factor variances of the items in the ATUSAS ranged from .84 (S1 item) to .40 (S2 item). This situation can be interpreted that there is homogeneity between the variables since the common factor variance is greater than .20 (Tabachnick & Fidell, 2001; Çokluk et al., 2018: 240-241).

**Table 5:** ATUSAS's Transformed Factor Loads

Items	Assistive technologies usage skills in the classroom	Educational material design and usage skills using Assistive technologies	Assistive technologies usage skills	Common Factor Variance
s16	.766			.625
s15	.752			.599
s18	.750			.604
s19	.749			.600
s17	.748			.593
s14	.725			.622
s13	.692			.589
s21	.633			.433
s12	.576			.573
s8		.827		.753
s7		.826		.727
s9		.809		.712
s6		.735		.663
s10		.653		.633
s11		.603		.573
s1			.839	.753
s5			.721	.667
s3			.672	.610
s4			.574	.496
s2			.400	.209

After the 20<sup>th</sup> item is excluded from the analysis, the contribution of the factors to the total variance is given in Table 6.

**Table 6:** Factor Structures of ATUSAS After Excluded Items

Factor	Eigenvalue	Variance Percentage	Total Variance Percentage
Assistive technologies usage skills in the classroom	8.229	41.143	41.143
Educational material design and usage skills using assistive technologies	2.417	12.083	53.225
Assistive technology usage skills	1.390	6.948	60.173

As seen in Table 6, the contribution of factors to total variance is 41.143% for the first factor, 12.083 for the second factor, and 6.948 for the third factor. It is seen that the total contribution of these factors to variance is 60.173%. It can be considered sufficient in multi-factor patterns that the explained variance is between 40% and 60% (Çokluk et al., 2018).

#### **Reliability Analysis**

The result of the reliability analyzes regarding the factors of the scale and whole scale, which was finalized with 20 items, are given in Table 7. In order to reveal the reliability of the scale, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was examined. Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated separately for the factors and overall scale.

**Table 7:** Reliability Statistics

Factors	Cronbach's Alpha
Factor 1	.904
Factor 2	.894
Factor 3	.732
<b>Total</b>	<b>.919</b>

As seen in Table 7, .90 values for Factor 1, .89 for Factor 2, .73 for Factor 3 and .92 for the whole scale (20 items) were calculated. The acceptable range of Cronbach's alpha is 0.7 or higher for reliability (Yaratan 2017). These indicate that the reliability of the factors and the whole of the scale is in the acceptable range.

### Discussion And Conclusion

In this study, Assistive Technologies Usage Skills Assessment Scale was developed. The study sample consisted of a total of 510 teacher candidates studying at the Faculty of Education. To develop Assistive Technologies Usage Skills Assessment Scale, the literature on the subject was reviewed, and a scale was set up, including 21 items. In line with expert opinions, expressions that were not suitable for content and that were ambiguous were corrected. The scale prepared in this way is rated in 5-point Likert Type.

Then, item-total correlations were examined in item analysis studies from the data obtained from the scale's application. In order to determine the validity of ATUSAS, its content validity and construct validity were examined. Expert opinions were consulted for content validity. EFA and CFA were used for construct validity. SPSS 24 package program was used for EFA. IBM SPSS Amos 26 package program was used for CFA.

As a result of EFA, a construct consisting of 20 items and three factors, which explains 60.17% of the total variance, was obtained. In line with expert opinions and the literature; the first factor was named as "Information technologies usage skills in the classroom", the second factor was "Education material design and usage skills using information technologies", and the third factor was "Information technology usage skills". The accuracy of the construct obtained for ATUSAS was tested with CFA. By examining the fit index values obtained from CFA, it was seen that the data were compatible with the model at an acceptable level. In summary, the scale consisting of three dimensions was valid, and the CFA result showed that the model was compatible.

In order to reveal the reliability of the scale, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was examined. Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated separately for the factors and the whole scale. The results showed that the scale was reliable (the whole scale  $\alpha = .919$ ; 1<sup>st</sup> factor  $\alpha = .904$ ; 2<sup>nd</sup> factor  $\alpha = .894$ ; 3<sup>rd</sup> factor  $\alpha = .732$ ) as it meets the  $\alpha = .70$  or higher criteria required for reliability (Nunnally, 1978; Şencan, 2005). EFA was carried out in order to contribute to the construct obtained with CFA. The results obtained showed that the resulting construct was acceptable.

Most people generally think assistive technology compels purchasing expensive hardware or software specially designed to meet a particular student's precise needs, and that requires extensive training to use them (Koch, 2017). However, there are assistive technology components built into the operating systems of various mobile devices, Microsoft and Mac/Apple computers that do not require additional software or hardware other than what comes installed in them (Apple, 2020; Microsoft, 2020; Android, 2020).

The developed scale is an effective data collection tool in revealing teacher candidates' assistive technologies usage skills. Within the Turkish literature framework, it is anticipated that the scale studies on assistive technologies are not sufficient in number, and this developed scale will constitute an essential reference for the studies to be conducted.

### References

- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2020). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, [Advance online publication]. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1752824>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analyses. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Android. (2020). Accessibility. Available online: <https://www.android.com/accessibility/> (accessed on 09 February 2020).
- Apple. (2020). Accessibility. Available online: <https://www.apple.com/accessibility> (accessed on 09 February 2020).
- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2019). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, [Advance online publication]. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858>



- Bausch, M. E., & Ault, M. J. (2012). Status of Assistive Technology Instruction in University Personnel Preparation Programs. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 8(1), 1-14.
- Bryman A (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press, Oxford.
- Byrne, B. M. (1994). Structural equation modelling with EQS and EQS/Windows. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Cook, A.M., Polgar, J.M. (2014). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. Elsevier Health Sciences.
- Çakmak, S., Şafak, P., Karakoç, T., Çitil, M., Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., & Yılmaz, H. C. (2016). *Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları* [Multivariate statistics in social sciences: SPSS and Lisrel application]. Fifth Ed. Ankara, Turkey: PegemAkademi.
- Doğan, N., and Başokçu, T.O. (2010). İstatistik Tutum Ölçeği için Uygulanan Faktör Analizi ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Kış 2010*, 1(2), 65-7.
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 16(1), 128- 146.
- Federici, S., & Scherer, M. (Eds.). (2012). *Assistive technology assessment handbook*. CRC press.
- Fok, D., Polgar, J. M., Shaw, L., & Jutai, J. W. (2011). Low vision assistive technology device usage and importance in daily occupations., *Applied Psychology Work*, 39(1), 37-48
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation*. Sage Publications, Thousand Oak
- Koch, K. (2017). Stay in the box! Embedded assistive technology improves access for students with disabilities. *Education Sciences*, 7(4), 82.
- Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & Singh, N. N. (2013). *Instructional technology for promoting writing, work, and leisure skills*. In Assistive Technology (pp. 73-105). New York: Springer
- Leo, M., Medioni, G., Trivedi, M., Kanade, T., & Farinella, G. M. (2017). Computer vision for assistive technologies. *Computer Vision and Image Understanding*, 154(1), 1-15.
- Marsh, H. W., D. Hocevar. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Microsoft (2020). *Accessibility*. Available online: <https://www.microsoft.com/en-us/accessibility/> (accessed on 09 February 2020).
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pettersson, I., & Fahlström, G. (2010). Roles of assistive devices for home care staff in Sweden: a qualitative study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 5(5), 295-304.
- Reed, P., & Bowser, G. (2005). *Assistive technology and the IEP*. D. L. Edyburn, K. Higgins ve R. Boone (Eds.). Handbook of special education technology research and practice. Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Stapleton, J. (1997). *DSDM: Dynamic Systems Development Method*, Addison-Wesley.
- Tabachnick, B. C., and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn& Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Measuring attitudes and data analysis with SPSS [Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi]*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tofani, M., Candeloro, C., Sabbadini, M., Lucibello, L., Figura, M., Fabbrini, G., Galeoto G. & Castelli E. (2020) The psychosocial impact of assistive device scale: Italian validation in a cohort of non-ambulant people with neuromotor disorders, *Assistive Technology*, 32(1), 54-59
- World Health Organization (2014). *Concept Note: Opening the GATE for assistive health technology: Shifting the paradigm*. (Available on [http://www.who.int/phi/implementation/assistive\\_technology/concept\\_note.pdf](http://www.who.int/phi/implementation/assistive_technology/concept_note.pdf), accessed on 093 December 2019).
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Zapf, S. A., Scherer, M. J., Baxter, M. F., Rintala, D. H. (2016). Validating a measure to assess factors that affect assistive technology use by students with disabilities in elementary and secondary education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(1), 38-49.

## ASSISTIVE TECHNOLOGY: EMPOWERING TEACHERS

Betsy Orr

Department of Curriculum and Instruction, University of Arkansas, United States  
borr@uark.edu

### Abstract

The purpose of the paper is to critically analyze how assistive technology is incorporated in the schools today. A secondary focus is to review some of the best practices commonly used by classroom teachers when teaching students with disabilities.

**Keywords:** Assistive Technology

### Introduction

The 1997 Amendments to the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) requires every state to have in effect policies and procedures for every student receiving special education services. This act strengthens academic expectation and accountability for students with disabilities (National Association of Special Education Teachers, 2020). The Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act of 1988 was the first introduction of assistive technology services. School-age children were included with the 1990 passage of the Individuals with Disabilities Education Act.

IDEA (retrieved August 25, 2020) defines assistive technology as “any item, piece of equipment, or product system, whether acquired commercially off the shelf, modified, or customized, that is used to increase, maintain, or improve functional capabilities of individuals with disabilities.” Teachers and administrators are challenged by identifying the devices needed for any particular year. This year, especially, there is much unknown due to the coronavirus. Parents, now, more than ever, also need to be aware of the best practices and the devices that are available. As they say, “it takes a village.”

The overall percentage of children ages 3 - 21 being served in programs for those with disabilities in 2017-2018 was 13.7 percent (National Center for Education Statistics, 2020). In perspective, this represents 7 million students (Disability Scoop, 2020). This compares to 2016-2017 with 13.4 percent (6.8 million public school students) ages 3-21 receiving special education services (McFarland, Hussar, Zhang, Wang, Wang, Hein, Diliberti, Forrest Cataldi, Bullock Mann, & Barner, 2019).

Several studies have examined best practices and assistive technology tools (Aronson, Orr, Carter, & Beachner, 2015; Dell, Newton, & Petroff, 2017; Zascavage & Winterman, 2009). Assistive technology tools can enhance the learning of students with disabilities if teachers empower themselves to effectively use the tools and practice research-based teaching strategies.

The four types of learning disabilities discussed in this article are categorized into (1) learning and academic difficulties, (2) language and communication difficulties, (3) perceptual and motor difficulties, and (4) social-emotional and behavioral difficulties. Aronson, et al. (2015) reported that most classroom teachers have at least two learning disabilities present in the classroom.

Learning and academic difficulties are common characteristics of students who often have trouble with memory, attention, and organization skills. Reading, writing, and math deficiencies are often associated.

Students with language and communication difficulties have difficulty listening and understanding what is being said. Other examples (The Bercow Report, 2008) can include difficulties with fluency, forming sounds and words, formulating sentences, understanding what others say, and using language socially. Bercow states “approximately 50% of children and young people in some socio-economically disadvantaged populations have speech and language skills that are significantly lower than those of other children of the same age.”

Perceptual and motor difficulties are observed in students who have difficulty recognizing and interpreting visual and auditory stimuli.

Edyburn (2006) describes social-emotional and behavioral difficulties as an inability to learn that cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors; an inability to build or maintain satisfactory inter-personal relations with peers and teachers; inappropriate type of behavior or feelings under normal circumstances; a general pervasive mood of unhappiness or depression; and a tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems.

## **A Comparison of Two Studies**

### **Purpose**

The purpose of the studies was to determine the best practices and assistive technology tools used in the classrooms with students with learning disabilities.

### **Methodology**

Two studies were conducted to determine the best practices and assistive technology tools used in the classroom with students with learning disabilities. In both studies a convenience sample of public high school teachers in a midsouth state were invited to participate in the study. An online survey was disseminated. The first study was conducted during the 2012-2013 school year with a second study conducted in the 2018-2019 school year. Both studies focused on how teachers use assistive technology and what best practices are incorporated. The participating subjects were all public school teachers in the secondary education (grades 7 – 12) classroom. The survey included researcher-generated questions relating to assistive technology and best practices and was disseminated electronically. Due to turnover and attrition participants changed overall but the geographic location remained the same. Both surveys were conducted during the same month of the spring semester.

### **Findings**

In the 2013 and 2019 studies teachers could select four types of learning disabilities including learning and academic difficulties, language and communication difficulties, perceptual and motor difficulties, and social-emotional behavioral difficulties. Participants were asked to rank order the learning disabilities identified in the classroom. The learning disabilities most often reported in the classroom are in rank order: learning and academic difficulties, social-emotional and behavioral, language and communication difficulties, and perceptual and motor difficulties. In comparison, the 2019 study asked the teachers the same question and the rank order of learning disabilities in the classroom reported were: language and communication difficulties, followed by social-emotional and behavioral difficulties, and perceptual and motor difficulties. The major difference was perceptual and motor difficulties was not reported as a major learning disability in the 2013 study.

The best practices identified in 2013 were adjusting time allowances, peer instruction/tutoring, and individualized instruction and group work. Similarly, in 2019 adjusting time allowances and peer instruction/tutoring were also identified as the most often used best practices. One classroom teacher wrote “When a large assignment is daunting to a student, I usually give them a chance with the regular length. When I notice they’re not on track to get done, I will talk to them about how we can shorten the assignment.” Another classroom teacher wrote “Grouping special education students with regular education students for projects....pairing students.”

The assistive technology tools varied. It is interesting to note that in 2013 more than half (60%) of the teachers did not use any assistive technology tools; however, in 2019 over half the teachers (52.3%) used assistive technology tools. The most often reported assistive technology tools reported were audio recordings, digital tools, and screen reader text-to-speech.

### **Impact Of The Study**

With the increase in numbers of students with learning difficulties it is important to be able to identify the learning disabilities and adapt teaching methods to better meet the needs of those students. Becoming more aware of learning difficulties and being able to know what technology tools to use will engage the students more, helping students achieve in the classroom, and foster a more positive learning environment.

### **Conclusions**

Assistive technology tools are still used infrequently by teachers. The study found that adjusting time allowances and peer instruction/tutoring are successful best practices and are used most often by classroom teachers. In the longitudinal study audio records and digital tools have consistently been used over the years.

## References

- Aronson, S., Orr, B., Carter, V., & Beachner, M. (2015). Best practices and assistive technology tools for students with learning disabilities used in a career and technical education classroom. *ATEA Journal*, 41(1), 34 – 37.
- Dell, A. G., Newton, D. A., & Petroff, J. G. (2017). *Assistive technology in the classroom: Enhancing the school experiences of students with disabilities*. Pearson Education, Inc: Boston, MA.
- Disability Scoop. (2020). *Nation's schools serving more students under IDEA*. Retrieved August 25, 2020, from <https://disabilityscoop.com/2019/06/06/nations-schools-more-idea/26733/>
- Edyburn, D. L. (2006). Assistive technology and mild disabilities. *Special Education Technology Practice*, 8(4), 18-28. Retrieved August 25, 2020, from [https://www.researchgate.net/publication/242182934\\_Assistive\\_Technology\\_and\\_Mild\\_Disabilities](https://www.researchgate.net/publication/242182934_Assistive_Technology_and_Mild_Disabilities)
- IDEA (2020). *Sec. 300.5 Assistive technology device*. Retrieved August 25, 2020, from <http://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.5>
- McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Wang, K., Hein, S., Diliberti, M. Forrest Cataldi, E., Bullock Mann, F. & Barmer, A., (2019). *The condition of education 2019* (NCES 2019-144). U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved August 25, 2020 from <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019144>
- National Association of Special Education Teachers. (2020). *Individuals with disabilities education Act of 1997*. Retrieved August 25, 2020, from <https://www.naset.org/index.php?id=idea972#c9912>
- National Center for Education Statistics. (2020). *Fast facts*. Retrieved August 25, 2020, from <https://www.nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>
- National Center for Education Statistics. (2019). *The condition of education 2019*. U.S. Department of Education.
- The Bercow Report (2008). *A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs*. Retrieved August 25, 2009, from [https://dera.ioe.ac.uk/8405/7/7771-dcsf-bercow\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/8405/7/7771-dcsf-bercow_Redacted.pdf)
- Zascavage, V., & Winterman, K. (2009). What middle school educators should know about assistive technology and universal design for learning. *Middle School Journal*, 40(4), 46-52. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23047401>

## BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa Enes İŞIKGÖZ

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye  
pdgenes@artuklu.edu.tr

### Özet

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 309 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (EAÖTÖ)” ve “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” ile online veri tabanında (google docs form) toplanmıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu, araştırmaya yönelik kaygılarının ise orta düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği boyutundaki tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde, eğitim araştırmalarının gerekliliği alt boyutu ile eğitim araştırmalarına değer verme alt boyutu arasında yine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri; cinsiyetlerine ve bilimsel araştırma deneyimlerine göre anlamlı olarak değişmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Araştırma, Beden Eğitimi Öğretmeni Adayı, Eğitim, Kaygı, Tutum.

### ANALYSIS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS EDUCATIONAL RESEARCHES AND THEIR ANXIETY LEVELS

#### Abstract

This study aims to analyze the relationship between the attitudes of prospective physical education teachers towards educational researches and their anxiety levels. The study group of this research patterned in a relational screening model is composed of 309 senior year students who participated in the study on a volunteer basis and studying in Physical Education and Sports Teaching Program in Schools of Physical Education and Sports. Data of the research were collected on online database (google docs form) with “Teacher’s Attitude Scale towards Educational Researches (TASTER)” and “Anxiety Scale for the Research”. Following the study, it has been determined that the attitudes of students towards educational researches are generally positive and their anxiety for the research is at moderate level. There is a positively moderate significant relationship found between the attitudes of students in the dimension of the applicability of educational researches and their anxiety level for the research, and positively moderate significant relationship between the sub-dimension of the necessity of educational researches and the sub-dimension of valuing educational researches. The attitudes of students towards educational researches and their anxiety levels for the research do not significantly differ by their gender and scientific study experience.

**Keywords:** Research, Prospective Physical Education Teacher, Education, Anxiety, Attitude.

#### Giriş

Bilim ya da araştırma, çağdaş bireyin ve toplumların bilgi edinmede, sorunlarını çözmeye kullandığı temel yoldur. Araştırmanın ve bilgi edinmenin bir yolu olarak bilim, bilimsel yöntemi kullanır (Büyüköztürk ve ark., 2017). Bilimsel bilgiyi elde etmek için ise sistemli ve planlı aktiviteleri kapsayan bilimsel bir araştırmayı gerektirir. Bu noktada bilim bir ürün, ona ulaşmak için izlenen yol ise bilimsel yöntem olarak adlandırılır (Karasar, 2013). Bilimsel araştırma süreci ardışık bazı aşamalar izlenerek gerçekleştirilmektedir. Araştırılacak sorunun belirlenmesi/tanımlanması, ilgili alan yazın taraması, araştırma amaçlarının belirlenmesi, uygun araştırma modelinin seçilerek araştırmanın desenlenmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bu temel aşamaları oluşturmaktadır (Doğanay ve ark., 2012). Bilimsel araştırma, bilimsel bilgi elde etme süreci ya da kısaca birbirini izleyen ve etkileyen adım ya da etkinliklerden oluşan sistematik bir süreçtir (Büyüköztürk, 2011). Her disiplinde olduğu gibi eğitimde de bir takım araştırmalar yapılmaktadır. Eğitim araştırmaları, bilimsel kuramları test eden, deneysel ve analitik ilişkileri saptayan ve eğitsel uygulamaların değerini ortaya koyan disiplinler arası araştırmalardır (Balci 1997).

Eğitim araştırmalarının farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Genel olarak kuramsal olarak bilgi üretmeyi amaçlayan kuramsal araştırmalar, eğitime dönük sorunları tespit etmeyi ve çözüm üretmeyi amaçlayan uygulamalı araştırmalar ve bu uygulamalı araştırmaların etkinliğini ve başarısını değerlendiren değerlendirme araştırmaları olmak üzere üç farklı biçimi göze çarpmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006). Eğitim araştırmalarının eğitim

sistemine ilişkin uygulamaların şekillendirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Karadağ, 2010). Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal huzur ve barışın sağlanmasında, bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin rolü büyüktür (Özden, 1999). Eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır (Şişman, 2007). Öğretmenlerin öğrencisinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendisini eğitime ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmelidir (Fındıkçı, 1998). Çünkü öğretmenlerin günümüzün olduğu kadar, geleceğin de öğretmenleri olabilmeleri için öncelikle bilgiyi aktif olarak üreten ve tüketen bireyler olmaları gerekmektedir (Sarı, 2006). Günümüz eğitim sisteminin temel hedefi, bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi paylaşan, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Büyüköztürk, 1999). Araştırmacı öğretmenler aynı zamanda hem kendilerinin hem de öğrencilerinin bireysel gelişimine ve araştırma becerilerine de katkı sağlarlar (Godson, 1994).

Araştırma becerilerine sahip, araştırma tekniklerini kullanabilen, bilimsel araştırmaları inceleyebilen ve bilimsel araştırmalara ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarına verilen araştırma eğitimiyle mümkün olabilir (Konokman ve ark., 2013). Son yıllarda yükseköğretim düzeyindeki eğitim kurumları, öğrencilerin gerçek yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilmesine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek adına eğitim programlarına “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini dahil etmişlerdir (Yaşar, 2014). Özellikle eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren lisans programlarında bilimsel araştırma yöntemleri dersine sürekli yer verilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2006-2007 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programına, VI. yarıyılıda genel kültür dersi olarak “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi konulmuştur (YÖK, 2007). En son 2018 yılında güncellenen ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan başlanarak uygulamaya konulan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programının IV. Yarıyılına meslek bilgisi dersi olarak konulan “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersinde; araştırma yöntemleriyle ilgili temel kavramlar ve ilkeler, araştırma süreci, veri toplama araçlarının genel özellikleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesi, araştırma modelleri ve türleri, bilimsel araştırmalarda temel paradigmlar, araştırma ilkelerine ve etiğine uygun araştırma raporu hazırlama gibi konulara yer verilmiştir (YÖK, 2018). Ancak dersin yanı sıra bir araştırmayı sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için bireyin gerekli olan araştırma yeterliklerine ve olumlu tutumlara da sahip olması gerekmektedir (Bahadır ve Tuncer, 2017).

Öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi vardır. Ancak bu yeterliklerin yanında öğretmenin duyuşsal tepkileri özellikle mesleğine karşı geliştirdiği tutumları da önemlidir (Semerci ve Semerci, 2004). Özellikle sosyal bilimler alanında geniş tanım alanı bulunan tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duyu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlanmaktadır (Pehlivan, 2008). Bir başka tanıma göre ise tutum, sosyal çevreden etkilenen bireyin çevresinde gördüklerini sınıflandırma sürecidir (Eagly ve Chaiken, 1993). Tutumları olumlu ve olumsuz yönde geliştiren birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi de bireyin yaşamış olduğu kaygıdır. Kaygı, bir tehdit durumunda hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu, (Doğan ve Çoban, 2009), otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla bağlantılı olarak gerginlik, korku, sinirlilik ve endişe gibi duygular şeklinde kendini gösteren kişisel bir his (Spielberger, 1983), stres yaratan bir durum neticesinde kişide oluşan üzüntü, gerginlik gibi hoş olmayan duyuşsal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1997). Bu noktada bilim insanı adaylarına bilimsel araştırma yapabilmeleri için araştırma yapmaya ilişkin teknik bilgi ve becerilerin kazandırılması kadar onların araştırma yapmaya ilgi duymalarını, değer vermelerini, ona karşı olumlu tutum içinde bulunmalarını ve kaygı duymamalarını sağlamak da gerekmektedir (Aslan ve Karagül, 2006). Çünkü araştırma kaygısının öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine yol açtığı vurgulanmaktadır (Yılmaz ve Çokluk, 2010).

Alan yazın incelendiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak diğer branşlarda öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının (Çakmak ve ark., 2015; Erbay ve Beydoğan, 2017; Ercoşkun, 2019; İlhan ve ark., 2016; Konokman ve ark., 2013; Korkmaz ve ark., 2011; Kurt ve ark., 2011; Kürşad, 2015; Polat, 2014; Saracaloğlu, 2005; Sarı, 2006; Uçgun ve Ünal, 2015; Yapıcı, 2017; Yenilmez ve Ata, 2012), araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin (Aslan ve Karagül, 2017; Bayar ve ark., 2013; Büyüköztürk, 1999; Yılmaz ve Çokluk, 2010) incelendiği bir çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların yanı sıra yine diğer branşlarda öğretmen adayı ve üniversite öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutum ve kaygı ilişkisinin incelendiği (Çelik ve ark., 2014; Çokluk ve Yılmaz, 2005; Saracaloğlu, 2008) çalışmalarda mevcuttur. Beden eğitimi ve spor bilimleri alanında ise, Özkara (2018)’nin spor bilimleri lisansüstü öğrencilerin araştırma özyeterliklerini, Saracaloğlu (2005)’nin beden eğitimi öğretmeni adaylarının araştırmaya yönelik tutumları ve deneyimleri ile araştırma başarıları arasındaki ilişkinin incelediği çalışmalar göze çarpmaktadır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın da var olan durumu ortaya koyması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Devlet Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 309 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; İlhan ve ark. (2013) tarafından geliştirilen “Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (EAÖTÖ)” ile Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. EAÖTÖ; “Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği [EAG]”, “Eğitim Araştırmalarına Değer Verme [EADV]” ve “Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği [EAU]” olarak 3 alt boyut toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipli olarak “Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde, olumsuz maddeleri ise tersine kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları “Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği” alt boyutu için .80, “Eğitim Araştırmalarına Değer Verme” alt boyutu için .83 ve “Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği” alt boyutu için .77, ölçeğin tamamı için ise .80 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin araştırma kaygılarını belirlemek amacıyla Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen, “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipinde puanlandırılmıştır. Doğrudan kaygı durumunu yansıtan (1, 5, 6, 7, 9, 10, 12) maddeler “Tamamen Katılıyorum” dan “Hiç Katılmıyorum”a doğru 5’den 1’e sayısal değerler verilerek puanlanmış, doğrudan kaygı durumunu yansıtmayan (2, 3, 4, 8, 11) maddeler ise tersine puanlandırılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek kaygıyı, düşük puan düşük kaygıyı göstermektedir. Ölçekten en az 12, en yüksek 60 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Cronbach’s alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmış, mevcut araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra, öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizinden, yine öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeylerinin cinsiyet ve bilimsel araştırma deneyimlerine göre karşılaştırmak üzere bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Bulgular  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

## Bulgular

**Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri**

Kişisel Özellikler	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	186	60,2
	Kadın	123	39,8
Bilimsel Araştırma deneyimi	Var	60	19,4
	Yok	249	80,6
	Toplam	309	100,0

Tablo 1’e gör araştırmaya katılan öğrencilerin 186’si (%60,2) erkek, 123’ü (%39,8) kadındır. Öğrencilerin 60’ı (%19,4) bilimsel araştırma deneyimlerinin olduğunu, 249’u ise (%80,6) herhangi bir bilimsel araştırma deneyimlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 2. Öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları**

Ölçek/Boyut	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max
Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği	25,51	5,56	-0,35	-0,01	7,00	35,00
Eğitim Araştırmalarına Değer Verme	21,97	5,52	-0,52	-0,40	6,00	30,00
Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği	21,27	5,99	0,02	-0,49	7,00	35,00
Araştırmaya Yönelik Kaygı	36,37	9,03	0,11	-0,07	12,00	60,00

Tablo 2’ ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin; eğitim araştırmalarının gerekliği (25,51±5,56), eğitim araştırmalarına değer verme (21,97±5,52) ve eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği (21,27±5,99) alt boyutlarında eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının olumlu, araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin (36,37±9,03) ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında kaldığı, bu sonuca göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2007).

**Tablo 3. Öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki**

		EAG	EAD	EAU
Eğitim Araştırmalarının Gerekliği (EAG)	r			
	p			
Eğitim Araştırmalarına Değer Verme (EAD)	r	,543**		
	p	0,00		
Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği (EAU)	r	-0,07	0,04	
	p	0,22	0,49	
Araştırmaya Yönelik Kaygı	r	0,02	-0,03	,308**
	p	0,76	0,55	0,00

Tablo 3 incelediğinde öğrencilerin sadece eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği alt boyutundaki tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=,308$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmektedir. Diğer alt boyutlarda eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ( $p>0,05$ ) saptanamamıştır. Yine tablo 3 incelediğinde öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının kendi içinde sadece eğitim araştırmalarının gerekliği alt boyutu ile eğitim araştırmalarına değer verme alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=,543$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı bir ilişkinin gerçekteştiği görölmektedir.

**Tablo 4. Öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları**

Ölçekler	Cinsiyet	n	Ort	ss	sd	t	p
Eğitim Araştırmalarının Gerekliği	Erkek	186	25,95	5,55	307	1,71	0,08
	Kadın	123	24,85	5,53			
Eğitim Araştırmalarına Değer Verme	Erkek	186	21,98	5,57	307	0,01	0,98
	Kadın	123	21,97	5,46			
Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği	Erkek	186	21,17	6,00	307	-0,35	0,72
	Kadın	123	21,41	6,00			
Araştırmaya Yönelik Kaygı	Erkek	186	36,66	9,24	307	0,69	0,48
	Kadın	123	35,93	8,72			

Tablo 4 bulguları incelendiğinde, öğrencilerin eğitim araştırmalarının gerekliği ( $t_{(307)}=1,71$ ;  $p>0,05$ ), eğitim araştırmalarına değer verme ( $t_{(307)}=0,01$ ;  $p>0,05$ ) ve eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği ( $t_{(307)}=-0,35$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutları itibarı ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri ( $t_{(307)}=0,69$ ;  $p>0,05$ ) cinsiyetlerine göre anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeylerinin bilimsel araştırma deneyimlerine göre t-testi sonuçları**

Ölçekler	Deneyim	n	Ort.	ss	sd	t	p
Eğitim Araştırmalarının Gerekliği	Var	60	25,18	4,97	307	-0,50	0,61
	Yok	249	25,59	5,70			
Eğitim Araştırmalarına Değer Verme	Var	60	21,92	5,27	307	-0,09	0,92
	Yok	249	21,99	5,59			
Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği	Var	60	21,70	5,86	307	0,62	0,53
	Yok	249	21,16	6,03			
Araştırmaya Yönelik Kaygı	Var	60	37,00	8,97	307	0,60	0,54
	Yok	249	36,22	9,06			

Tablo 5 bulguları incelendiğinde, öğrencilerin eğitim araştırmalarının gerekliği ( $t_{(307)}=-0,50$ ;  $p>0,05$ ), eğitim araştırmalarına değer verme ( $t_{(307)}=-0,09$ ;  $p>0,05$ ) ve eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği ( $t_{(307)}=-0,62$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutları itibarı ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri ( $t_{(307)}=0,60$ ;  $p>0,05$ ) bilimsel araştırma deneyimlerinin olup olmama değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

### Sonuç Ve Öneriler

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu Beden eğitimi ve spor öğretilenliği programı son sınıflarında öğrenim gören öğretilen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının olumlu, araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sadece eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği alt boyutundaki tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde orta



düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmış, öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine ve bilimsel araştırma deneyimlerinin olup olmamasına göre anlamlı olarak değişmediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tabi oldukları müfredat incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programının altıncı yarıyıl ders müfredatında, genel kültür dersi kapsamında “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik genel olarak olumlu tutum sergilemeleri, özellikle eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği ve eğitim araştırmalarının gerekliliği alt boyutlarında olumlu tutumlarının daha yüksek çıkması ve araştırmaya yönelik kaygılarının orta düzeyde kalması görmüş oldukları bilimsel araştırma yöntemleri dersine bağlanabilir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilimsel araştırma deneyimine sahip olmadıklarını belirtmeleri, dersin daha çok teorik düzeyde kaldığını, araştırmaya yönelik uygulamalara az yer verildiğini göstermektedir. Nitekim öğrencilerin sadece eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği alt boyutundaki tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin saptanması bu sonucu teyit etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; beden eğitimi öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu yapılan araştırmaların ise daha çok diğer branşlardaki öğretmen adaylarına yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak araştırmalardan elde edilen bulgular, araştırma bulgularımızı büyük ölçüde destekler niteliktedir. Saracaloğlu (2005) beden eğitimi öğretmeni adaylarının araştırmaya yönelik tutumları ve deneyimleri ile araştırma başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu ancak bu tutumlarının cinsiyet açısından değiştiğini ifade etmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin araştırma başarıları ile araştırma tutumları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki saptanmıştır. Özkara (2018) Spor bilimleri alanında lisansüstü düzeyde öğrenim gören yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin araştırma özyeterliklerini incelediği araştırmasında, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin araştırma özyeterliklerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını görmüştür. Polat (2014), eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğunu, cinsiyet ve bilimsel araştırmaya yönelik herhangi bir ders alıp almama durumuna göre tutumlarının anlamlı olarak değişmediğini belirlemiştir.

Yapıcı (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve bu tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini rapor etmiştir. Ercoskun (2019) cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını rapor etmektedir. Benzer sonuç (Çakmak ve ark., 2015; Çelik ve ark., 2014; Ekiz, 2006; Korkmaz ve ark., 2011; Konokman ve ark., 2013; Kurt ve ark., 2011; Kürşad, 2015) araştırmalarında da görülmektedir. Sınırlı sayıda da olsa araştırma bulgularımızı kısmen desteklemeyen sonuçlarında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (1996) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin araştırma üretimine yönelik tutumlarının olumsuz düzeyde bulmuştur. Yine İlhan ve ark. (2016) çalışmalarında, öğrencilerin araştırmaya ilişkin tutumlarını genel olarak düşük düzeyde, Yenilmez ve Ata (2012) ise araştırmalarında matematik öğretmenliği programı öğrencilerinde araştırmaya yönelik tutumlarının nötr olduğunu saptamışlardır.

Çalışmamızda öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı, orta düzeyde kaldığı, eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği alt boyutundaki araştırma tutumları ile araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yılmaz ve Çokluk (2010) fen-edebiyat fakültesi mezunları ile yürüttükleri araştırmalarında, katılımcıların araştırma kaygılarının çok yüksek olmadığını rapor etmektedirler. Büyüköztürk (1999) araştırmasında, araştırma deneyiminin araştırmaya yönelik kaygının kestirilmesinde önemli bir kestirici değişken olduğunu, araştırma deneyimi olanların olmayanlara göre daha az kaygı hissettiklerini saptamıştır. Çokluk ve Yılmaz (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında, araştırma kaygı ölçeği ile eleştirel düşünmeye yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam puanı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, cinsiyete ve herhangi bir araştırma etkinliğine katılıp katılmama durumuna göre araştırma kaygılarının farklılık göstermediğini ancak bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili herhangi bir ders alıp almama durumuna göre araştırma kaygılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu noktada bilimsel araştırma yöntemleri dersinin ve özellikle bu dersin teorik kısmının uygulamaya dönüştürülmesinin önemi bir kez ortaya çıkmaktadır. Bayar ve ark. (2013) lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarının düşük düzeyde olduğunu, öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre manidar biçimde farklılaşmadığını rapor etmektedirler. Aslan ve Karagül (2016) çalışmalarında, öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha önce bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin herhangi bir ders alıp almama ve bilimsel bir makaleye sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Çalışmalardan elde edilen bu bulgular çalışma bulgularımızla büyük oranda örtüşmektedir. Alanda yürütülen araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Beden eğitimi öğretmen adaylarının daha fazla deneyim edinerek, araştırmaya yönelik kaygı duymamaları için eğitimde araştırma yöntemleri dersinde uygulamalı araştırmalara daha fazla yer verilebilir.

2. Mevcut araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı son sınıfında eski müfredata göre öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Yenilenen beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının IV. Yarıyılında yer alan “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersi doğrultusunda yeniden bir araştırma yapılabilir.

3. Yenilenen beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programında yer alan; “Eğitimde Proje Hazırlama”, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Eylem Araştırması”, “Bilim Tarihi ve Felsefesi” gibi seçmeli derslerle öğretmen adaylarının araştırma becerileri geliştirilebilir.

### Kaynakça

- Aslan, C. ve Karagül, S. (2017). Türkçe eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 201-217.
- Bahadır, F. ve Tuncer, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 55-72.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayar, V., Bayar, A., Eğmir, E., Ödemiş, İ.S. ve Kayır, G. (2013). *Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayını, 6, 90-96.
- Büyüköztürk, Ş. (1996). *Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin araştırma yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). Araştırmaya yönelik kaygı ile cinsiyet, araştırma deneyimi ve araştırma başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 29-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C. ve Bulut, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 266-287.
- Çelik, S., Önder, G., Durmaz, K., Yurdusever, Y. ve Uysal, N. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik kaygı ve tutumlarının belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 23-31.
- Çokluk, B.Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, s.47-67.
- Doğan, T. ve Çoban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 158-168.
- Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Salı, J.B. ve Akbulut, Y. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (Edt: Şimşek, A.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eagly, A.H. and Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers,
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 373-402.
- Erbay, Ş. ve Beydoğan, H.Ö. (2017). Eğitimcilerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260.
- Eroçkun, M.H. (2019). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 87-105.
- Fındıkçı, İ. (1998). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi Toplumu Dergisi*, 1, 83-91.
- Godson, I. (1994). Studying teacher's life and work. *Teaching and Teachers Education*. 10(1), 29-37.
- İlhan, A., Çelik, H.C. ve Aslan, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2),141-156.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 49-71.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Konokman, G.Y., Tanrıseven, I. ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.

- Kurt, A.A., İzmirli, Ö.Ş., Fırat, M. ve İzmirli, S. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 19-28.
- Kürşad, M.Ş. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler* (2.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkara, A.B. (2018). Spor bilimleri lisansüstü öğrencilerin araştırma özyeterliliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 52-59.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 77-90.
- Saracaloğlu, A.S. (2005). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının araştırmaya yönelik tutumları ve deneyimleri ile araştırma başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 13-32.
- Saracaloğlu, A.S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 847-887.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5.ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Uçgun, D. ve Ünal, E. (2015). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(Özel Sayı), 85-94.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109-129.
- Yapıcı, İ.Ü. (2017). Fen alanları öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları (Dicle Üniversitesi Örneği), *International Journal Of Eurasia Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*, 8(28).
- Yenilmez, K., ve Ata, A. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi bildiri özetleri kitapçığı içinde (s.368). Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Yılmaz, K. ve Çokluk, Ö. (2010). Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-9.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: <<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>>, Erişim tarihi: 10.07.2020
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

## BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME YÖNELİK FELSEFİ İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mustafa Enes İŞIKGÖZ

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye  
pdgenes@artuklu.edu.tr

### Özet

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi inançlarının belirlenmesi ve bu inançlarının çeşitli demografik değişkenlerine değişip değişmediğinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu resmi ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 789 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve "Eğitim İnançları Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenleri en çok varoluşçu eğitim felsefesini, en az ise esasicilik eğitim felsefesi yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin; cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre eğitime yönelik felsefi inançları anlamlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; kadın öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu, erkek öğretmenlerin ise daimicilik ve esasicilik, lisede görev yapan öğretmenlerin daha çok daimicilik eğitim felsefesine katıldıkları saptanmıştır. Lisansüstü öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ise ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik boyutlarında eğitim felsefesi inançları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında felsefi inançlarının zayıfladığı, esasicilik alt boyutunda ise felsefi inançlarının güçlendiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi ve Spor, Eğitim Felsefesi, İnanç, Öğretmen.

### Giriş

Her devirde ve her insan toplumunda var olan eğitimin konusu mükemmel olmayan, mükemmelleştirilmek için eğitilen insandır. İnsan, eğitime muhtaçtır, eğitime yeteneklidir ve bunun için çabalamaktadır (Ergün, 2015). Bu kapsamda tarihsel süreç içerisinde bireylerin eğitime düşüncesi gerek teolojik ilimlerin ve gerekse pozitif bilimlerin sürekli uğraş alanı olmuştur. Özellikle insan zihninin dünyayı anlamlandırma çabası beraberinde eğitime yönelik yeni ve farklı zihinsel düşüncelerin doğmasına sebep olmuş, bu düşünceler zaman içerisinde toplumsal düzeyde insanları etki altına almıştır. Tüm bu zihni çabalar ve düşünsel faaliyetler aslında felsefi faaliyetlerdir. Çünkü felsefe, insanî bir faaliyet olup insan aklının bir eseridir. İnsanın aklı vasıtasıyla dünyayı ve evreni anlamaya ve aydınlatmaya çalışması felsefedir (Ergün, 2015). Felsefe her bilimle bağlantı kurduğu gibi, her bilim de felsefe ile bağlantı kurmak zorundadır (Büyükdüvenci, 1991). Bu noktadan bakılınca aslında bütün bilim dallarının temelini felsefe oluşturmaktadır (Şişman, 2015).

Bir bilim dalı olarak eğitimin diğer bilim dallarına göre felsefeyle göreceli olarak çok yakın ve kapsamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişkiyi ele alan eğitim felsefesi, eğitim faaliyetlerini sekteye uğratan sorunların yanında eğitime ışık tutan kavramları, fikirleri ve ilkeleri açıklama çabasıdır (Büyükdüvenci, 1991). Eğitim felsefesi, eğitimin içerisinde yer alan öğretmen, öğrenci, öğretimin içeriği, öğretim faaliyetleri, eğitim yolu ile kazandırılmak istenen değer ve tutumları konu edinir (Cevizci, 2015). Nitekim her toplum, eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini kendi kontrolleri ve amaçları doğrultusunda belirleyerek (Fidan, 2012), kendine has eğitim politikalarını oluşturmuşlardır. Bu noktada eğitimin amaçlarının belirlenmesinde, bireye ve topluma uygun olup olmadığının denetlenmesinde ve eğitim uygulamalarının niteliğini ortaya koymada eğitim felsefesi etkin rol oynamaktadır (Baş, 2015). Çünkü eğitim programlarının hedefleri, araçları, uygulamaları ve sonuçlarının değerlendirilmesinde felsefe bir ölçüt olarak ele alınır (Ornstein, 2016).

Küresel ölçekli tarihsel kırılmalar neticesinde toplumsal yaşayış ve düşünüş biçiminde zaman içerisinde meydana gelen toplumsal değişim ve dönüşümler eğitime yönelik çeşitli felsefi akımların doğmasına ve gelişmesine yol açmıştır. Ele alınan her felsefi akıma göre eğitimin tanımı, amaçları, ilkeleri, eğitim programı, öğretim metodu, öğretmen ve öğrenci ilişkileri farklılık göstermiştir (Gutek, 2017). Literatürde eğitim felsefesi yaklaşımlarının sayısı farklılık göstermekle birlikte temel yaklaşımlar olarak; Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve yeniden kurmacılık yaklaşımlarına yer verildiği görülmektedir (Sönmez, 2008). Bu çalışmada da temel yaklaşımlar olarak bu eğitim felsefeleri ele alınmıştır. Bu akımların bazıları kaynağını genel felsefi düşünüşlerden almıştır. Örneğin daimicilik ve esasicilik, kaynağını idealizm ve realizmden, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik ise kaynağını pragmatizmden almaktadır (Duman ve Ulubey 2008). Daimicilik ve esasicilik geleneksel-muhafazakâr, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık çağdaş eğitim felsefeleri olarak görülmektedir (Kısakürek, 1982).

Eğitim felsefesi akımlarından daimicilik (Perennialism), en eski ve gelenekçi eğitim felsefesi akımı olup (Bansal, 2015), temelinde klasik idealizm ve realizm felsefesi bulunmaktadır. Daimicilik, insanı akıllı bir varlık olarak tanımlamakta, eğitimin evrensel, değişmez ve mutlak doğruları insana yine akıl yoluyla öğretebileceğini savunmaktadır (Çüçen, 2018). Eğitimin hedefi, bireylerin zihnini ve ahlaki karakterini geliştirerek rasyonel bir

kişilik geliştirmek ve evrensel değerleri ortaya çıkarmaktır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Daimicilikten sonra bir felsefeye dayalı olmaktan öte doğrudan doğruya bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkan esasicilik ise dünyada yaygın olarak kabul gören ve en uzun süre uygulanan bir felsefi akım olup, gelenekçi ve muhafazakâr bir eğitim sistemini öne sürmektedir (Tozlu ve Yayla, 2006). Esasicilere göre okulların işlevi, toplumda sürekli biriken mutlak doğruluğa sahip olan bilgileri öğrencilere kazandırmak ve bu sayede bir kültür aktarıcısı görevi görmektir (Sönmez, 2008). Okulun görevi kesin ve doğru bilgileri öğrenciye aktarmaktır (Hançerlioğlu, 1987). Eğitime bakış açıları incelendiğinde daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri birbirleri ile ilişkilidirler (Arslan, 2017). Daimicilik ve esasicilik toplumsal yaşamda birey ve toplum arasında kurulması gereken denge için tercihlerini toplumdaki yeni kullanılarak homojen bir toplum ve türdeş bireyler oluşturma taraftarlarıdır (Dağ ve Çalık, 2020).

Daimiciliğin geleneksel eğitim anlayışına tepki olarak doğan İlerlemecilik akımı, pragmatik felsefeye dayalı olarak “gerçeğin özü değişmez” görüşünü esas alarak eğitimin devamlı bir gelişme içinde olduğu görüşünü benimsemektedir (Cevizci, 2015). İlerlemeci eğitim felsefesine göre eğitim programının içeriği düzenlenirken öğrencilerin ilgi ve istekleri merkeze alınmalıdır (Sönmez, 2008). Bu noktada geleneksel eğitim felsefelerinde olduğu gibi İlerlemeci eğitim felsefesinde katı bir disiplin söz konusu olmayıp (Gutek, 2017), eğitim ortamı öğrencilerin birbirinden etkilenmelerini ve görüşlerini özgürce dile getirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesini savunmaktadır.

İlerlemeci eğitim felsefesinin devamı konumunda bulunan yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin de kökeninde pragmatik felsefe akımı bulunmaktadır (Demirel, 2010). Yeniden kurmacılık akımına göre mutlak doğru olmayıp toplum sürekli değişim içerisinde. Bu nedenle eğitim programları da zamanla değişeceğinden öğrencilere sunulacak bilgi de kesin olmayıp her an değişecek nitelikte olmalıdır (Kıncal, 2006). Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını ileri süren yeniden kurmacı anlayışına göre okul ortamı toplumsal değişimleri öğretmelidir (Bingöl ve Kinay, 2018). Bir diğer akım olan varoluşçu eğitim felsefesi ise genel ahlaki ilkeleri reddeden, bireyin kendi kararlarını kendi ilkelerine göre vermesini ve bu kararların sonuçlarına katlanması gerektiğini savunan özgürlükçü bir eğitim felsefesidir. Varoluşçu eğitime göre bilgi edinmenin yolu sezgi olup, kendi varoluşunu yaratan insan, kendi değerlerini yaratır ve yolunu seçer (Yargı, 2019). Bu akıma göre her öğrenci kendi değerler sistemini özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirebilmelidir (Demirel, 2010). Bir bütün olarak eğitim felsefesi akımları incelendiğinde esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerine göre, sınıfta disiplin ön planda iken, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine göre ise özgür bir sınıf ortamında eğitimde cezanın kesinlikle olmadığı demokratik bir eğitim ortamı ön plandadır (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Yine ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitimde birey ön planda olup öğrenci eğitim süreçlerinin merkezine konumlandırılmaktadır. Dolayısıyla bireysel farklılıkların önemsendiği heterojen bir toplum yapısı tercih edilmektedir (Dağ ve Çalık, 2020).

Alan yazın incelendiğinde çeşitli eğitim kademelerinde ve branşlarda öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin inançlarının (Dağ ve Çalık, 2020; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Aslan, 2017; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Yazıcı, 2017; Çakmak ve ark., 2016; Baş, 2015; Çelik ve Orçan, 2015; Tunca ve ark., 2015; Oğuz ve ark., 2014; Meral, 2014; Altınkurt ve ark., 2012; Geçici ve Yapıcı, 2008; Doğanay ve Sarı, 2003) incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar daha çok öğretmen adaylarına yoğunlaşmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının (Alemdağ, 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimine ilişkin felsefi görüşlerinin (Özudoğru, 2010) incelendiği çalışmalara rastlanılmakla birlikte, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin inançlarının çeşitli demografik değişkenlerine göre incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin felsefi inançlarının cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişip değişmediği ise araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

## Yöntem

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi inançlarının çeşitli demografik değişkenlerine göre incelendiği bu çalışma betimsel nitelikte tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu resmi ortaokul ve liselerde görev yapan 789 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak google docs alt yapısı kullanılarak oluşturulan çevrimiçi anket formu kullanılmıştır. Anket formunun linki ilgili öğretmen grupları ile paylaşarak anketin gönüllük esası ile doldurulması sağlanmıştır.

Veri toplama aracı “Kişisel Bilgi Formu” ile ve Yılmaz ve ark. (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği”nden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, öğrenim durumları ve mesleki kıdemlerini belirlemeye yönelik 4 soru bulunmaktadır. “Eğitim İnançları Ölçeği”nde ise öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını belirlemeye yönelik beşli Likert tipli (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) olarak puanlanan ve beş alt boyutta toplanan 40 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla; “İlerlemecilik (13 madde)”, “Varoluşçu Eğitim (7 madde)”, “Yeniden Kurmacılık (7 madde)”, “Daimicilik (8 madde)” ve “Esasicilik (5 madde)” dir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülü (Tekin, 1993) ile hesaplanması göz önünde

bulundurularak maddelerin düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.81-2.60; “Katılmıyorum”, 2.61-3.40; “Kısmen Katılıyorum”, 3.41-4.20; “Katılıyorum”, 4.21-5.00; “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır. Ölçek alt boyutlarından alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt boyuttaki eğitim felsefesine daha çok inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise, söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir.

Yılmaz ve ark. (2011) tarafından açılımlayıcı faktör analizi sonucu beş alt boyut altında topladıkları ölçeğin 40 maddelik yapısını doğrulayıcı faktör analizi (GFI = .85; AGFI = .83; RMSR ≤ .05; RMSEA ≤ .05; RMR ve SRMR ≤ .08; CFI ≥ .95; NFI ve NNFI ≥ .95; PGFI = .75). ile de doğrulamışlardır. Yine araştırmacılar ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarını alt boyutlarda .70-.91 arasında bulmuşlardır. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları alt boyutlarda .75-.87 arasında, toplamda ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel ve ark., 2014). Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra, verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı katılımcıların eğitime yönelik felsefi inançlarının demografik değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testinden elde edilen anlamlı değişimlerin hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testlerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

## Bulgular

**Tablo 1. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişisel özellikleri**

Kişisel Özellik	Kategori	n	%
1.Cinsiyet	Erkek	513	65,0
	Kadın	276	35,0
2.Görev yapıları okul türü	Ortaokul	450	57,0
	Lise	339	43,0
3. Öğrenim Durumu	Lisans	660	83,7
	Lisansüstü	129	16,3
4.Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	260	33,0
	6-10 Yıl	148	18,8
	11-15 Yıl	165	20,9
	16-20 Yıl	103	13,1
	21-25 Yıl	113	14,3
<b>Toplam</b>		789	100,0

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 513’ü (%65,0) erkek, 276’sı (%35,0) kadındır. Öğretmenlerin 450’si (%57,0) ortaokul, 339’u (%43,0) lisede görev yapmaktadır. Öğrenim durumu olarak öğretmenlerin 660’ı (%83,7) lisans, 129’u ise (%16,3) lisansüstü eğitime sahiptir. Öğretmenlerin 260’ı (%33,0) 1-5 yıl, 148’i (%18,8) 6-10 yıl, 165’i (%20,9) 11-15 yıl, 103’ü (%13,1) 16-20 yıl ve 113’ü ise (%14,3) 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

**Tablo 2. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarının betimsel istatistik sonuçları**

Felsefi Boyut	N	Ort.	S.S.	Min.	Max.	Katılım Düzeyi
İlerlemecilik	789	4,37	0,36	13	65	Kesinlikle Katılıyorum
Varoluşçu Eğitim	789	4,53	0,42	7	35	Kesinlikle Katılıyorum
Yeniden Kurmacılık	789	4,01	0,64	7	35	Katılıyorum
Daimicilik	789	3,95	0,63	8	40	Katılıyorum
Esasicilik	789	2,77	0,95	5	25	Kısmen Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi inançların da en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk (4,53±0,42), İlerlemecilik (4,37±0,36), Yeniden Kurmacılık (4,01±0,64), Daimicilik (3,95±0,63) ve Esasicilik (2,77±0,95) şeklindedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri en çok Varoluşçu Eğitim felsefesini, en az ise Esasicilik eğitim felsefesi yaklaşımını benimsemektedirler.

**Tablo 3. Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
İlerlemecilik	Erkek	513	377,35	193581,00	61740,00	-2,980	0,00*
	Kadın	276	427,80	118074,00			
	Toplam	789					
Varoluşçu Eğitim	Erkek	513	373,37	191538,00	59697,00	-3,685	0,00*
	Kadın	276	435,21	120117,00			
	Toplam	789					
Yeniden Kurmacılık	Erkek	513	390,68	200416,50	68575,50	-0,729	0,46
	Kadın	276	403,04	111238,50			
	Toplam	789					
Daimicilik	Erkek	513	451,75	231745,50	41683,50	-9,579	0,00*
	Kadın	276	289,53	79909,50			
	Toplam	789					
Esasicilik	Erkek	513	445,25	228415,50	45013,50	-8,488	0,00*
	Kadın	276	301,59	83239,50			
	Toplam	789					

\*p&lt;0,05

Tablo 3'e göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin; İlerlemecilik (U=61740,00; p<0,05), Varoluşçu Eğitim (U=59697,00; p<0,05), Daimicilik (U=41683,50; p<0,05) ve Esasicilik (U=45013,50; p<0,05) boyutlarında cinsiyete göre eğitim felsefesi inançları anlamlı olarak değişirken, Yeniden Kurmacılık (U=68575,50; p>0,05) boyutunda cinsiyete göre eğitim felsefesi inançları anlamlı olarak değişmemektedir. Anlamlı değişimin olduğu boyutların sıra ortalamasına bakıldığında; İlerlemecilik ve Varoluşçu Eğitim boyutlarında kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, Daimicilik ve Esasicilik boyutlarında ise erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarını daha çok benimsedikleri söylenebilir.

**Tablo 4. Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarına yönelik görüşlerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları**

Boyutlar	Okul tür	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
İlerlemecilik	Ortaokul	450	391,13	176008,50	74533,50	-0,552	0,58
	Lise	339	400,14	135646,50			
	Toplam	789					
Varoluşçu Eğitim	Ortaokul	450	386,52	173934,00	72459,00	-1,221	0,22
	Lise	339	406,26	137721,00			
	Toplam	789					
Yeniden Kurmacılık	Ortaokul	450	393,62	177129,00	75654,00	-0,197	0,84
	Lise	339	396,83	134526,00			
	Toplam	789					
Daimicilik	Ortaokul	450	327,60	147420,00	45945,00	-9,615	0,00*
	Lise	339	484,47	164235,00			
	Toplam	789					
Esasicilik	Ortaokul	450	384,70	173115,00	71640,00	-1,470	0,14
	Lise	339	408,67	138540,00			
	Toplam	789					

\*p&lt;0,05

Tablo 4'e göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre sadece Daimicilik alt boyutunda (U=45945,00; p<0,05) eğitim felsefesi inançları anlamlı olarak değişirken, diğer alt boyutlarda görev yaptıkları okul türüne göre eğitim felsefesi inançları anlamlı olarak değişmemektedir (p>0,05). Anlamlı değişimin olduğu alt boyutta beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul türüne göre sıra ortalamasına bakıldığında; lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre Daimicilik boyutu ile eğitim felsefesi inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarına yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları**

Boyutlar	Öğrenim	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
İlerlemecilik	Lisans	660	380,93	251412,00	33282,00	-3,943	0,00*
	Lisansüstü	129	467,00	60243,00			
	Toplam	789					
Varoluşçu Eğitim	Lisans	660	394,07	260083,50	41953,50	-0,264	0,79
	Lisansüstü	129	399,78	51571,50			
	Toplam	789					
Yeniden Kurmacılık	Lisans	660	394,50	260367,00	42237,00	-0,141	0,88
	Lisansüstü	129	397,58	51288,00			
	Toplam	789					
Daimicilik	Lisans	660	383,15	252879,00	34749,00	-3,319	0,00*
	Lisansüstü	129	455,63	58776,00			
	Toplam	789					
Esasicilik	Lisans	660	367,11	242290,50	24160,50	-7,816	0,00*
	Lisansüstü	129	537,71	69364,50			
	Toplam	789					

\*p&lt;0,05

Tablo 5 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin İlerlemecilik (U=33282,00; p<0,05), Daimicilik (U=34749,00; p<0,05) ve Esasicilik (U=24160,50; p<0,05) alt boyutlarında eğitim felsefesi inançlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak değiştiği, Varoluşçu Eğitim (U=41953,50; p>0,05) ve Yeniden Kurmacılık (U=42237,00; p>0,05) alt boyutlarında ise eğitim felsefesi inançlarının anlamlı olarak değişmediği görülmektedir. Anlamlı değişimin olduğu alt boyutların sıra ortalaması göz önüne alındığında lisansüstü öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, lisans öğrenimine sahip öğretmenlere göre İlerlemecilik, Daimicilik ve Esasicilik boyutlarında eğitim felsefesi inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal- Wallis H testi sonuçları**

	Kıdem	N	S.O.	Ki-kare	df	p	Bonferroni
İlerlemecilik	1-5 Yıl	260	415,80	54,119	4	0,00*	1-5
	6-10 Yıl	148	413,01				2-5
	11-15 Yıl	165	404,41				3-5
	16-20 Yıl	103	455,63				4-5
	21-25 Yıl	113	254,54				
	Toplam	789					
Varoluşçu Eğitim	1-5 Yıl	260	405,42	52,218	4	0,00*	1-5
	6-10 Yıl	148	407,92				2-5
	11-15 Yıl	165	455,59				3-5
	16-20 Yıl	103	398,28				4-5
	21-25 Yıl	113	262,64				
	Toplam	789					
Yeniden Kurmacılık	1-5 Yıl	260	413,14	40,619	4	0,00*	1-5
	6-10 Yıl	148	394,10				2-5
	11-15 Yıl	165	402,36				3-5
	16-20 Yıl	103	464,92				4-5
	21-25 Yıl	113	279,95				
	Toplam	789					
Daimicilik	1-5 Yıl	260	371,25	8,005	4	0,09	Fark yok
	6-10 Yıl	148	378,83				
	11-15 Yıl	165	409,05				
	16-20 Yıl	103	432,12				
	21-25 Yıl	113	416,48				
	Toplam	789					
Esasicilik	1-5 Yıl	260	348,14	55,846	4	0,00*	3-1
	6-10 Yıl	148	343,13				3-2
	11-15 Yıl	165	421,94				5-1
	16-20 Yıl	103	407,51				5-2
	21-25 Yıl	113	520,02				
	Toplam	789					



\*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin İlerlemecilik ( $KWH_{(4-789)}=54,119$ ;  $p<0,05$ ), Varoluşçu Eğitim ( $KWH_{(4-789)}=52,218$ ;  $p<0,05$ ), Yeniden Kurmacılık ( $KWH_{(4-789)}=40,619$ ;  $p<0,05$ ) ve Esasicilik ( $KWH_{(4-789)}=55,846$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutlarında mesleki kıdeme göre eğitim felsefesi inançlarının anlamlı olarak farklılaştığı, Daimicilik ( $KWH_{(4-789)}=8,005$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutunda ise mesleki kıdeme göre eğitim felsefesi inançlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Anlamlı değişimin hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için düzenlenen Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U testi sonucunda; İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında 21-25 yıl mesleki kıdemi bulan öğretmen grubu ile mesleki kıdemi daha az olan öğretmen grupları arasında mesleki kıdemi az olan öğretmen grupları lehine, Esasicilik alt boyutunda ise 11-15 yıl arası mesleki kıdemi bulunan öğretmen grubu ile 1-5 ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdemi bulunan öğretmen grupları arasında 11-15 yıl arası mesleki kıdemi bulunan öğretmen grubu lehine yine 21-25 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmen grubu ile 1-5 ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdemi bulunan öğretmen grupları arasında 21-25 yıl arası mesleki kıdemi bulunan öğretmen grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim ve Yeniden Kurmacılık boyutlarında felsefi inançlarının zayıfladığı, Esasicilik alt boyutunda ise felsefi inançlarının güçlendiği söylenebilir.

### Sonuç Ve Öneriler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi inançlarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği alt boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri en çok varoluşçu eğitim felsefesini, en az ise esasicilik eğitim felsefesi yaklaşımını benimsediklerini belirtmişlerdir. Alan yazında farklı branşlarda ve okul türlerinde yürütülen araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Dağ ve Çalık (2020) araştırmalarında; Anadolu Lisesi öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi yaklaşımları açısından en yüksek katılımı varoluşçu eğitim ile ilerlemeci eğitim, en az katılımı ise esasicilik eğitim felsefesinde gösterdiklerini, bu sonuca göre öğretmenlerin modern eğitim felsefelerini daha çok benimsediklerini, geleneksel eğitim felsefesi olarak bilinen esasicilik eğitim felsefesini daha az benimsediklerini gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Aslan (2017) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları açısından en yüksek katılım gösterdikleri alt boyutların varoluşçu eğitim ile ilerlemecilik olduğunu, en az katılım gösterdikleri alt boyutun ise esasicilik olduğunu ifade etmiştir. Yargı (2019) öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında, öğretim elemanlarının görece olarak varoluşçu eğitim yaklaşımını daha çok benimsediklerini rapor etmiştir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim felsefesinin öğrenci merkezli, sorgulayıcı, özgürlükçü ve daha demokratik eğitim ortamını savunması açısından varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri olmaları olumlu görülmektedir (Altınkurt ve ark., 2012). Benzer sonuç; Kahramanoğlu ve Özbakış (2018), Yazıcı (2017), Oğuz ve ark. (2014), Yılmaz ve Tosun (2013), Altınkurt ve ark. (2012) ve Ekiz (2007)'in çalışmalarında da mevcuttur.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında cinsiyete göre eğitim felsefesi inançları anlamlı olarak değiştiği, kadın öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefesi, erkek öğretmenlerin ise daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesi inançlarını daha çok benimsedikleri görülmüştür. Alan yazında benzer ve farklı sonuçlar görülmekle birlikte özü itibarı ile kadın öğretmenlerin modern, erkek öğretmenlerin ise daha klasik olan eğitim felsefesi akımlarına yakın oldukları gözlenmiştir. Dağ ve Çalık (2020) araştırmalarında, ilerlemecilik yaklaşımını kadın öğretmenlerin, esasicilik yaklaşımını ise daha çok erkek öğretmenlerin benimsediklerini rapor etmişlerdir. Aslan (2017) araştırmasında, öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu, kadın öğretmenlerin daha çok ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini benimsediklerini rapor etmiştir. Yılmaz ve Tosun (2013) araştırmalarında, erkek öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik, kadın öğretmenlerin ise varoluşçu eğitim felsefesine daha çok katıldıklarını belirlemişlerdir. Biçer ve ark. (2013) öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının esasicilik eğitim felsefesini en çok benimsediklerini saptamışlardır. Yine Ektem (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının tercih ettikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla, varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular aynı zamanda öğretmenlerin meslek öncesi ve sonrası eğitime yönelik felsefesi inançlarının pek değişmediğini de göstermektedir. Oğuz ve ark. (2014) ile Kahramanoğlu ve Özbakış (2018), Biçer ve ark. (2013)'in çalışmalarında da benzer bulgular mevcuttur. Diğer taraftan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitime yönelik felsefi inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğine ilişkin (İlgaz ve ark., 2013; Biçer ve ark., 2013; Altınkurt ve ark., 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003) bazı araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançları görev yaptıkları okul türüne göre sadece daimicilik alt boyutunda anlamlı olarak değiştiği, lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daimicilik alt boyutunu daha çok benimsedikleri saptanmıştır. Altınkurt ve ark. (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin eğitim inançlarının okul türüne göre değişmediği ancak branşa göre daimicilik ve

esasicilik alt boyutlarında inançlarının değiştiğini saptamışlardır. Branşa göre yeniden kodlanan verilerin analizi neticesinde, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerine göre daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini daha fazla benimsediklerini belirlemişlerdir. Bu bulgular çalışma bulgumuzu desteklerken, Oğuz ve ark. (2014) araştırmalarında lise öğretmenlerinin daimicilik eğitim felsefesine olan inançlarını ortaokul öğretmenlerine göre daha az saptamaları çalışma bulgumuzu desteklememektedir. Branş ve örneklem grubunun farklı bulguların elde edilmesine neden olduğu düşünülebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu, lisansüstü öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, lisans öğrenimine sahip öğretmenlere göre ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik boyutlarında eğitim felsefesi inançlarının daha yüksek olmasıdır. Bu sonuç ilerlemecilik alt boyutunda beklenen bir durum iken, lisansüstü eğitim düzeyi açısından daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında beklenen bir durum değildir. Ancak lisansüstü eğitim ile birlikte yaş ve mesleki kıdemin de artmasının bu sonuca neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha çok klasik eğitim felsefesi anlayışını benimsedikleri görülmektedir. Alan yazında incelendiğinde çalışma bulgumuzla örtüşmeyen bulguların olduğu görülmüştür. Tunca ve ark. (2015) araştırmalarında, önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerine göre daimicilik eğitim felsefesini daha yüksek seviyede benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aslan (2017) ise araştırmasında, öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Çalışmanın son bulgusu ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve yeniden kurmacılık boyutlarında felsefi inançlarının zayıfladığı, esasicilik alt boyutunda ise felsefi inançlarının güçlenmesidir. Felsefi akımların doğası düşünüldüğünde aslında bu sonuç beklenen bir durumdur. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Aslan (2017) çalışmasında, kıdemleri fazla olan öğretmenlerin lehine daimicilik eğitim felsefesinde anlamlı bir farklılık olduğunu, kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha çok daimicilik felsefesini benimsediklerini belirtmektedir. Farklı alt boyutta da olsa, daimicilik ve esasicilik akımlarının felsefi kökenleri göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu çalışma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Altınkurt ve ark. (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre eğitim inançları ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında farklılık gösterdiğini, 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerini daha fazla benimsediklerini saptamışlardır. Oğuz ve ark. (2014) çalışmalarında, kıdemi, 10 yılın altında olan öğretmenlerin daimicilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerine olan inançları, 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğunu, 10 yılın altında ve 10-19 yıl kıdemi olan öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim felsefesine daha fazla inandıklarını belirlemişlerdir. Dağ ve Çalık (2020) ise araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerledikçe daimicilik ve esasicilik yaklaşımlarına olan inançlarında artış yaşandığı bulgusunu elde etmişlerdir. Kıdemi yüksek öğretmenlerin özellikle de 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenim yaşantılarında daha fazla daimici ve esasic bir anlayışla yetiştirilmiş olması, bu eğitim felsefelerine olan inançlarının diğer öğretmenlerden daha fazla olmasının nedeni olarak gösterilebilir (Oğuz ve ark., 2014) Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bazı demografik değişkenleri açısından eğitime yönelik felsefi inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Gerek bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ve gerekse alan yazında beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile bu alanda yürütölen çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle daha farklı araştırmalar yapılabilir. Bu kapsamda, daha geniş bir örneklem grubu üzerinde ve farklı değişkenler açısından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim inançları incelenebilir. Spor felsefesi ve eğitim felsefesi bağlamında karşılaştırılabilir olarak öğretmenlerin felsefesi inançları nitel ve nicel yönüyle araştırılabilir.

### Kaynakça

- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş (24. Baskı)*. Ankara: BB101 Yayınları.
- Aslan, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- Bansal, S. (2015). Perennialism-a concept of educational philosophy. *International Journal of Education and Science Research Review*, 2(6), 87-93.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 182 (40), 111-126.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.

- Bingöl, U. ve Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68), 1636-1647.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı-2), 1190-1205.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4).
- Çüçen, K. A. (2018). *Felsefeye giriş (5. Baskı)*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Dağ, S. ve Çalık, T. (2020). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 51-64.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ektem, İ.S. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi (5. Baskı)*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. and Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gutek, G.L. (2017). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hançerlioğlu, O. (1987). *Düşünce tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kısakürek, M.A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 15(1), 67-75.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R.Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- Meral, Y.D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Ornstein, A.C. and Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ornstein, A.C. (2016). Eğitim programları ile ilgili kararların temeli olarak felsefe. *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* içinde. (Edt. N.T. Bümen). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özudoğru, S.M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimine ilişkin felsefi görüşlerinin dağılımı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi (8. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (7. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tozlu, N. ve Yayla, A. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. (Edt. Erçetin, Ş. ve Tozlu, N.). Ankara: Pegem Yayınları.

- Tunca, N., Alkım-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Yargı, E. (2019). *Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı T. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M.F. (2013) Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 215-218.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

## 1910 DÂRÜLMUALLİMİN GRADUATION CEREMONY AND THE EVALUATIONS OF SATI BEY ON THE IMPORTANCE OF THE TEACHING PROFESSION

Associate Professor Dr. Savaş KARAGÖZ

Aksaray University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Aksaray, Türkiye

Email: [savaskaragöz@aksaray.edu.tr](mailto:savaskaragöz@aksaray.edu.tr)

,ORCID: 0000-0002-4410-9214

### Abstract

In Dârülmualimîn (Teacher Training Institution for Males) that produced the first graduates of the Second Constitutionalist in 1910, Mustafa Sati Bey made a very meaningful speech that is of great importance for today. This speech is very important because it includes the importance and indisputable fact of teaching as a profession in terms of quality and dignity. Another important point that made this graduation ceremony important was that Tevfik Fikret's poem was read for the first time by a student Ferda. Although both Sati Bey's suggestions for young teachers and his poem Tevfik Fikret's Ferdası (to today's youth) were uttered and written in the 20<sup>th</sup> century, it is valuable in terms of being a guide for teachers and youth of the 21<sup>st</sup> century and later century. In this study, the translation of the existing articles from Ottoman Turkish to Turkish was done based on the use of the survey method. Other important points that attracted attention in his speech of the graduation ceremony included the change and development of Darülmualimin in the historical process, the change in educational programs, training practices, conferences, the publication of Tedrisatı İptidaiye journal, in-service education, teaching profession, sacrifice and the importance of teaching profession.

**Keywords:** Dârülmualimîn, teaching profession, the importance of teaching profession, practice school

## 1910 YILI DÂRÜLMUALLİMİN MEZUNİYET TÖRENİ VE SATI BEY'İN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÖNEMİ ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELERİ

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Aksaray/TÜRKİYE

Email: [savaskaragöz@aksaray.edu.tr](mailto:savaskaragöz@aksaray.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-4410-9214

### Özet

II. Meşrutiyet Dönemi'nin ilk mezunlarını 1910 yılında veren Dârülmualimîn (erkek öğretmen okulu)'de Mustafa Sati Bey, günümüz açısından da önem arz eden çok anlamlı bir konuşma yapmıştır. Bu konuşma, aslında meslek olarak öğretmenliğin nitelik ve itibar açısından ne denli önemli ve şüphe götürmez bir gerçek olduğunu içerdiğinden dolayı çok önemlidir. Bu mezuniyet törenini önemli kılan diğer önemli bir nokta ise Tevfik Fikret'in Ferda isimli şiirinin ilk kez burada bir öğrenci tarafından okunmasıdır. Hem Sati Bey'in genç öğretmenlere önerileri, hem de Tevfik Fikret'in Ferdası (bugünün gençlerine) isimli şiiri 20. asırda dile getirilmiş ve yazılmış olsa da günümüz 21. asır ve daha sonraki asır öğretmenlerine ve gençlerine rehber olması açısından değerlidir. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılarak mevcut yazıların Osmanlıcadan günümüz Türkçesine çevirisi yapılmıştır. Mezuniyet töreni konuşmasında dikkat çeken diğer önemli noktalar ise; Darülmualimin'in tarihsel süreçteki değişim ve gelişimi, eğitim programlarındaki değişim, staj uygulamaları, konferanslar, Tedrisatı İptidaiye Mecmuasının yayınlanması, hizmet içi eğitim, öğretmenlik mesleği ve fedakârlık ve öğretmenlik mesleğinin önemi oluşturmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Dârülmualimîn, öğretmenlik mesleği ve önemi, tatbikat mektebi

### Giriş

Türk eğitim tarihi incelendiğinde günümüzde olduğu gibi, cumhuriyet öncesi dönemde de özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nde nitelikli öğretmen yetiştirme meselesi, eğitimle ilgilenen kişilerin dikkatlerini çektiği görülmüştür. Bu kişiler arasında Dârülmualimîn Müdürü Sati Bey'in hem öğretmen yetiştirme meselesinde hem de Dârülmualimîn bünyesinde birçok yenilik yaptığı görülmüştür. Sati Bey 1910 yılında mezunlarını veren Dârülmualimîn mezuniyet töreninde hem o dönem hem de günümüz açısından önem arz eden bir konuşma yapmıştır.

Sati Bey konuşmasına, öncelikle eski ve yeni Dârülmualimîn bina ve teşkilatını mukayese ederek başlamıştır. Ona göre her ne kadar öğretmen okulu 1848 yılında kurulmuş olsa da öğretmen okulunun gerçek anlamda kimlik kazanması 1908 yılından sonra olduğu ifade edilmiştir. Bu tarihten sonra Dârülmualimîn yapılan yeniliklerle ilk mezunlarını 1910 tarihinde vermiştir. Bu tarihte Dârülmualimîn 35 Türk ve 9 yabancı öğretmen adayı olmak üzere 44 mezun vermiştir.

Sati Bey mezuniyet töreninde konuşmasına, 1910 yılı öncesi Dârülmualimîn durumu ile ilgili bilgiler vererek başlamıştır.

*Dârümuallimîn birinci seneyi devriyesi birkaç gün önce tamamlandı. Bugün otuz beş efendiye muallimlik şahadetnamesi verecektir. Bundan başka ecnebiyeden de 9 efendiye aynı derecede ikmalî tahsil şahadetnamesi ita edilecektir. Darümuallimîn birinci sene-i tedriyesini ikmal etti dedim. Çünkü bu Dârümuallimîn tarihi tesisinden şimdiye kadar bir sene geçmiştir. Gerçi ondan evvelde bir Dârümuallimîn mevcut idi. Fakat bugünkü Dârümuallimîn onunla hiçbir alaka ve münasebeti yoktur. Vatanımızda ilk Dârümuallimîn 1264 (1848) senesinin hicriyesinde kurulmuş fakat o günden beri altmış sene zarfında maalesef hakiki bir Dârümuallimîn haline getirilmemiştir. İyi bir şekilde teşkil edilmemiş olan bu müesseseye, idarenin tesiri altında kendisinden beklenen amacı yerine getirememiş ve yeterli derecede etkili olamamıştır. Bu müesseseyi tamir ve ıslah etmek şöyle dursun bütün duvarları yıkarak yalnız temellerinden istifade etmek yetersizdi. Onun temelleri bile bir işe yaramaz idi. o temeller üzerine payidar bir bina kurmak bile mümkün olamazdı. o temellerin yalnız taşlarından istifade olunabilirdi.*

Satı Bey yeni bir anlayışla bina, program, öğrenci alımı v.s yenilenen Dârümuallimîn ile ilgili olarak ta birçok değişim ve gelişimden bahsetmiştir. Bu değişim ve gelişimin öğretmen yetiştirmede ne kadar önemli olduğu günümüzde de değişmeyen bir gerçektir. Çünkü yenilenen Dârümuallimînden mezun olan öğretmenler nitelik ve yeterlilik açısından Cumhuriyet Döneminin fedakâr öğretmenleri olmuşlardır. Satı Bey yenilenen Dârümuallimîn'in değişim öyküsünü şu şekilde dile getirmiş ve dönemin Maarif Nazırı Nail Bey'e de katkılarından dolayı teşekkür etmiştir.

*Dârümuallimîn ismine layık bir müesseseyi vücuda getirmek için, bu eski müesseseyi büsbütün bir tarafa bırakmak onu yok farz etmek hatta temelini bile söküp atmak gerekti. Ve böyle de yapıldı. Programlar, öğrenciler, muallimler her şey taa esastan değiştirildi. bu büsbütün yeni bir plan üzerine bir program ile Dârümuallimîn tesis edildi. Bugünkü Dârümuallimîn işte bu surette meydana getirildi. Bu icraat, Nazır Nail Bey Efendi'nin müsaade ve himmeti sayesinde yapıldı. Dârümuallimîn unvanına layık bir müesseseye vücuda getirmek için lüzum gösterilen faaliyetlerin yapılmasına müsaade buyurduğu gibi bu icraatı bazı taraflardan ika-i vahdet olunan müşkülât ve muvani-a karşıda himaye eyledi. Bu itibarı ile Dârümuallimîn kendilerine medyun şükrandır.*

Satı Bey yenilenen Dârümuallimîn'in değişim ve gelişimini aktardıktan sonra esas mesele olan öğretmenlik mesleği üzerine uzunca bir konuşma yapmıştır. Konuşmasında öğretmenlik mesleğinin amacına uygun hizmet etmesi için açılmış olan darümuallimîn'in gerek teşkilat ve gerekse programlarının nitelikli olmasına şu şekilde vurgu yaparak öğretmenliğin ne olduğu konusunda çeşitli örneklere yer vererek öğretmenliğin bir sanat işi olduğunu ifade etmiştir.

*Dârümuallimîn muallim ve mürebbiyi yetiştirmek maksadıyla tesis edilmiştir. Bu sebeple onun bütün teşkilatı ve tedrisatını bu maksada uygun olarak düzenlemek lazım idi. muallimlik her şeyden evvel mürebbilik demektir. Mürebbilik ise bir hünerdir. Avukatlık gibi doktorluk gibi çiftçilik gibi, tüccarlık gibi bir sanattır. Bu sanatın hususi usulleri ve hususi kaideleri vardır muallim olmak için yalnız malumat sahibi olmak kâfi değil aynı zamanda bu usul ve kaideler vakıf olmak mürebbilik sanatı ve mesleği için hazırlanmış bulunmakta lazımdır. Onun için dârümuallimînlerde terbiye ve malumatı umumiyeden başka terbiye ve malumatı meslekiyenin de temini lazım idi. Eski Dârümuallimîn de terbiyeyi meslekiye meselesi mevzu bahs bile olunmuyordu onun için yeni Dârümuallimîn en birinci hedefi icraatını işte bu mesele teşkil etti.*

Satı Bey, Dârümuallimîn de yeniliğe ilk önce eğitim programlarından başlanıldığını ve eğitim programları içerisinde yer alan derslerin özelliklerine uygun olarak öğretim yöntemlerinin öğretildiğini ifade ederek eğitim programları ve öğretim yöntemlerinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğretim ilke ve yöntemlerinin de öğretilmesinin yeterli olmayacağını da ifade ederek öğretmenlikte sadece kuramsal bilgilerin kazandırılmasını yeterli bulmamış bunun için Dârümuallimîn bünyesinde bir tatbikat- uygulama- okulunun açılmasını sağlamıştır.

*...evvel emirde programlarda fenni terbiye ve usulü tedris bahislerine mühim bir mevki tefrika ve tahsis edildi. Muallimlerin fenni terbiyenin usulü umumiyesinden başka her dersin kavaidi tedrişiyesini de öğrenmeleri temin edildi. Fakat mütedeyyin bir terbiyeyi meslekiye için buda kâfi değildi. İyi bir muallim olmak için fenni terbiye ve usulü tedrisin esasatı nazariye ve hatta kavaidi umumiyesini bilmekte kâfi olamazdı aynı zamanda bu kavaidin tatbiki hususunda bir meleke ve mümaresese sahibi olmak ta lazım idi. Bu meleke ve mumaresenin daha ikmalî tahsilden evvel temini de zaruri idi. Muallim olacak efendilerin böyle bir meleke vermek için Dârümuallimîn'e bağlı bir tatbikat mektebine lüzum vardı. Tatbikat mektebinden mahrum bir Dârümuallimîn seririyanhane den mahrum bir tıp fakültesi gibi olacaktır. Eski Dârümuallimîn böyleydi yeni Dârümuallimîn ise bu büyük ve esaslı noksanı izole etmeyi kendisi için en mühim bir vazife olarak gördü öyle bir tatbikat mektebi vücuda getirmeye muvaffak oldu.*

Satı Bey tarafından uygulamaya konulan diğler bir yenilik ise mezun aşamasındaki öğrencilere yönelik staj uygulamalarıdır. Bu uygulamada eğitim bilimlerine yönelik olarak öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmiştir. Son sınıf öğrencileri gerek Dârümuallimîn tatbikat mektebinde gerek se İstanbul içindeki diğler okullarda staj görmüşlerdir. Staj uygulamaların da öğretmen adayları öncelikle dersi dinlemiş, daha sonra ders vermiş ve diğler öğrenciler arkadaşlarının anlatmış olduğu dersle ilgili notlar alarak birbirleri arasında eleştirel yönler varsa tartışmışlardır. Ayrıca teneffüs esnasında çocuklara refakat ederek çocukların ne şekilde idare edildiklerini de gözlemleyerek öğrenmişlerdir. Bu uygulamada dikkat çeken diğler önemli bir nokta da Uygulamanın sadece Dârümuallimîn bünyesindeki uygulama okuluyla sınırlı kalmamasıdır. Bu uygulama ile birlikte İstanbul içinde bulunan diğler okullarda da staj uygulamasının yapılmasıdır. Satı Bey'in bu şekilde ki uygulamanın amacını şu şekilde ifade etmiştir.

*Tatbikat uygulamalarında fenni terbiye (Eğitim bilimleri: Öğretmenlik sanatı, uygulaması ya da mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalı) kurallarına son derece önem verilmiştir. Dârümuallimîn son sınıf öğrencileri bir hafta darümualliminlerde ders almaya ve bir haftada uygulama okulunda öğretim uygulamasında bulunmakla meşgul olmuşlardır. Orada önce derslerin işlenişi gözlenir daha sonra bizzat öğretmen adayı ders vermeye başlar, diğler öğretmen adayları arkadaşlarının anlatmış olduğu dersle ilgili notları alarak tartışır. Ayrıca teneffüs esnasında çocukları gözlemleyerek çocukların ne şekilde idare edildiği öğrenilmiştir. Öğretmen adayları uygulama derslerini hep Dârümuallimîn bağı olan okulda yapmış olsalardı, yalnız o okulun öğretim şeklini ve idareye ait özellikleri öğrenmiş olsalardı diğler okulların durumundan gafil kalacak, onun için o mekteplerin idaresine memur edildikleri zaman durumuma yabancı kalacaklar ve ve islaha muktedir olamayacak idi. Bu cihet mülahaza olunarak onların daire-i müşahadatını tevsi-e itina edildi. Müdavimler en iyi numune ve merkezi rüştüyelerden en fena mahalle mekteplerine varıncaya kadar birbirinden pek farklı birçok mekteplere gittiler her mektep de birer hafta kalarak oradaki muallimlerin gerek tedris ve gerekse idare hususundaki hareketlerini tetkik ettiler ve bunları tenkiden birer rapor yazdılar. İlaveten kendilerinin öyle mekteplere memur edildikleri takdirde, onları ne suretle tensik ve islah edebileceklerini gösterir birer proje verdiler. Bu rapor ve projeler birer birer sınıfta tetkik ve münakaşa ettirildi. Bu suretle mekatibi gaziyesini, tamamen ameli ve sehulicra bir nazarla düşünmeleri esbabı istikmal edildi.*

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Dârümuallimîn'de yapılan diğler bir yenilikte eğitim programlarına musiki, idman ve el işleri derslerinin konulması olmuştur. Bu yeni derslerden özellikle idman derslerine büyük önem verilmiştir. İdman dersinden amaç olarak askeri talimleri öğretmen adaylarına öğretmek olmuştur. İdman talimlerinden diğler bir amaç olarak ordunun alacağı karacı asker olma yolunda hazırlayıcı bir eğitim olmasıdır. El işleri dersinin eğitim programında yer almasındaki amaç ise, şimdiye kadar zihinsel beceriler ile devinışsel beceriler arasında var olan derin uçurumu kapatarak, zihinsel beceriler ile devinışsel beceriler arasında bir bağlantı kurma olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir yandan el işleri öğretmeni olarak yetiştirme ve diğler yandan da okulun ihtiyacı olan araç gereçleri üretme amacıyla el işleri dersleri önemli görülmüştür. Dârümuallimîn'de yapılan el işlerine yönelik araç gereçler okulun salonunda sergilenmiştir. Sadece bu üç dersin eğitim programlarına eklenmesinin yanı sıra mevcut diğler derslerde öğretmenliğin ruhuna ve amacına uygun olarak yenilenmiştir.

*Musiki ve idmanın mekteplerce talim ve terbiyece de ehemmiyeti hakkındaki önemini bildiğinizden dolayı burada söz söylemeye lüzum göremem; Dârümuallimîn'den çıkacak mürebberlerin bunları da tedrise muktedir bir hale gelmeleri esbabı istimal edildi. İdman sırasında bilhassa askeri ayak talimlerine büyük bir ehemmiyet verildi. Ümit ederiz ki; bu talimlere vakıf muallimler çoğaldıkça, bu talimler mekatibi umumiyede tamim edildikçe ordumuz alacağı kara neferlerini bir dereceye kadar esasen muallim bir halde bulacak, onun için talim ve terbiye-i askeriyenin şimdikinden çok daha az bir zaman zarfında teminine muvaffak olacaktır. Şimdiye kadar bizde beden eğitimi ile zihinsel eğitim arasında derin uçurumlar vardı, büyük mesafeler var idi. Mektepler talebeyi yalnız zihnen işgal ederdi. Zihnen meşgul olanlar beden meşguliyet kabiliyetlerini kaybeder, beden meşgul olanlar ise genellikle zihnen meşguliyet itiyatlarını kazanamaz idi. Bizde sanayinin bu kadar ilkel kalmasına sebep olan avamil arasında bu durumunda büyük bir etkisi vardır. Öyle ümit ederiz ki mekteplerde el işleri derslerinin tamimi bu uçurumu dolduracak, se-i zihni ile se-i bedeni arasında bir münasebet ve bir rabita tesis edecek ve ihtimal ki, ahvali iktisadiyemiz de muntazır ve ve mütemmim olan tahvil ve inkılabı teshil ve tesrig eyleyecektir. Dârümuallimîn'de el işleri tedrisatının iki amacı vardır. Müstakbel muallimleri bir taraftan memur olacakları mekteplerde el işleri tedrisine bir taraftan da o mektepler için gerekli olan vesaiti tedrisiyenin kısmi azamını bizzat imal ve ihzara muktedir bir hale getirmek....Bu sene zarfında yapılmış olan el işleri yukarıda bir salonda teşhir edilmiştir. Onlar görülünce anlaşılacaktır ki bu sene ellerine şahadetname alacak olan efendiler dersleri için muhtaç olacakları levazımın birçoğunu bizzat imal edebilecekler ve bu*

*şekilde bütçenin yetersizliğine rağmen mekteplerin islahı yolunda oldukça önemli başarılar sağlayacaktır. Dârümualliminde bu şekilde yeni eklene n bu üç dersin programı hep muallimlik nokta-i nazarından tertip edildiği gibi diğer bütün derslerin programları da yenilenmiş, öğretmenliğin amacına uygun hale getirilmiştir. Ve çalışmalar sayesinde gerçekten Dârümuallimin unvanına layık bir hale getirilmiştir.*

Satı Bey yapılan bu yeniliklerin yanı sıra Dârümuallimîn bazı eksikliklerini de şu şekilde sıralamış ve bu eksikliklerin giderilmesi için çalışmaların yapıldığını belirtmiştir. Bu eksikliklerin en önemlisi olarak okulun yatılı olmamasını göstermiştir. Dârümualliminde ziraat tarlası ve bahçesinin olmaması diğer eksiklikler olarak ifade edilmiştir.

*Gerçi müessesede arzu edilen ve zaruri görülen tekmilatın hepsi temin olunamamıştır. Bazı önemli noksanların izolesine henüz imkan bulunamamıştır: ezcümle leyli olmaması, bazı hususattaki mesaiyi akim bıraktığı gibi yanında amelîyat tarlası vazifesini görebilecek cesamette bir bahçe olmaması da amelî ziraat tedrisatına imkan vermemiştir. Mamañih bu noksanlarında yakında ikmaline muvaffakiyet husule geleceği me'muldur: Gelecek sene Dârümuallimîn leyli olacağı cihetle bir kısım noksanı daha ikmal edecektir. Şiddetle muhtaç olduğu husus binanın inşası sırasında bir ziraat tarlasına da sahip edilmesi kaviyyen ümit ve temenni olunur.*

Dârümuallimîn sadece kendi öğrencilerinin mesleki gelişimlerinin yanı sıra mevcut öğretmenlerinde mesleki gelişimlerine katkı sunmak üzere birçok hizmetleri sunmada başarılı olmuştur. Türk eğitim tarihi açısından değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin okulun çıkarmış olduğu Tedrisat-ı İptidaiye mecmuası, mesleki gelişim konferansları, hizmet içi eğitim ve halk eğitimi bu faaliyetlerden başlıcaları olmuştur.

**Konferanslar:** İstanbul dışından gelen elli kadar öğretmen ve İstanbul'dan gelen kırk öğretmene usulü tedris (öğretim yöntemleri) hakkında konferanslar verilmiş, bu yöntemleri uygulamalı olarak göstermiştir.

**Tedrisatı iptidaiye mecmuası:** Uygulama okulundaki örnek derslerin işlenişi ve Dârümuallimindeki konferanslarda sunulan önemli konuları yayınlamak ve okuyucuların istifadesine sunmak üzere tedrisatı iptidai mecmuası yayınlanmıştır.

**Hizmet içi eğitim:** Dârümuallimîn, eğitimin ruhu olan öğretmenlik mesleği olduğu düşüncesiyle bir taraftan yeni öğretmenler yetiştirirken diğer yandan da mevcut öğretmenlerin mesleki becerilerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapmıştır.

*Dârümuallimîn maarifin ve mekatibin ruh ve esası "muallim" olduğuna kani olmakla beraber bitaraftan yeni muallimler yetiştirmeye çalışırken bir taraftan mevcut muallimleri talim ve islaha mukadderat etmek istemektedir. Onun için bu hizmetlerine bir ehemmiyet mahsusa atfetmekte bu hizmetlere muvaffakiyetle iftihar eylemektedir. Dârümuallimîn bu hizmetlerini ifa Maarif nazırı Emrullah efendinin müsaadesiyle gerçekleştirmiştir. Kendisine bu sebeple müteşekkirdir. Dârümuallimîn terbiye-i etfale ait olan bu hizmetlerinden başka bir hidematın daha ifasını kendisi için bir vazife telakki etti. Bu hizmet, yeni muallimleri halkın tenevvür efkârına hadem muazalar tertibine muktedir bir hale getirmektedir.*

**Halk eğitimi:** Halk eğitimi konusunda ise öğretmenlerin sadece görevinin eğitim ve öğretimden ibaret olmadığını aynı zamanda ilkokuldan mezun olan halkından da ilerlemesi için öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düştüğü ifade edilmiştir. Dârümuallimîn halk eğitimi ile ilgili olarak konferanslar, belirli konular üzerine toplantılar düzenlemiş ve tartışmalar yaptırmıştır.

*Fil vakıa bütün heyeti içtimaiyelerde ve bilhassa bizimki gibi tariki terakkide pek geri kalmış tecdit ve inkılap hakiki devrine yeni girmiş bulunan heyeti ictimaiyelerde muallimlere tevcih eden vezaifi vataniye yalnız çocukların talim ve terbiyesine ihtimamından ibaret değildir. Onlar ilk tahsili geçirmiş gençleri daha umumi bir tabirle halkı mümkün olduğu kadar irşat ve tenevvür ile de mükelleftir. Dârümuallimîn müdavimlerini bu hizmet ve vazifeyi de ifaya ehliyetli bir hale getirmeye çalışmış, onlara muhtelif mevzular üzerine birçok muvazaalara ve konferanslar tertip ettirmiş ve bunların üzerine tenkitler ve münakaşalar yaptırmıştır. İşte huzurlarınızda, bugün ellerine rüştiye muallimliği şahadetnamesi alacak olan efendiler böyle bir muhiti mesaide yetmişlerdir. Onlar bir taraftan evladı vatani talim ve terbiye ederken bir taraftan da nesli hazır tenevvür ve irşada çalışacaktır. Kendilerine şahadetnamelerini işte bu ümitte veriyorum.*

**Öğretmenlik mesleği ve fedakârlık:** Satı Bey diploma töreninden sonra diplomasını alan öğretmenlere yönelik fedakârlık, rol ve sorumluluk konusunda yapmış olduğu konuşmanın üzerinden bir asırdan fazla bir süre geçmesine rağmen bu konuşmanın günümüzde bile ne kadar anlamlı ve önemli olduğu aşikârdır.



**Fedakârlık:** satı Bey fedakarlık konusuna vazife olarak değil fazilet olarak bakmıştır. Fedakarlığın aslında mecburi olmayan bir durumdur. Ancak İçinde bulunduğumuz durumlardan dolayı öğretmenlerin fedakârlığı görev olarak addetmelerini istemiştir. Fakat bazı zamanlarda, bazı devreler de vazifeler ağırlaştığı ve fedakârlığın bir vazife halini aldığı şu örnekle dile getirilmiştir.

*İnsan, daima ebeveynine muavenet etmeye mecburdur. Fakat onların ciddi ve seri bir muavenete muhtaç oldukları zaman bu mecburiyet bir kat daha şiddet keş eder. Onlara karşı böyle sıralarda fedakârlık bile bir vazife halini alır. Biz işte vatanımıza karşı böyle fedakârlıkların vazife halini aldığı bir devrede bulunuyoruz, demektir. O medid devre-i marizadan elem bir hayat ıstırabından henüz kurtulmuş devre-i nekahatine henüz girmiştir. Üzerinde emrazın yaraları, bereleri, çibanları hala duruyor. Bu gün bizim ona karşı vazifemiz hastalığın buhranlı bir devresine gelmiş bir valideye karşı evlatlarının vazifesi gibidir. Bizim için artık fedakârlık bile mecburidir. Efendiler: Şimdi elinize aldığınız bu şahadetnameler size pek mühim ve mübeccel bir mesleğin kapılarını açıyor. Siz onlarla talim ve terbiye mesleğine dâhil olmuş bulunuyorsunuz ki elinize bu şahadetnameleri alırken omuzlarınızda bu mesleğin hem bütün vazife ve mesuliyetlerini ve hem de bütün şan ve şereflerini yüklenmiş oluyorsunuz. Bu yükü büyük olgunluk ve sabırla taşımaları bu vazifeyi olgun bir fedakârlıkla yerine getirmelisiniz. bu şan ve şerefi kemal istihkak ile kazanmalısınız...*

**Öğretmenlik mesleğinin önemi:** Satı Bey öğretmenlik mesleğinin önemi üzerine milletlerin hayatlarında öğretmenlik mesleğinin itici bir güç olduğunu vurgulayarak, yeni nesil öğretmenlere içinde bulunulan dönemin özelliklerine yönelik halkı aydınlatma görevi yüklemiştir. Bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

*Mesleğinizin milletlerin tarihinde ne kadar büyük tesirler yaptığını hepimiz biliyorsunuz. Hepiniz biliyorsunuz ki: bütün milletlerin tarihinde görülen inkılapların en büyük amili, ilerlemenin en kuvvetli dayanağı öğretmenliktir. Onun için en büyük emeliniz, mesleğinizi kuvvetli bir şekilde, etkili inkılap haline getirmek olmalıdır. Gerçi bizde de bir inkılap meydana gelmiştir. Fakat bu inkılap bütün ihtiyaçlarımızı karşılamamıştır. Bu temmuz inkılabı, onu takip eden nisan inkılabı gibi sadece siyasi ve idari olmuştur. Bu inkılaplarla hızlı bir şekilde ilerleme zamanı gelmiştir. Bunun içinde bir inkılap ahlakı, bir inkılap fikri daha olgun bir ifadeyle bir sosyal inkılap lazımdır. Bu inkılabı yapacak efendiler sizlersiniz. Temmuz ve nisan inkılapları istibdadı mahvetti. Fakat istibdadın şeriri muavini belki de en kavvi saiki olan cehalete karşı bir şey yapamadı cehaletin imhası, yeni bir inkılabı tedricenin vazifesi olacaktır. Bu vazifeyi de efendiler siz yapacak bu inkılabı da siz husule getireceksiniz.*

Satı Bey cehaleti en büyük manevi düşman olarak görmüş ve bu düşmanı ortadan kaldıracak ordunun ise öğretmen ordusu olduğunu belirterek öğretmenlerin idareleri altına verilecek okulların ilham, irfan kaynağı haline getirmelerini istemiştir. Bu konuda öğretmenlere şu öneride bulunmuştur.

*Orada öyle bir manevi hava ihdas ediniz ki; onu teneffüs eden fikirler tenevvür, kalpleri tasvi etsun. Oraya giren evlatları oradan çalışkan, azimkâr birer adam münevver ve hamiyetli, birer Osmanlı olarak çıksın..."*

Satı Bey konuşmasını "Onun için görevinizi azim ve dayanma gücüyle, şevk ve fedakârlıkla yerine getirmelisiniz.. Çünkü " bütün ümidi vatan şimdi sizdedir " veciz sözüyle, mezuniyet töreninde sunulmak üzere Tevfik Fikret tarafından yazılan FERDA (Bugünün gençlerine) isimli şiiri okumak üzere Kürsüyü öğretmen adaylarından Sami Efendiye bırakmıştır.

## Sonuç

21. Yüzyıl öğretmen nitelikleri açısından 20. Yüzyılda dile getirilen bu konuşma metni günümüz öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuması ve üzerinde düşünmesi gerekmektedir. Tarihsel süreçte öğretmenlik mesleğinin gelişim seyri bu konuşmada özetlenmiştir. Bu konuşmada Türk öğretmen yetiştirme tarihinde ilk olarak Dârülmuaalliminde, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, staj uygulamaları, yeni eğitim programları ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Satı Bey, ayrıca öğretmenlerin mesleğini icra ederken fedakârlık duygusu ile çalışması gerektiğini dile getirmiştir. Bu cümleden anlaşılıyor ki fedakârlığı vatan, millet sevgisine bağlanması aslında öğretmenlik mesleğinin bir ruh meselesi olduğunu vurgulamıştır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Dârülmuaalliminde yapılan diğer bir yenilikte eğitim programlarına musiki, idman ve el işleri derslerinin konulması olmuştur. Bu yeni derslerden özellikle idman derslerine büyük önem verilmiştir. İdman dersinden amaç olarak askeri talimleri öğretmen adaylarına öğretmek olmuştur. İdman talimlerinden diğer bir amaç olarak ordunun alacağı karacı asker olma yolunda hazırlayıcı bir eğitim olmasıdır. El işleri dersinin eğitim programında yer almasındaki amaç ise, şimdiye kadar zihinsel beceriler ile devinışsel beceriler arasında var olan derin uçurumu kapatarak, zihinsel beceriler ile devinışsel beceriler arasında bir bağlantı kurma olarak ifade edilmiştir. Satı Bey öğretmenlik mesleğinin önemi üzerine milletlerin hayatlarında öğretmenlik mesleğinin itici bir güç olduğunu vurgulayarak, yeni nesil öğretmenlere içinde bulunulan

dönemin özelliklerine yönelik halkı aydınlatma görevi yüklemiştir. Satı Bey diploma töreninden sonra diplomasını alan öğretmenlere yönelik fedakârlık, rol ve sorumluluk konusunda yapmış olduğu konuşmanın üzerinden bir asırdan fazla bir süre geçmesine rağmen bu konuşmanın günümüzde bile ne kadar anlamlı ve önemli olduğu aşikârdır.

**Kaynakça**

Satı Bey (1910). Dârülmualimîn mesleği. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası*, 1(6),186-197.

## 1923 TARİHLİ ULUSLARARASI PRAG KONGRESİNDE AHLAK EĞİTİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLER

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretim Ana Bilim Dalı  
Aksaray/TÜRKİYE

Email: [savaskaragöz@aksaray.edu.tr](mailto:savaskaragöz@aksaray.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-4410-9214

### Özet

1912 yılından itibaren *Bureau International des Federations nationale du Personnel de l'Enseignement secondaire Public* tarafından düzenli bir şekilde her yıl Avrupa'nın belirli şehirlerinde düzenlenen kongrelerden biri de 1923 yılında Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı olmuştur. Bu kongreye Türkiye'den Ali Haydar (Taner) ve Zeki Mesut Bey'ler davetli olarak katılmışlardır. Bu kongrede ele alınan konular, yeni kurulacak olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin gerek Milli eğitim Politikasının oluşturulmasına, orta öğretim kurumları eğitim programlarının geliştirilmesine ve eğitim alanında yapılacak diğer yeniliklere yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ali Haydar'ın kongre izlenimleri özellikle orta öğretimde ahlak eğitiminin amaç, içerik ve ne şekilde verilmesi gerektiği konusunda önemlidir. Prag kongresinde çok sayıda konu üzerinde görüş ve öneriler sunulduğu görülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılarak TBMM açık arşivinde Osmanlıca olarak yayınlanan metnin günümüz Türkçesine aktarımı yapılmıştır. Bu araştırmada kongrenin tarihçesi ve ahlak eğitimi üzerinde durulmuştur. Kongrede evrensel ahlak eğitiminin nasıl ve ne şekilde verilmesi gerektiği konusunda Prag'da Real Mektebi Muallimlerinden Profesör Klima, Labsing Darülfünun Müderrislerinden Paul Baret, Fransa'nın Leyli lisesi muallimlerinden Mösyö M. Faviers ,Matmazel Rosuva (Ukrayna), Rujipka(Çekoslovakya), Tunnis Lisesi Muallimlerinden Mille Renault, Mösyö Veitz (Çekoslovakya), Mösyö Cope'nin görüşlerine yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 1923 Prag Kongresi, orta öğretimde ahlak eğitimi, Uluslararası Büro

### VIEWS ON MORAL EDUCATION AT THE 19<sup>TH</sup> INTERNATIONAL PRAG CONGRESS

Associate Professor Dr. Savaş KARAGÖZ

Aksaray University

Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Aksaray, Turkey

### Abstract

Since 1912, one of the congresses organized regularly in certain cities of Europe every year by *Bureau International des Federations nationale du Personnel de l'Enseignement secondaire Public* has been the Conference on Terbiye-i Ahlakiye (Moral Education)-Beynelmilel Prag in Middle Schools in 1923. Ali Haydar (Taner) and Zeki Mesut Bey participated as guests in this congress from Turkey. The topics discussed at the congress are thought to be important in terms of the newly established Republic of Turkey's creating national education policy, the development of educational programs in secondary education institutions and giving direction to other innovations in the education field. Ali Haydar's impressions about congress are important especially in terms of how to give moral education in secondary education as well as the purpose and content of moral education. Opinions and suggestions were presented on many topics at the Prague Congress. In this study, the translation from Ottoman Turkish to Turkish of the existing text published in Ottoman language in the open archive of the Turkish Grand National Assembly was done based on the use of document review, one of a form of qualitative research. In this research, the history of the congress and moral education were emphasized. The opinions of Professor Klima from Real School Teachers in Prague, Paul Baret from Labsing Darülfünun Professors, M. Faviers from Leyli High School teachers in France, Mademoiselle Rosuva (Ukraine), Rujipka (Czechoslovakia), Mille Renault Monsieur Veitz (Czechoslovakia) and Monsieur Cope from Tunnis High School teachers were given place in terms of how to give universal moral education.

**Keywords:** 1923 Prague Congress, moral education in secondary education, International Bureau

### Giriş

1912 yılından itibaren *Bureau International des Federations nationale du Personnel de l'Enseignement secondaire Public* tarafından düzenli bir şekilde her yıl Avrupa'nın belirli şehirlerinde düzenlenen kongrelerden biri de Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı olmuştur. Bu kongreye Türkiye'den Ali Haydar (Taner) ve Zeki Mesut Bey'ler davetli olarak katılmışlardır. Bu kongrede ele alınan konular, yeni kurulacak olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin gerek Milli eğitim Politikasının oluşturulmasına, orta öğretim kurumları eğitim programlarının geliştirilmesine ve heyeti ilmiyelerde ele alınan konuların belirlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ali Haydar'ın kongre izlenimleri özellikle orta öğretimde ahlak eğitiminin amaç, içerik ve ne

şekilde verilmesi gerektiği konusunda önemlidir. Prag kongresinde çok sayıda konu üzerinde görüş ve öneriler sunulduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise bu konulardan sadece ahlak eğitimi üzerinde durulmuştur.

### Prag Kongresi'nin Tarihiçesi

Uluslararası büyük kongre düzenleyen heyetin Fransızca ismi **Bureau International des Federations nationale du Personnel de l'Enseignement secondaire Public'tir**. Prag Büronun genel kâtipi M.A Beltette'dir. Bu büro **Bulletin International** ismi ile zaman zaman birtakım Risale yayınlamaktadır. Mecmuanın müdürü Mösyö J. Claviere'dir. Uluslararası orta mektepler muallimleri bürosunun kuruluş fikri önce Belçika muallimler Cemiyeti tarafından ileri sürülmüş ve bu büronun idare Heyeti tarafından yapılan davete Fransızlardan Mesyö Fidel, ile Mösyö Beltette ve Hollandalılardan Mösyö Warenhorst katılmışlardır. Toplantılara Belçikalılar namına Mösyö Wittman ile Mösyö Van Lede katılmışlardır. 26 Mayıs 1912 tarihinde Brüksel Belediyesi'nin ünlü toplantı salonunda ilk toplantısına Mösyö Fedel ve Mösyö Bellette "**Federation national des Professeures de Lycee et du personnal de l'Enseignement secondaire feminin de France**" namına, Warenhorst ise "**Vereinning van Leccaren gij het Middelbaar Orderwijs**" namına Mösyö Wittman ve Mösyö Van Lede, **Federation de l'Enseignement moyen officiel de Belgique** namına hazır bulunmuşlardır. Encümen toplantılarına Mösyö Witman'ın başkanlık etmesi kabul olunmuş, başkan daha 1910'da Brüksel kongresinde böyle bir Beynelmielel bir mekatib-i Aliye muallimleri bürosu konusunun münakaşa olduğunu ifade etti. Heyeti ittihadıye teşkil ettikten sonra Lüksemburg muallimlerinin iltihak edeceklerini ve Alman murahhası Mösyö Bode' nin de izin aldıktan sonra cevap verme vaaşinde bulunduğunu beyan etmiştir. Bu 5 kişilik encümen uzun görüşmelerden sonra Beynelmielel kongrenin kurulması hususunda şu noktalarda ittifak etmişlerdir.

- 1- Beynelmielel ittihadı dâhil olan İttihat heyetlerinin irade-i dâhiliyelerinde İstiklallerinin muhafazası.
- 2- Beynelmielel ittihadı dâhil olan her bir milli ittihat heyetinin ancak iki murahhas ile temsil edilmesi ve murahhasların iştirakine bir mani zuhur ettiği takdirde yardımcı murahhasların kabul olabilmesi, fakat oy vermeye gelince her bir milli İttihat heyetinin ancak bir reye malik olması.
- 3- Beynelmielel ittihadı dâhil olan her bir milli İttihat heyetinin maktu olarak senelik 50 Frank ve her 100 aza ve üzeri için 2 Frank vermesi.
- 4- Beynelmielel icra komitenin bir reisi ile bir kâtipten teşkil etmesi ve bunların Mümkün merteye aynı memleket ahalisinden olmasına gayret edilmesi, her milletin Hurufi hoca sırasıyla bu komitenin vazifesini ifaya davet olunması. İlk heyetin Belçika'da teşkil edilmesi.
- 5- Toplantının her sene 1 Kânunusani de başlaması, idare heyetinin 1 sene müddetle intihap olunması, diğer milletlerin sırası geçmedikçe bir milletin 2 defa heyeti idareye geçmemesi.
- 6- Büronun nazarı dikkatine sunulan meselelerin bir rapor şeklinde getirilmesi şu veya bu milli heyetin muallim-i tarafından ortaya atılan konuların münakaşa edilebilmesi, fakat bir karar ittihazı zamanında oraya müracaat edilmemesi.

Bu mukadderat ve esaslar dâhilinde 7 maddelik bir nizamname-i esas kaleme alınmıştır. Beynelmielel taliye muallimleri heyeti ittihadıye riyasetine Mösyö Witman'ın intihabı ve Brüksel Merkez kabul edilmiştir.

Mösyö Witmann'ın geçen Şubat zarfındaki vefatı Prag kongresinde tesirle yâd olunmuş Büro International'in teşkili hususundaki hizmet ve faaliyeti takdirle karşılanmıştır.

1913 senesinde Belçika'nın Gent şehrinde bir kongre düzenlenmiş ve genel harbin zuhuru üzerine Beynelmielel kongreler yapılamamıştı. Ve bu tarihten sonra eski büro faaliyete geçmişti. Nihayet *Fransız mekteb-i tahliye muallimleri Cemiyeti'nin* 7 ve 10 Nisan 1920'de tarihinde Strazburg şehrinde bir kongre yapılmasına ve aynı zamanda harp de maktul düşen profesörlerin teyidi hatıraları için merasim icrasına karar vermesi münasebeti ile "*büro internationale*"in müessislerinden olan Mösyö Beltette İtilaf dost devletleri muallimler cemiyetlerine müracaatı ile onları bu merasiminin iştirakine, 1912'de tesis edilen büro internationale daha vasıf ve ameli esaslara tıb'an yeniden tesise davet etmiştir. 8 Nisan 1920 tarihinde Starzburg liselerinin birinde yapılan kongreye Büyük Britanya, Lüksemburg, Cenevre, Çekoslavakya, Belçika, Fransa ve Alsas Loren muallimler cemiyetlerin adına toplam 21 kişi iştirak etmiştir.

Kongre zabıtların hülasasından bu toplantının İtilaf Devletleri murahhasları arasında yeterli miktarda hazırlıklarla ve özel bir merasimim icrasına vesile teşkil ettiği anlaşılıyor. Buna müteakip senelerde Paris ve Lüksemburg'da kongreler düzenlenmiştir.

### Orta Mekteplerde Ahlak Eğitimi üzerine görüşler

Prag'da Real Mektebi Muallimlerinden Profesör Klima'nın terbiye-i ahlakiye ye dair görüşleri:<sup>1</sup> Klima orta mekteplerde bir ahlak buhranının yaşandığını ve bunun sebeplerini ise ahlak ilmüne gerekli önemin verilmemesi ve ahlak eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin uygun olmamasından yola çıkarak düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır.

<sup>1</sup> Ali Haydar," Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmielel Prag konferansı", Muallimler Mecmuası, Sene 3, Sayı 26, Kânunuevvel 1924, s.996-1013

“Mekteplerde bütün ahlak faaliyetleri amaçlara uygun olmalıdır. Mektebi tali bir terbiyeyi ahlakiye buhranı geçiriyorsa bunun sebebi ilmi ahlakın kıymetinin layığıyla anlaşılmasını ve mektebin vazife hissini tenemmiye ve takviye edecek etkili usulleri ve vasıtaları kullanamamasıdır. Ayrıca Klima; savaşların sadece iktisadi yönden zararlarını olmadığını aynı zamanda ahlaki değerleri de zaafa uğrattığından bahisle; “Harbi umumi yalnız iktisadi kıymetleri değil, ahlaki kıymetleri de zayıyata uğrattı. Bütün içtimai sınıflar, aç gözlerini, siyasi, milli, tarihi gayelere ve maddi menfaatlerin istihsaline dikmişlerdir. Cemiyetin bütün işgalatı bunların husulüne çalışmaktan ibarettir. Fakat insan yalnız ekmekle yaşamaz. Ruhunda ihtiyaçları vardır. Beşeriyetin bu manevi ihtiyacatını nasıl tatmin etmek mümkündür?”<sup>2</sup> Bu meselenin hali için muhtelif teklifler ileri sürülüyor: Cenevre de içtimai eden (terbiye-i ahlakiye konferansında) denildiği gibi: madem insan siyasi bir mevcuttur ki, Huda benliğini temayüllerini ezmeye ve içtimai hislerini tenemmiye etmeye gayret etmelidir. Saadeti şahsiyeti umumun menafî yararlı müşterekesine feda etme mefkûresini Çek milleti büyük Comenski devrinde öğrendi. Ecdadımızdan bize intikal eden bu faydalı insanıyeyi mekteplerde talebemize sevdirmeliyiz. Hürriyeti fikriye ve hep insanıyet uğrunda şahsi fedakarlığa alılabilmek için sevki tabiiilere ve ihtiraslara hâkim olmanın lazım olduğunu gençlere öğretmeliyiz.

**Labsing Darülfünun Müderrislerinden Paul Baret** bu fikri şu şekilde dile getirmiştir: Paul Baret ahlak eğitiminde “Mürebbinin vazifesi talebede kendi nefisine karşı kuvvetli bir irade ve cemiyete karşı Hayri hava hane bir irade husule getirmeye uğraşmaktır”. Şekilde görüş belirterek ahlak eğitiminin bütün derslerin içeriğinde yer almasını ve ahlak dersinin gereğini önermiştir. “Terbiye-i ahlakiye bütün derslere nüfuz etmekle beraber, ayrıca bir ahlak dersinin verilmesinin de lüzum vardır. Şüphesiz muallim talebesine en müessir ahlak dersini edvarı ve hareketi ve istikameti sayesinde verir. Bununla beraber gelecek için mekteplerde sistematik ahlak derslerine de lüzum vardır”<sup>3</sup>. Kongrede Labsing Darülfünun Müderrislerinden Paul Baret ahlak eğitiminin nasıl ve ne şekilde verilmesi gerektiğini ayrıntılı olarak şu şekilde sunmuştur.

1. Orta öğretim programları ihtisas malumatıyla o kadar yüküldür ki muallimin ahlaki kıymetler hakkında talebesiyle konuşmaya vakti olamaz.
2. Tahsil sayesinde talebe, zayıf ahlakiye ye müteallik mefhumları daha iyi anlayabileceğinden ruhunda feyz bir teessür husule gelir. Zekânın ve kalbin cesareti, hürriyeti fikriye’yi takviye ettiği gibi hürriyeti ahlakiye içinde bir dayanak teşkil eder.

“Fakat muhiti efkârda iyi bir vicdan, kuvvetli bir irade yaratmaya çalışmanın kum üstünde bina inşa etmeye benzediğini unutmayalım. Efkarı ahlakiyenin hayatta tatbik edilerek müşahhas bir şekil alabilmesi ve usanç verici ahlaki güzelliklerden ibaret kalmaması için terbiyeyi ahlakiyeyi “terbiyeyi medeniye- education civique” ile kuvvetlendirmek ve canlandırmak lazımdır.”

İlk terbiye-i ahlakiye ailede verilir. Aile tarafından ekilen faydalı içtimai tohumlar mektepte yetiştirilir. Hayatı umumiye (la vie publique) nin eşkâli ve hemşerilerin tesanütü (la solidarite civique) prensipleri mekteplerde tatbik edilen muhtariyeti idare (autonomie scolaire) tarzında pekâlâ taklit olunabilir. Çocuklar yüksek bir gayenin husulü için kendi ihtiyarlarıyla umumun iradesine itaat etmeye nefislerini alıştırlırlarsa istikbalde iyi vatandaş olurlar. Eski zamandan beri ecdadımızı pek ziyade alakadar etmiş olan din meselesini de ahlaktan ayıramayız. Ahlaki metafizik ve mücerret fikirlere boğmak istemediğimiz gibi dini buhranın, ahlaki buhran tevellüt ettiği meraklık devrinde dâhili ve harici inkıyattan azade bir vicdan husule getirmek istiyoruz. Hakkı ve hayrı temyiz, muktedir kuvvetli seciyeleri husule getirmeye çalışıyoruz”.

Sonuç olarak:

1. Bütün sınıflarda okutulacak ahlak dersleri sayesinde talebe, faydalı ahlakiyenin ferdin hayatı bätiniyesine( kendi hayat gerçeği ile ilgili) ve beşeriyetin hayrına hizmet hususundaki ehemmiyetini anlamalıdır.
2. Orta mekteplerde okutulan bütün dersler talebede, insanlık hissini uyanmasına yardım etmelidir.

**Fransa’nın Leyli lisesi muallimlerinden Mösyö M. Faviers** ise ahlak eğitimi konusunda uzun bir rapor sunmuştur. Bu raporda namuslu insan yetiştirme üzerinde durarak; “Mektebi taliyenin meşru ve asli bir talebi ve duası vardır ki, oda her şeyden evvel namuskâr insan yetiştirmektir. Öyle namuskâr insan ki, o, çeşitli şubelerde ilim ihtisas etmiş fakat malumatı muktebesi mevcudiyet ruhiyesine nüfuz ve teessürden hali kalmamış bir ulema olmasın. Keza o namuskâr insan, her şeyden kemali zarafet ve letafetiyle bahsetmesini bilen fakat söylediklerinin farkında, tefekkürü vicdandan mahrum olan bir züppe olmasın”<sup>4</sup>. Hayatı ahlakiyenin esasiyesi; dini vesaire tesirlerden azade bulunması ve müstakil tev’i olmasıdır. Müstakil ahlak prensibinin galebesi için Fransa’da 1850- senesinden 1880 senesine kadar çok mücadeleler oldu. Bugün

<sup>2</sup> Ali Haydar,” Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı”, a.g.m, s.996-1013

<sup>3</sup> Ali Haydar,” Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı”, a.g.m, s.996-1013

<sup>4</sup> Ali Haydar,” Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı”, a.g.m, s.996-1013

*dava kazanılmış gibidir. (Mösyö M. Faviers, Montaigne, Paskal Rabil, Maria Felicia Malibran ve Kant'ın ahlak hakkındaki telakkilerini hulasa ettikten sonra devam etti). Akvamı iptidaiye, medeniyetimizin en iptidai şekillerini mütalaa edecek olursak, ahlaki emirlerin ve vazifelerin öncelikle dini bir mahiyette olduğunu, fakat beşeriyetin tedrici tekâmülü ile bir aksil amil husule gelerek efkârı ahlakiye-i mahzunun, ahlaki itikatların, dini ibadatlere galebe ettiğini hatta bazı hususlarda teolojiye muhalif cereyanlar aldığını görürüz.*

Fiili ahlakı, sürekli aklın denetimi altında bulunmalıdır. Bir fiilin ahlaki olmadığını anlamak için bir fikre tevafuk edip etmediğini bakmalıdır. Bu da bizim yaşayan ve işleyen benliğimiz hal faalde bulunan fikirlerimizdir. Vazifemiz kelimenin mutad manasıyla “ahlakı okutmak” değildir. Şopenhaur diyorki “aleme ahlak dersi vermek, hoşâ giden bir şeydir. Fakat onu tesis etmek, işte bu güçtür”<sup>5</sup>.

Ahlaki bir hayatı yaşamak ise, ondan daha güçtür. Kuru sözlerle talime uğraşılın ahlak kaidelerinin boşluğunu anlamaya alışmalıyız. Ahlaki kaideler öğrenilmiş olsa bile onları her müşahhas(görünür –somut) vakaya tatbik etmek mümkün olamaz. Ahlak sahibi olan bir kimse kendi derunundan gelen kuvvetin sevkıyla ef’alini tanzim eder. (Bundan sonra mösyö M. Faviers, fikir, his ve irade arasındaki münasebetten bunların efali ahlakiyenin tanzimi hususundaki ehemmiyetlerden bahsetmiştir).

**Matmazel Rosuva** (Ukrayna) ise ahlak eğitimi konusunda; sistematik ahlak dersinin taliminden içtinap edilmesini ve çocuklarda muhabbet hislerinin topluma karşı alaka ve heyecan uyandırılmasının kâfi olduğunu ifade etmiştir. Ahlakın sözle anlatılamayacağını ve bunun bir his meselesi olduğunu ve gençlere ancak şiir, edebiyat, sana-i nefise, ve hüsni misal sayesinde iyilik ve güzellik terbiyesi verilebileceğini belirterek eğitim kurumlarında güzel sanatların önemine dikkat çekmiştir.

**Rujipka(Çekoslavakya)** ise ahlak eğitimi konusunda Fransızca bir rapor sunmuş ve raporun içeriği ise şu şekildedir.

“Ahlaki nazari ile ahlaki ameliye birbirinden ayrılmalıdır. Muhtelif ahlak nazariyelerinin tenkidi ve izahı, beşeriyetin hayatı üzerine bunların icra ettikleri tesirlerin tetkiki başka, insanın davranışları ve hareketini düzenlemeye yarayacak ahlak kaidelerinin öğrenilmesi yine başkadır. Mukayeseli ilmi ahlak (l’ethique compare) dahi denilen ilmi adap ve adet (la science des moeurs) orta mekteplerin yüksek sınıflarında mecburi ders halinde mevcut olmalı ve yahut felsefe ve tarihi felsefe dersleri arasına sıkıştırılmalıdır. Fakat ahlakı amelî (la morale normative) böyle değildir. Ahlaki amel, mukadderatı beşeriye ye beşeri hayatın gayesine yakından hizmet etmekle beraber bir devletin bütün efradına şamil bir ahlak sistemi vermeye imkân yoktur. Tarihe bakacak olursak görürüz ki; felsefede ne kadar metafizik sistemleri zuhur etmişse hemen o kadarda ahlaki meslekler meydana gelmiştir. İnsanın mukadderatını nazarı itibara almadan bir ahlak sistemi oluşturmak isteyenleri (Tolstoy’un kıyasına nazaran) köksüz çiçekleri dikmeye çalışan çocukların işine benzetebiliriz. İkra, hayatı beşer hakkında herkesin telakkisi birbirinin aynı olsaydı, mecburi bir ahlakı amel kendiliğinden tesis ederdi. Bu durum ne kadar şayanı arzu olursa olsun yaşadığımız şu zamanda kesbi hakikat etmemiştir. Ahlak hakkındaki kanaatlerin tehelifi(zıtlığı-farklılığı) gayr-ı kabil(imkânsız) münakaşadır. Bazılarının ahlaki kanaatlerini incitmeden ebeveyn ve talebeyi muayyen bir ahlak nazariyesinin kabulüne mecbur etmek bütün demokratik devletlerin kabul ettikleri hürriyet vicdanı esasına muhaliftir.

Sonuç olarak<sup>6</sup>:

- 1- Mekteplerde talebelere belirli bir ahlak sistemini empoze etme hürriyet-i vicdana manidir.
- 2- Hissiyatı ahlakiyeyi cebren değil, şiir, sana-i nefise, tarih ve edebiyat derslerinden istifade edecek telkini vasıtalarla uyandırmaya gayret etmelidir.
- 3- Liselerde yapılan felsefî tedrisat yalnız psikoloji ve felsefeye münhasır kalmamalı. Felsefe dersleri esnasında muhtelif moral (ahlak) sistemleri de bitaraf bir nazarla tetkik edilmelidir.

**Tunnis Lisesi Muallimlerinden Mille Renauld**’a göre mektebin gayesi; kuvvetli irade sahibi şahsiyetleri yetiştirmektir. Seciyeinin pek büyük ehemmiyeti vardır. Ahlaki faziletleri aramak muhakeme etmek ve tasnif etmek lazımdır. Talebeyi şahsi teşebbüsleriyle hakkı ve hayrı arayıp bulmaya alıştırmalıdır. Ahlak dersi, Ahlak dersi dogmatik ve kateşizm<sup>7</sup> şeklinde olmamalı, herhangi bir dinin unsurlarıyla karışık bulunmamalıdır. Ahlak dersi bir metafiziğin veya hayır ve şer hakkındaki bilgilerin karşısında olan bir ders olmamalı, çocuğun ruhuna nüfuz etmelidir. “Yine kendi tecrübelerime ve talebemin itiraflarına istinaden söylüyorum ki; Fransız programlarında munderiç olan ahlak saatleri haftanın en güzel dersi saati olarak geçmektedir.”

<sup>5</sup> Ali Haydar,” Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı”, a.g.m, s.996-1013

<sup>6</sup> Ali Haydar,” Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı”, a.g.m, s.996-1013

<sup>7</sup>Kateşizm: Hristiyanlıkta gençleri bilgilendirmek, kiliseye yeni üyeler kazandırmak ve hristiyanlık eğitimi gören vaftiz adaylarını vaftize hazırlamak amacıyla sorular ve yanıtlar biçiminde düzenlenmiş inanç ve ibadet kılavuzu

**Mösyö Veitz (Çekoslovakya)** muallimin talebe üzerinde bir nüfuz ahlaki ve maneviye tesis etmesi gayet mühimdir. Bu nüfuz ahlak sayesinde, ahlaki faziletlerin nema bulabileceği bir hava yaratılabilir. Muallimin nüfuzu maneviyesine, haddi zatında terbiyevi bir kıymete haiz olan terbiye-i fikriye de eklenir. Ahlak terbiyesi için programda saat tahsisine lüzum yoktur. Çocuğun ruhundaki derin hissiyatı ahlakiye kaynaklarını ortaya çıkararak fırsatlar tedris esnasında verilmelidir.

**Mösyö Cope**, Fransa'daki durumdan bahisle şu şekilde açıklamada bulunmuştur: *Bizde devlet mekteplerinin düşmanları bu mektebe(Allahsız mektep- ecole sans Dieu) diyorlar. Fakat bu mektep zorla Allah'ın aleyhinde bulunmaz ve muallimin talebesine ahlak kanunlarının büyüklüğünü tanıtmasına hiçbir mani yoktur. Bu, bütün dünyanın kabul etmesi lazım gelen ideal bir şekildir. Din mektebin eşliğinden girer. Bundan dolayı mektep ahlaki ihmal etmez.*

Bu yolda bir müddet daha münakaşa cereyan ettikten sonra beş altı kişilik bir komisyon tarafından kaleme alınan "arzu" kongrece tasvip edildi.

1-Ahlak tedrisatının teşkilatında hürriyet fikri ve hürriyet-i vicdana riayet edilecektir.

2- Ahlak dersine verilecek şekil her ne olursa olsun kongre, tali tedrisatın haddizatında ahlaki ve terbiyevi bir kıymeti olduğuna kanidir.

3-Tedris-i ahlaki, hayrı arayıp bulmak hususunda çocukta bilerek ve isteyerek bir iş yapma eğilimini ve tenkid(eleştiri) kabiliyetlerini inkişaf ettirmelidir.

4- Yüksek sınıfların programlarında bir felsefe dersi okutulmalı ve bu ders ruhiyat ve mantıktan ibaret olmayıp metafizik nazariyelerin ve efkarı ahlakiyenin bir tarafına tenkidi tarihini ihtiva etmelidir.

5- Bu ders bir felsefe muallimi tarafından tedris edilmelidir.

### **Sonuç:**

Dönemin özellikleri ve içinde bulunulan şartlardan dolayı 20. yüzyılın başlarında batı ülkeleri orta öğretim kurumlarında ahlaki değerlerin yozlaştığı ve bunun için de önlemler alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır ki, bu durum kongre konusu olmuştur. Orta mekteplerde bir ahlak buhranının yaşandığını ve bunun sebeplerini ise ahlak ilmine gerekli önemin verilmemesi ve ahlak eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin uygun olmamasından kaynakladığı ifade edilerek eğitim programları içinde ahlak eğitiminin mutlaka olması istenmiştir. Ahlak eğitiminin tohumlarının ailede atıldığı, okullarda ise yeşerdiği ifade edilerek ahlak eğitiminde okul ve öğretmenlere büyük görevler düştüğü ifade edilmiştir. Ahlak eğitiminde bireysellikten ziyade toplumsal düzenin sağlanması ve bütün insanlığa yararlı olacak mefhumların öğretilmesi istenmiştir. Ahlak eğitiminde ayrıca belirli dini doğmalardan ziyade evrensel ahlak eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. Okulların asli görevi olarak her şeyden önce Namuslu insan yetiştirmek olduğu belirtilmiş, akıl ve ahlak ilişkisi vurgulanmıştır. Ahlaklı yaşamın günün şartlarında zor olduğu dile getirilmiş ve Şopenhaur'un sözü "*âleme ahlak dersi vermek, hoş giden bir şeydir. Fakat onu tesis etmek, işte bu güçtür*" tekrar edilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise ahlak ve güzel sanatlar ilişkisidir. Ahlakın sözle anlatılamayacağını ve bunun bir his meselesi olduğunu ve gençlere ancak şiir, edebiyat, sana-i nefise, ve hüsni misal sayesinde iyilik ve güzellik terbiyesi verilebileceğini belirterek eğitim kurumlarında güzel sanatların önemine dikkat çekmiştir. Diğer ilgi çekici bir nokta ise felsefe ahlak ilişkisi olmuştur.

### **Kaynaklar**

Ali Haydar(1924). Orta Mektepler Muallimlerinin Beynelmielel Prag konferansı, *Muallimler Mecmuası*, 3(25), 916-946.

Ali Haydar (1924). Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmielel Prag konferansı, *Muallimler Mecmuası*, 3(26), 996-1013.

Ali Haydar(1925). *Orta mektep muallimleri beynelmielel prag kongresi*. İstanbul Matbaa-İ Amire.1-64.

## BODY PERCEPTION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES STUDYING AT KOCAELI UNIVERSITY: A COMPARISON IN TERMS OF 1<sup>ST</sup> AND 4<sup>TH</sup> GRADES

Elif KARAGÜN

Kocaeli University Faculty Of Sports Sciences, Umuttepe Campus

Kocaeli-Turkey

[elif.karagun@gmail.com](mailto:elif.karagun@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-1974-4117

Murat GENÇ

Ministry Of Education, Şehit Adnan Çiftçi Secondary School,

Eskişehir-Turkey

[mrt.mgenc@gmail.com](mailto:mrt.mgenc@gmail.com)

### Abstract

The aim is to compare the body perceptions of candidates for physical education teachers studying at Kocaeli University in terms of 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> grades. It is also to examine whether body perceptions change according to variables such as age, gender, housing, parent education, monthly income level, whether to play sports, sports branch and exposure to violence. After obtaining a research permit, all students studying in 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> grades were informed about the research. After the information; 88 students from 1<sup>st</sup> grade and 84 volunteers from 4<sup>th</sup> grade were applied to 172 students; the body perception scale developed by Secard and Jourard and adapted to Turkish by Hovardaoğlu with the information survey. Since the data showed normal distribution, parametric tests; t test, and variance analysis were applied. The margin of error is 0.05. As a result of the analysis; age, mother and father education, housing, exposure to violence, type of sports he participated in, Year of professional work, -out of school- work status in terms of satisfaction scores did not differ significantly. Level of satisfaction with the body; boys received significantly higher scores than girls, 4<sup>th</sup> grade compared to 1<sup>st</sup> grade, professional sports compared to amateurs, amateur Sports year more than those and income level 1500 tl and below. As a result, in parallel with the year of amateur sport, it is recommended to conduct detailed studies measuring the effects of increasing sports activities in school programs.

**Key Words:** Physical Education, Teacher Candidate, Sports, Body Perception, University Student

### Introduction

Currently, although being thin and in shape is expressed as a physical and aesthetic image, it is also known that compliance with body mass indices, that is, being in shape, is important for health. But contradicting this fact; on the one hand, unhealthy and weight-gaining fast foods are encouraged by advertising, while on the other hand, the energy taken with sedentary life cannot be spent balanced as a result of an unwanted increase in the body mass index. Body perception, which is considered important for aesthetic and physical health, is also in an important position in terms of mental health. Looking at the literature, body perception was previously related to a damaged body caused by brain damage, while the definition made by Paul Schilder in 1920 also included a psychological and sociological assessment of body perception. It has been suggested that it is actually a picture of their own bodies shaped in people's minds, which is a reflection of how people look to themselves (Alagül, 2004; Teberru-Acar, 2010). It has been emphasized that as a result of people's thoughts about their body parts, their attitude is shaped, and this situation also results in a psychological result that is reflected in people's social relationships (Özerkan, 2004; Yentür, 2004). Body perception, which is considered important in the social dimension, consists of people's experiences about their own bodies, as a result of these experiences, along with self-recognition; self-respect, self-confidence are formed (Aslan, 2004; Scully et al., 1998). In the formation of a healthy body perception, the importance of sports as well as social dimension is emphasized (Alagül, 2004; Aşçı et al., 1993; Karagöz & Karagün, 2015; Yentür, 2004). Based on their explanation of the contribution of sports to body perception, it seems that along with body perception, it also affects self-confidence, self-respect and, ultimately, personality development. Based on the knowledge that body perception also develops through experience; physical education and sports lessons, where each person necessarily encounters sports, become important. Physical education course, due to its important contributions, it is important to adjust the content of the course in terms of body perception and that the teachers of the course are also knowledgeable. From this point of view, it has been wondered how candidates for teachers who will conduct a physical education course perceive their own bodies before knowledge of body perception. In this study, what level is the body perception of the 1<sup>st</sup> grade students who have just started the profession of teaching physical education and the final year students who are now in the practice phase of the profession? Based on the question; comparing the body perceptions of candidates for physical



education teachers studying at Kocaeli University in terms of 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> grades was the main goal of our research. Based on this main goal, the response to the following sub-problems was sought.

Does the body perception of physical education teacher candidates vary according to socio - demographic variables such as age, gender, housing, parent education, monthly income level?

Do physical education teacher candidates' body perceptions differ significantly depending on their exposure to violence and their Sports?

#### Method

**Study Group:** Permission was obtained from the school administration in the 2014-2015 academic year for research of the descriptive type. Research universe Kocaeli University physical education and Sports College; 100 people 1<sup>st</sup> grade 100 people 4<sup>th</sup> grade, including a total of 200 physical education and sports teaching department students. A sample was determined using a simple non-selective method from the universe. After the teacher candidates were informed about the study, the data form and body perception scale were applied to the volunteer participants. The research sample consisted of a total of 172 volunteer students, 88 from 1<sup>st</sup> grade and 84 from 4<sup>th</sup> grade.

#### Data Collection Tools

**Information survey;** An 18-question Information survey was conducted in the light of literature information to determine the socio-demographic characteristics of candidates for physical education teachers, participation in sports and exposure to violence.

**Body Perception Scale;** In order to determine the body perceptions of candidates for physical education teachers; developed by Secord and Jourard and adapted into Turkish by Hovardaoğlu (1993) ( $r=.89$ ) the body perception scale was used. It is a five-Type likert scale that questions the satisfaction of individuals from separate parts of their body with 40 questions and is answered as "1: I don't like it at all; 2: I don't like it very much; 3: I'm indecisive; 4: I like it very much; 5: I like it very much". The lowest score that can be taken from the scale is 40, the highest score is 200". It was noted that in parallel with the increase in scores, the positive assessment also increased (Dökmen, 2009; Hovardaoğlu, 1993). For this research, Cronbach Alpha value was found to be 0.85.

#### Analysis Of The Data

Percentile distributions of data on personal characteristics, sports and violence of candidates for physical education teachers were extracted. Mean and standard deviation values were used to determine the scores they received from the body perception scale. Since the data showed normal distribution when analyzed in the SPSS 21.0 package program, Independent Group-t testing was used for binary cluster comparisons, and one-way variance analysis (ANOVA) was used for three or more cluster comparisons. The margin of error is 0.05.

#### Findings

In this section, the scores obtained by teacher candidates from the body perception scale are analyzed in accordance with the research questions and presented in tables. Descriptive data are provided with average comparisons. It is not presented as a separate table. Looking at Table 1, which includes a comparison of the numerical distributions and averages of physical education teacher candidates, 51.2% of 1<sup>st</sup> grade and 48.8% of 4<sup>th</sup> grade make up. Looking at Table 1, which includes a comparison of the numerical distributions and averages of physical education teacher candidates; 51.2% of 1st grade students and 48.8% of 4<sup>th</sup> grade students study. Participants of 52.3% were female and 47.7% were male. Body perception scores were significantly higher in terms of gender in favor of men ( $p=0.013$ ,  $p<0.05$ ) and in terms of class level in favor of 4<sup>th</sup> grades ( $p=0.027$ ,  $p<0.05$ ). But there was no significant difference between whether the candidates for teachers had a job outside the school [Table 1].

**Table 1:** t test results for personal information and body perception scale score average

	Variable	N	%	mean±Sd	P
gender	Woman	90	52.3	154.55±22.18	<b>.027</b>
	Man	82	47.7	162.18±22.54	
Grade	1st grade	88	51.2	154.02±2.24	<b>.013</b>
	4th grade	84	48.8	162.56±24.22	
Out-of school job	Yes	62	36.0	155.82±23.85	.316
	No	110	64.0	159.53±21.88	

As can be seen in Table 2, the body perception scores of teacher candidates with incomes of 1500TL and below are significantly higher than other income groups ( $p=0.004$ ,  $p<0.005$ ). However, there was no significant difference in body perception scores according to age, mother and father education level [Table 2].

**Table 2:** Test results (one way Anova) for participants ' average scores on family information and healthy lifestyle behaviors

Variable		N	%	mean±Sd	P	Tukey
Mother Education	University	28	16.3	157.96±22.91	0,122	
	High school	53	3.8	159.32±21.29		
	Secondary	39	22.7	150.48±18.77		
	Primary	35	20.3	161.77±26.47		
	Literate	17	9.9	165.35±26.47		
Father Education	University	45	26.2	158.40±20.02	0,185	
	High school	62	36.0	154.76±22.93		
	Secondary	27	15.7	156.33±26.11		
	Primary	22	12.8	167.54±19.41		
	Literate	16	9.3	163.40±23.92		
Family Year Income	1500 TL and below <sup>a</sup>	9	5.2	178.89±19.42	<b>0,007</b>	<b>a-b</b> <b>b-c</b>
	Between <sup>b</sup> 1501-2000 TL	35	20.3	157.31±23.39		
	Between <sup>b</sup> 2001-2500 TL	66	38.4	153.17±21.53		
	2501 TL and above <sup>d</sup>	62	36.00	161.03±22.04		
Age	16-20	82	47.7	155.36±20.81	0,220	
	21-25	75	43.6	161.58±23.74		
	26-30	15	8.7	156.66±25.49		

In Table 3, the body perception of teacher candidates according to their place of residence and the year of professional sports was not found to be significant. But as the year of sports as an amateur increased, body perception also increased significantly ( $p=0.001$ ,  $p<0.05$ ) [Table 3].

**Table 3:** Test results (one-way Anova) for body perception scale score averages in terms of personal information

Variable		N	%	Mean±Sd	P	Tukey
Year of amateur sport	1-3 years <sup>a</sup>	57	33.1	157.68±21.19	<b>0.002</b>	<b>a-e</b> <b>b-e</b>
	4-6 years <sup>b</sup>	31	18.0	150.89±22.72		
	7-9 years <sup>c</sup>	20	11.6	163.80±21.42		
	10-12 years <sup>d</sup>	14	98.1	160.56±18.64		
	13- and more <sup>e</sup>	5	2.9	182.77±16.51		
Year of Professional sport	1-3 years	14	7,6	158.36±25.02	.280	
	4-6 years	11	6,4	175.45±22.33		
	7-9 years	3	1,7	166.88±24.73		

Looking at Table 4, body perception scores were significantly higher in favor of professional athletes ( $p=0.02$ ,  $p<0.05$ ). But there was no significant difference between team or individual sports and whether they were subjected to violence [Table 4].

**Table 4:** t test results for personal information and body perception scale score averages

Variable		N	%	Mean±Sd	P
Sports department	Team	92	53.5	159.77±20.87	.491
	Individual	60	34.9	162.34±20.87	
Sports status	Amateur	127	73.8	157.65±22.66	.031
	Professional	25	14.5	170.20±22.88	
Exposure to violence	Yes	62	36.0	153.95±25.63	.084
	No	110	64.0	160.58±20.46	

## Discussion And Conclusion

As can be seen in Table 1, the state of work in an out-of-school job did not create a significant differentiation in body perception. In terms of gender, the body perception of boys was found to be significantly higher than that of girls. Looking at the literature, it was observed that similar results were obtained (Pulur, Üstün & Karabulut, 2009; Selcen-Çiftçi, 2012). Studies have shown that women's body perception is lower because women do not participate too much in physical activity, women can be influenced by ethnicity, and their perception is lower in relation to nutrition (Alagül, 2004; Aşçı, Tüzün & Koca, 2006; Avan, 2015; Kalafat & Kınca, 2008; Karagöz & Karagün, 2015; Örsel et al., 2004; Phares, Steinberg & Thompson, 2004; Smith et al., 1999; Terberru Acar, 2010; Wardle & Cooke, 2005).

In addition, body perception is formed; men acquire self-knowledge by looking at their own bodies, while women look at how others interpret their own bodies. Again, it has been suggested that women criticize their own bodies more as a result of being detailed, especially in adolescents, this condition is more common, and all this will negatively affect the perception of the body (Alagül, 2004; Göksan, 2007). Research data interpreted with this information; while reading the education section physical education teacher body shape and body of men be applied to gym class about their perceptions of others ' reviews positive reviews of their own bodies without the need of, the women are more fussy and critical approach to negative body perception is thought to have developed as a result of.

In terms of class variable, body perceptions of students in 4<sup>th</sup> grade were significantly higher than in 1<sup>st</sup> grade. As a reason for this, regular participation in practical classes has been observed for a long time as school attendance has increased. In addition, it was thought that there was a positive increase in students ' own body perception due to the influence of scientific knowledge in theoretical courses such as physiology, anatomy, nutrition, body form, regulation of metabolism and health. In the literature, there are studies that do not find significant differences in the body perception of athletes according to class status (Alagül, 2004), as well as studies that find significant differences (Kaya & Karaca, 2018). In a study conducted with sections unrelated to sports, conversely, the level of satisfaction with the body decreased as the level of class increased (Selcen Çiftçi, 2012).

After all, as the level of class increases, it can be said that body satisfaction remains due to the effect of regular sports and knowledge for a long time in the curriculum.

There was no significant difference in the body perception of physical education teacher candidates according to age, mother and father Education. But in terms of income levels, the body perception of those on low incomes was positively higher. It has been thought that these results may have been obtained due to the fact that people with low economic status have limited opportunities and have the opportunity to participate in body-related studies along with education. In contrast to the literature, body perception was found to be high in high-income families (Selcen Çiftçi, 2012). In some studies, it has been found that body perception is also high if athletes ' own income is high, and body perception does not change depending on family income (Alagül, 2004). It has been noted that having a high income increases the opportunities for self-care and leisure activities, thus improving body perception, as it will increase self-confidence and communication with others (Alagül, 2004; Selcen Çiftçi, 2012). Table 3 was examined; while there was no significant difference in body perception in terms of the year of professional sports, body satisfaction scores increased significantly in amateur sports as the year of Sports increased. In the literature, as a result of the increase in satisfaction with their abilities together with the success obtained as the year of sports increases, changes that indicate fitness with body muscle as the year goes on; body satisfaction of those who play professional sports was higher than that of amateur athletes (Hausenblas & Downs, 2001; Hausenblas & Fallon, 2006; Karagöz & Karagün, 2015; Vocks et al., 2009)

In this study, it was thought that the reason why body perception at the professional level did not change according to the year, the appreciation of the work done together with professionalism and the successful conclusion did not change according to the years, as it also increased body perception in a positive way.

Looking at Table 4, the body perceptions of physical education teacher candidates were found meaningless according to their exposure to violence, working status in individual or team sports. But compared to those who play amateur and professional sports, significantly higher results were obtained in favor of those who play professional sports. Looking at the literature; in support of these findings; it is stated that sports increase body satisfaction, but do not make a difference between athletes at the National stage (Alagül, 2004; Aşçı et al., 1993; Hacıoğlu, 2017; Hausenblas & Downs, 2001; Hausenblas & Fallon 2006; Koca, Aşçı & Oyar, 2003; Richman & Shaffer, 2000; Yentür 2004).

Also in sport; enhancing communication and therefore it is a aspect that allows you to socialize, in physical form to provide positive feedback to being reflected positive perception of the body (Labre, 2005; Temel, 2007), when the information considered, because professional athletes receive more positive feedback than amateurs, their body perception was also thought to be more positive than amateurs.

In addition, there is no significant difference in this study compared to the year of work as a professional athlete, and a significant increase in body perception as the year increases compared to the year of participation in sports as an amateur also confirms our comments.

As a result, in order for children and young people to be positively supportive of their personality development by experiencing their bodies positively, it is recommended that the physical education course be structured in a way that will support the positive development of body perception, and teachers should also be informed about this.

## References

- Alagül, Ö. (2004). The relationship between assertiveness and body image of athletes in different sport branches. Unpublished master thesis, Ege University, Health Sciences Institute, İzmir, Turkey.
- Aslan, D. (2004). Beden algısı ile ilgili sorunların yaratabileceği beslenme sorunları, *STED* 13(9), 326-329. [https://www.ttb.org.tr/STED/sted0904/beden.pdf] Available: 15. 08. 2020.
- Aşçı, F.H., Tüzün, M. & Koca, C. (2006). An examination of eating attitudes and physical activity levels of Turkish University students with regard to self-presentational concern. *Eating Behaviors*, 7, 362-367.
- Aşçı, F.H., Gökmen, H., Tiryaki, G., Aşçı, A. & Zorba, E. (1993). Sports participation and its effect on body image satisfaction in male highschool athletes. *Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 38-47.
- Avan, Z. (2015). Evaluation on nutritional status and body image of individuals between 18 and 30 years attended a private sport center. Unpublished master thesis, Başkent University, Health Sciences Institute, Ankara, Turkey.
- Dökmen, Z.Y. (2009). Menopause, body image and mental health. *Turkish Psychological Articles*, 12(24), 41-57.
- Göksan, B. (2007). Ergenlerde beden imajı ve beden dismorfik bozukluğu. Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Uzmanlık Tezi, İstanbul, Turkey.
- Hacıoğlu, M. (2017). The determination of body image and communication skills of university students. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Hausenblas, H. A. & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A metaanalysis. *Psychology & Health*, 21(1), 33-47.
- Hausenblas, H. A. & Downs, D.S. (2001). Comparison Of body image between athletes and nonathletes: A meta-analytic review. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 13(3), 323-339.
- Hovardaoğlu, S. (1993). Vücut algısı ölçeği. İ.Dağ (Ed.) 3P *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, Ek sayı, Türkiye’de kullanılan psikolojik ölçekler, 1(Ek sayı 2), 26-27.
- Kalfat, T. & Kıncal, R.Y. (2008). The analysis of the interaction between the body gratification of university students and their level of skill. *Buca Faculty of Education Journal*, 23, 41-47.
- Karagöz, N. & Karagün, E. (2015). A descriptive study on the body image of professional athletes. *Sport Sciences, (Nwsasps)*, 10(4), 34-43.
- Kaya, Z. & Karaca, R. (2018). Investigation adolescents’ assertiveness and trait anxiety levels based on certain variables. *YYÜ Journal of Education Faculty*, 15(1), 1490-1516.
- Koca, C., Aşçı, F. H. & Oyar, Z.B. (2003). Comparison of control and self-perception with gender, type of sport and sport experience of elite athletes. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8, 3-12.
- Labre, M.P. (2005). The male body ideal: Perspectives of readers and non-readers of fitness magazines. *Journal of Men’s Health & Gender*, 2(2), 223-229.
- Örsel, S., Canpolat, B.I., Akdemir, A. & Özbay, H. (2004). Comparison of body-image self-perception and BMI of dieting adolescents with those of non-dieters. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 5-15.
- Özerkan, K. N. (2004). *Spor psikolojisine giriş: Temel kavramlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Phares, V., Steinberg, A. & Thompson, J.K. (2004). Gender differences In peer and parental influences: Body image disturbance. self-worth, and psychological functioning in preadolescent children. *Journal Of Youth And Adolescence*, 33(5), 421-429.

- Pulur, A., Üstün, E. & Karabulut, E.O. (2009). The effects of smoking and alcohol consumption on the body perception level of elite university folkdancers. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 833-850.
- Richman, E.L. & Shaffer, D.R. (2000). If you let me play sport: How might sports participation influence the self-esteem of adolescent females. *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 189-199.
- Scully, D., Kremer, J., Meade, M.M., Graham, R. & Dudgeon, K. (1998). Physical exercise and psychological well being: A critical review. *British Journal of Sports Medicine*, 32(2), 111-120.
- Selcen-Çiftçi, F. (2012). The relationship between body image and eating attitudes of university students. Unpublished master thesis, Süleyman Demirel University, Health Sciences Institute, Isparta, Turkey.
- Smith, D.E., Thompson, J. K., Raczyński, J.M. & Hilner, J.E. (1999). Body image among men and women in a biracial cohort: The cardia study. *International Journal of Eating Disorders*, 25(1), 71-82.
- Terberru-Acar, Ö. E. (2010). Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi Yüksekokulu ve Mimarlık- Mühendislik Fakültesi öğrencilerinde beden algısı ve iyilik halinin beden kitle indeksi ve vücut yağ dağılımı ile ilişkisi. Unpublished MD thesis. Kocaeli University. Medical Sciences Facult. Kocaeli, Turkey.
- Temel, M. (2007). Beden imajını etkileyen faktörler ve beden imajı doyumu. *Sendrom Aktüel Tıp Dergisi*, 19(7), 62-65.
- Wardle, J. & Cooke, L.J. (2005). The impact of obesity on psychological well-being. *Best Practice & Research: Clinical Endocrinology & Metabolism*, 19(3), 421-440.
- Vocks, S., Hechler, T., Rohrig, S. & Legenbauer, T. (2009). Effects of a physical exercise session on state body image: The influence of pre-experimental body dissatisfaction and concerns about weight and shape. *Psychology & Health*, 24(6), 713-728.
- Yentür, J. (2004). The comparison of the personality and the level of perception to their bodies of national elite sportswomen. Unpublished Master thesis, Kırıkkale University. Health Sciences Institute, Kırıkkale, Turkey.

## CHALLENGES IN DEVELOPING A JOINT STUDY PROGRAMME: THE CASE OF THE BALTIC STATES

Gunta GRINBERGA-ZALITE

Latvia University of Life Sciences and Technologies, Latvia

Andra ZVIRBULE

Latvia University of Life Sciences and Technologies, Latvia

Ants-Hannes VIIRA

Estonia University of Life Sciences, Estonia

Astrida MICEIKIENE

Vytautas Magnus University, Lithuania

e-mail: gunta.grinberga@llu.lv

### Abstract

Today students expect that their university will provide them not only with valuable knowledge, skills and competencies, but will also be prestigious and practically accessible both on the daily basis, to diversify and enrich the study process experience, and during global pandemic crises, which will probably remain a serious challenge in the next decades. The topicality of this study is based on the need to overcome the COVID-19 pandemic impact on the European Union higher education system and enhance its competitiveness and shift from traditional to remote study forms that could help students to overcome temporary lockdown situations caused by global pandemic crisis. The aim of the current research was to present the data obtained during the development of the joint master studies programme “Agri-food Business Management” to be implemented in the Baltic States – Latvia, Estonia and Lithuania. The specific research tasks were: 1) to justify the need and topicality for creation of joint study programmes and their potential; 2) to characterize the practical implementation of the master studies programme “Agri-food Business Management” by identifying its advantages and challenges. The research employed desk study, analysis and synthesis methods, comparative analysis, logical construction and in-depth interviews with the “Agri-food Business Management” stakeholders in the Baltic States. The study reveals that participation in the joint study programme implementation significantly enhances competitiveness of the three involved universities as offers more interdisciplinary knowledge, students’ mobility during the studies and flexibility in organizing the study process as well as sharing external risks. However, the external threats associated with global pandemic crises have many uncontrollable side effects (lockdown, quarantine, specific hygiene requirements, decreasing of income etc.) that need to be addressed by the universities very seriously, thus remote studies’ environment needs to be regularly improved and tailored to the joint study programme students’ needs.

**Keywords:** competitiveness, agri-food business, remote studies, the Baltic States.

### Introduction

The recent global changes caused both by digitalisation and increasing global pandemic threats call the European Union higher education institutions to action in order to sustain students’ demand for higher education products. The behaviour and expectations of the generations Y (1980-1995) and Z (1996-2015) require fundamental changes in the study environment, study programmes and curriculums (Oganisjana et.al, 2017; Perkuna, Licite, 2019). Moreover, there is a growing need to acquire new skills and knowledge not only for technology implementation, but also for safe study environment during the breakout of pandemic crises like it happened in March-June 2020. In the field of higher education, significant commitment of each newly established government in the EU for years has been to continue a gradual increase funding for higher education studies, as well as to support students by strengthening the social dimension in higher education. For example, in Latvia during the last decade, efforts have also been made on the increase of government funding for the effective operation of the three-pillar model (the first pillar provides funding for budgetary positions and the science base, the second pillar provides funds for performance improvement, while the third pillar is intended for improving and modernizing university infrastructure and curricula) for internationally competitive excellence in higher education by, among other activities, promoting digitalisation in higher education, which today is a boosting factor of international cooperation and competitiveness (Grinberga, Zvirbule, 2020).

The current study is a continuation of the research work series conducted in scope of the National Research programme “Latvian Heritage and Future Challenges for the Sustainability of the State” and its project “Challenges for the Latvian State Society and Solutions in the International Context (INTERFRAME-LV)”, which has been implemented since 2019 by the social sciences research unit of Latvia University of Life Sciences and Technologies (hereinafter - LLU).

The aim of the current study was focused on presenting the data obtained during the development of the joint

academic master studies programme “Agri-food Business Management” to be implemented in the Baltic States – Latvia, Estonia and Lithuania. In order to reach this aim, the following research tasks were set: 1) to justify the need and topicality for creation of joint study programmes and their potential; 2) to characterize the practical implementation of the master studies programme “Agri-food Business Management” by identifying its advantages and challenges. The research employed desk study, analysis and synthesis methods, comparative analysis, logical construction and in-depth interviews with agri-food programme students, academic staff and employers in the Baltic States. The study was developed jointly with LLU (Latvia) strategic partner universities – Estonia University of Life Sciences (hereinafter – EMU) and Vytautas Magnus University (hereinafter – VMU) in Lithuania.

### **The Topicality For The Creation Of A Joint Agri-Food Master-Level Study Programme In The Baltic States**

The joint master programme Agri-food Business Management of the leading universities of the three Baltic States (LLU, the Estonian University of Life Sciences (EMU) and Vytautas Magnus University (VMU)) is a unique programme having no analogues either in Latvia or in the Baltic States.

According to Schwab (2017), today the world is at crossroads, since the society with increasing regularity expresses its disappointment with national policies and global economics that are incapable to tackle the negative externalities of global economy future developments. Although Europe has the most educated workforce in all its history, it is important to assess challenges and readiness of the European Union to use its capacity to ensure that technological progress and liberal economy benefit people and bring them towards more inclusive societies enhancing opportunities to use technological advancements for making health, education, agriculture, services and manufacturing industries more accessible and people-friendly. Accordingly, the future competitiveness of the EU depends on its human capital’s ability to master new skills and thus seize opportunities both in real-life and digital environment to be able to balance the overall social, economic and environmental challenges and thus enhance sustainable development (Schwab, 2017; Harari, 2018, WEF, 2020).

Following the global trends in the human capital demand, the mission of the joint academic master programme Agri-food Business Management developed in 2017 by LLU, EMU and VMU was set to provide an in-depth knowledge of the agri-food industry and environmental principles, thereby contributing to graduate careers in multinational companies. The programme focuses on the inter-disciplinarity of three closely interrelated sciences and disciplines – agriculture, food production and management science. The urgency of developing such a programme was determined by the fact that modern companies need managers who can independently analyse, plan and manage agri-food business functions from the perspective of the primary and secondary sectors, making complex decisions on international business and having knowledge of sustainable management of agri-food business processes and developing innovative products. The necessity for the programme is also justified by the priorities set by the European Union – to ensure economically viable food production and stable food supply, while also meeting the requirements of food safety as well as taking into account the rural economy, animal welfare and social and environmental issues. For small and open economies such as Latvia, Lithuania and Estonia, sustainable economic growth and competitive exports are key drivers for achieving the priorities set. However, without active regional cooperation, integration, networking and innovation, this is difficult to achieve.

The choice of partner universities – EMU and VMU – involved in implementation of the joint master programme by LLU was determined by close cooperation with these universities within the university network BOVA (the Baltic Forestry, Veterinary and Agricultural University Network) since 1996. One of the main goals of BOVA was to cooperate on strategic development directions and joint master and doctoral programmes, which provided opportunities to develop and strengthen cooperation with leading universities in the Baltic States, contributing to the exchange of experience and the generation of new common ideas. Given the need for closer cooperation among the three Baltic States, this joint master programme was developed, and its implementation is proof of sustainability and successful cooperation within the BOVA network for 21 years. The joint master programme Agri-food Business Management, which is implemented in English, is a new and unique programme not only in the Baltic States but also in Europe, as no joint programme has so far focused on training professionals and managers in agri-food business.

LLU master students enrolled on the joint programme take first-semester courses in Estonia, the second semester is organised in Lithuania and the third semester – in Latvia, which is followed by the last semester for preparing and defence of a master thesis.

**Table 1.** Study modules of the joint study programme

Semester 1, EMU, Tartu, Estonia	Semester 2, VMU, Kaunas, Lithuania	Semester 3, LLU, Jelgava, Latvia	Semester 4, either EMU or VMU or LLU depending on the place on enrolment
• Bioeconomy	• Finances	• Operations	• Research
• Leadership	• Strategy	• Marketing	• Master Thesis

Source: authors’ construction

Estonia University of Life Sciences (EMU), as a partner university of LLU for the joint master programme, is the only university in Estonia whose priorities in academic and research activity are focused on sustainable

development of natural resources. EMU is the fourth largest university in terms of number of students and is responsible for research and development in the field of sustainable use of natural resources and in the areas related to rural development and the rural economy. EMU promotes cooperation and research in six key areas: agriculture, environmental science, forestry, food and health, engineering and technology as well as rural economics.

The second LLU partner university – Vytautas Magnus University (VMU) - is the only state higher education and research institution in Lithuania that delivers bachelor, master and doctoral programmes in the fields of food science, agriculture, forestry, water and land management, bioenergy and mechanical engineering, climate change and sustainable use of natural resources.

Accordingly, the partner universities selected by LLU have the necessary resources and expertise to implement the joint master programme designed for the specifics of business management in agriculture and food production. A joint Programme Committee, which consists of programme managers from all the three partner universities, employers from the agricultural and/or food sectors as well as a representative appointed by the programme's students, has also been established to continuously and systematically ensure, organise and monitor progress in student learning, the quality and methodological aspects of the joint master programme and the defence of master theses. The specifics of the joint master programme are in line with trends in the European Higher Education Area, as the leading universities of the three Baltic States, based on their close international cooperation, are able to attract students and teaching personnel from both Europe and the rest of the world.

### **Practical Implementation Of The Study Programme “Agri-Food Business Management”: Advantages And Challenges**

In order to perform an in-depth evaluation of the study programme “Agri-food Business Management” before its planned accreditation, the implementers of the study programme conducted a multi-dimensional assessment at several levels, involving both policy makers, academic staff, potential employers of the programme graduates and 1<sup>st</sup> year students, thus collecting opinions of more than 250 respondents from the three Baltic States. In general, the newly established programme was viewed in the context of the overall social, economic and political situation in Latvia, Estonia and Lithuania. The data were aggregated and content analysis was conducted in each country, followed by these data comparison, analysis, synthesis and constructing of logical regularities and findings. Thus, the obtained programme evaluation was determined by socio-economic trends, national policies made in specific fields, labour market forecasts, which are concisely presented in the SWOT analysis (Table 2).

The SWOT analysis allows drawing the following key conclusions: the field of study programme has a number of competitive advantages in relation to both the curriculum and the implementation of the course programmes. The programme focuses on strengthening the uniqueness and unique areas: developing management-based skills and competences. Most of the weaknesses relate to the problems concerning funds, including acquiring the funds, as well as to the factors affecting the overall capacity of the programme. Most of the threats relate to available funds (government funding and funds from tuition), yet there are also threats relating to opportunities for attracting teaching personnel and the external factors affecting the practical implementation of the programme.

Moreover, self-confidence of the study programme implementers is based on the fact that the analysis of the information provided by the Food and Agriculture Organization of the United Nations regarding the prospects of the agricultural sector on a global scale reveals that global overproduction of food is not expected and the demand for sustainable agricultural productivity and innovation will increase (FAO, 2017). Therefore, the study programme of agri-food business management implemented in the three Baltic States is well designed to provide students with opportunities to acquire relevant knowledge demanded by labour market on specific features of agri-food industries, bioeconomy development and international business management in the Baltic States.

In the opinion of the study programme directors, it is also positive that the total number of admitted students has tripled; however, the main difficulty for organizing the study process is the arrangement of the documentation of the third-country nationals due to a long procedure of arranging admission documentation. This creates situations where students who are interested in studying in this programme receive visas and residence permits very late and thus they are no longer able to be on time for the beginning of the study process. In such cases students are looking for opportunities to enrol in other private universities with more flexible admission deadlines and easier requirements for students who are late for the studies.

So far the Baltic States have been less affected by the breakout of COVID-19 pandemic and are a positive example of dealing with the negative post-pandemic economic consequences. By successful and well-coordinated activities, the Baltic States after more than two months of isolation since March 2020 already on 15 May 2020 were able to cancel their pandemic travel restrictions on each other, thus creating “the Baltic bubble”. Citizens from these countries were allowed to travel freely across the three Baltic states without self-isolating upon crossing internal borders, provided that they had not been outside the Baltic states in the previous 14 days, they were not already required to be quarantined and had no symptoms of respiratory illness. It became the first such travel zone within the EU 27 Member States during the pandemic in a bid to jump-start national economies.



**Table 2.** SWOT analysis of the joint study programme “Agri-food Business Management”

<b>STRENGTH</b>	<b>WEAKNESSES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Application of modern teaching methods in delivering the programmes (e-studies, module approach, inter-disciplinarity, study trips; visiting lecturers – Baltic and Nordic agri-food industry professionals.</li> <li>➤ Persistent, joint and shared (LLU, EMU, VMU) enhancement of the infrastructure and informational and material resources needed for delivering the programme.</li> <li>➤ Constant involvement of experienced and professional three universities’ enhancing personnel in delivering courses thus ensuring cultural experience for students and teachers;</li> <li>➤ Growing number of foreign students, which contributes to the internationalisation of the learning environment · ERASMUS+ mobility for students and teaching personnel to travel within the Baltics, which constantly strengthens cooperation.</li> <li>➤ Academic personnel’s joint research activity (e.g. in INTERREG projects) and regular participation in scientific conferences in the Baltic States thus ensuring the link among agri-food business education, research and entrepreneurship.</li> <li>➤ International scientific events within the BOVA network for students are held in the Baltics.</li> <li>➤ Government-funded study places are available to the Baltic States students at LLU, EMU un VMU.</li> <li>➤ Regular assessment of the study programme by involving students and professionals in the work of the Joint Programme Committee, thus providing a persistent enhancement of methodological support.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Small number of foreign visiting lecturers in the main job due to uncompetitive remuneration compared to other universities in the EU.</li> <li>➤ Medium high drop-out rate, especially among first-year students due to difficulties in combining the employment with studies; Limited opportunities to involve students in scientific research owing to insufficient funding for science that would encourage students to give up work and focus only to scientific activities.</li> <li>➤ Insufficient exchange of students with foreign universities due to risks associated with continued pandemic crisis.</li> <li>➤ Insufficient number of support personnel to perform social functions for the programme students, which results in students’ difficulties to integrate in the new study environment.</li> </ul>
<b>OPPORTUNITIES</b>	<b>THREATS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dominance of the services sector in the national economies of Latvia, Estonia and Lithuania creates a high demand for qualified specialists not only in agri-food business entities but also in public, private and non-governmental sector organisations that deal with agricultural policy issues.</li> <li>➤ Development of the EU international programmes allows attracting more foreign visiting lecturers in open tenders; promotion and expansion of international mobility of students and teaching personnel to foreign universities.</li> <li>➤ Strengthening the link between education and scientific research by using national research projects’ potential of Latvia, Estonia, Lithuania both jointly and separately thus promoting of teaching personnel and student participation in international scientific research projects.</li> <li>➤ Promotion of further education and increasing the motivation among teaching personnel (various courses, exchange trips to partner universities).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Limited opportunities for social science organisations to acquire EU funding for enhancing the infrastructure for university studies in the Baltic States.</li> <li>➤ Diverse levels of preparedness of the joint programme students in the context of theoretical knowledge, foreign language skills and other soft and hard skills.</li> <li>➤ Stronger indirect competition in delivering International master study programmes within universities (e.g. MBA studies).</li> <li>➤ Demographic situation in the Baltic States reduces the number of potential students.</li> <li>➤ Insufficient government funding due to the potential economic recession caused by global COVID-19 pandemic consequences.</li> <li>➤ Decrease in the number of students due to global COVID-19 pandemic economic factors.</li> <li>➤ Due to worsening of national economy outcomes, students engage in the labour market along with their studies, which hinders them from fully dedicating themselves to and completing their studies.</li> <li>➤ Remuneration and academic workload system creates a threat to attracting and retaining the highly professional academic personnel.</li> <li>➤ Long and bureaucratic admission process for third countries’ students.</li> </ul>

In order to overcome both temporary and long-term problems caused by COVID-19 lockdowns in 2020, the overall evaluation of the accessibility of the current study environment was conducted as a case-study of Latvia University

of Life Sciences and Technologies (LLU). Both in 2020 spring and autumn semesters LLU academic and technical staff has been working hard to tailor LLU e-studies system as much as possible to international students' needs, involving them also in the survey about LLU e-studies. The survey results obtained at LLU revealed that in 5-point grading system (5 – excellent, 1 – very poor), 49% of respondents claimed LLU studies' digital environment as "good" (4 points), which can be regarded positively. However, only 3% of respondents claimed it as "excellent", which means that LLU still have some gaps in meeting students' expectations. Most often respondents mentioned that the materials in e-studies were not updated as often as they expected, the information for many study courses was not timely available electronically. However, the conducted in-depth interview with e-studies department expert suggests that the reason for students' dissatisfaction most often is not linked with teachers' ignorance, but rather with limited availability and capability of university's human resources and their increasing workload due to internationalization of university, which results in increasing numbers of international students who due to pandemic restrictions all have to communicate remotely (Grinberga, Zvirbule, 2020; Tihankova, 2019). Nevertheless, the survey respondents also pointed out that LLU digital environment has many advantages: it is user-friendly and already today integrates many cutting-edge technologies with active students' involvement in creating digital content, brainstorming new ideas, which is a new and exciting experience.

With regard to the joint study programme, the implementation of practical issues between the joint programme directors is also enhanced by using modern IT software tools (ASANA, Dropbox, Google Docs, Spreadsheet etc.) in communication with each other and the administration of the faculties, which helps plan and direct efficiently the flow of work to ensure the study process.

### Conclusions

The study programme content is created in such a way to enable its graduates in their future workplaces to plan and critically evaluate investment projects in food production and agriculture by demonstrating critical thinking and in-depth analysis during problem solving. In authors' opinion, owing to experience in three different countries' cultural environment, the programme graduates in their future career are able to demonstrate ethical awareness and socially responsible leadership skills in a variety of problem situations that nowadays are caused by cultural gaps and intolerance.

Students are able to integrate knowledge from different disciplines (agriculture, food technology and business), thus contributing to the generation of new knowledge, the development of research or professional methods. After programme graduation, students can demonstrate awareness of and ethical responsibility for a potential environmental and societal impact of scientific results or professional activities.

The close co-operation, exchange of experience and knowledge among the members of the teaching staff involved in the programme facilitate the professional development of the lecturers and the networking of students on complex or systemic agribusiness, bioeconomy and agribusiness management issues thus fostering agribusiness and management science research and innovation development potential of all the three countries.

The SWOT analysis revealed that currently the joint programme has more strong points than weaknesses. However, the external threats associated with global pandemic crises have many uncontrollable side effects (lockdown, quarantine, specific hygiene requirements, decreasing of income etc.) that need to be addressed very seriously, thus remote studies' environment needs to be regularly improved and tailored to the students' needs.

With regard to remote studies' potential at LLU, the survey results suggest that students would like to increase the amount of digital content, which is necessary for their "always on technology" and extreme risk aversion learning style. It also gives evidence of changes in the way of learning and teaching should be already today re-structured at universities with anticipating re-training of teachers and technical staff to be able to tackle problems connected with rapid integration of new technologies to provide efficient and secure study process in the jointly implemented study programme "Agri-food Business Management".

### Acknowledgements

The paper was supported by the NATIONAL RESEARCH PROGRAMME "LATVIAN HERITAGE AND FUTURE CHALLENGES FOR THE SUSTAINABILITY OF THE STATE" project "CHALLENGES FOR THE LATVIAN STATE AND SOCIETY AND THE SOLUTIONS IN INTERNATIONAL CONTEXT (INTERFRAME-LV)".

### References

- Accelerating Digital Inclusion in the New Normal*. The World Economic Forum. PlayBook July 2020. Available: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Accelerating\\_Digital\\_Inclusion\\_in\\_the\\_New\\_Normal\\_Report\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Accelerating_Digital_Inclusion_in_the_New_Normal_Report_2020.pdf). Retrieved: 25.09.2020.
- Grinberga-Zalite G., Zvirbule A. (2020). *Digital Readiness and Competitiveness of the EU Higher Education Institutions: The COVID-19 pandemic impact*. *Emerging Science Journal*. - Vol.4(4) (2020), pp. 297-304.
- Harari, Y.N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Spiegel & Grau, Jonathan Cape. p.372.

- Oganisjana, K., Svirina A., Surikova S., Grinberga-Zalite, G., Kozlovskis K. (2017). *Engaging Universities in Social Innovation Research for Understanding Sustainability Issues*. Entrepreneurship and Sustainability Issues. - (Series Information and Corrections). - Vol. 5(1), pp. 9-22.
- Perkuna L., Licite L. (2019). *Labour Market Expectations of Generation Y*. Proceedings of the International scientific conference "Economic science for rural development", Jelgava, May 9-10, 2019 / Latvia University of Life Sciences and Technologies. Faculty of Economics and Social Development. - Jelgava, 2019. - No 52: New Dimensions in the Development of Society. Home Economics. Finance and Taxes. Bioeconomy, pp. 119-126.
- Ryan, D. (2017). *Understanding Digital Marketing: Marketing Strategies for Engaging the Digital Generation*. 4th edition. Kogan Page. p.424.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Published on January 11th 2016 by the World Economic Forum. Kindle Edition. 198p.
- The Future of Food and Agriculture. Trends and Challenges* (2017). Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome. Available: <http://www.fao.org/3/a-i6583e.pdf>,%20www.nozare.lv. Retrieved:25.09.2020.
- Tihankova, T. (2019). *Assessment of Digitalisation at Universities in Latvia*. Master Thesis for acquiring of academic master degree in social sciences (mg.oec) at Latvia University of Life Sciences and Technologies. Latvia, Jelgava. p.74.

## CITIZENSHIP EDUCATION AND TEACHER TRAINING: IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE

Ana Paula CARDOSO

Escola Superior de Educação, CI&DEI, Politécnico de Viseu, Portugal  
[a.p.cardoso@esev.ipv.pt](mailto:a.p.cardoso@esev.ipv.pt)

Ana Sofia COSTA

Escola Superior de Educação, CI&DEI, Politécnico de Viseu, Portugal  
[anasofiacosta88@gmail.com](mailto:anasofiacosta88@gmail.com)

João ROCHA

Escola Superior de Educação, CI&DEI, Politécnico de Viseu, Portugal  
[jorochoa@esev.ipv.pt](mailto:jorochoa@esev.ipv.pt)

Manuela FERREIRA

Escola Superior de Saúde, CI&DEI, Politécnico de Viseu, Portugal  
[mmcferreira@gmail.com](mailto:mmcferreira@gmail.com)

Sofia CAMPOS

Escola Superior de Saúde, CI&DEI, Politécnico de Viseu, Portugal  
[sofiamargaridacampos@gmail.com](mailto:sofiamargaridacampos@gmail.com)

### Abstract

Citizenship Education is one of the main challenges faced in educating children and young people in societies undergoing a rapid process of globalization in this decade, and it requires that teachers marshal particular knowledge and skills. Although this is a subject area that is part of the curriculum, it is often undervalued in teaching practice in the 1st cycle of basic education (CEB) [years 1 - 4]. It is, therefore, important to know the degree to which teachers are prepared to address citizenship issues, the relevance they attach to initial and ongoing training in this area, as well as the topics and/or content they would like to see addressed in their ongoing training, with a view to developing competencies related to citizenship in schools. To achieve these objectives, a descriptive cross-sectional study was conducted using a questionnaire survey as an instrument for data collection. The study covered a non-probabilistic sample of 91 mostly female 1st CEB teachers in the municipality of Viseu (Portugal), aged between 35 and 64 years. Regarding the results obtained, the overwhelming majority of teachers never attended training courses related to citizenship education, recognizing that there are aspects of their work that could be improved through attending such course, addressing issues related to teachers' didactic knowledge and conflict management in the classroom. The suggestions made by the teachers to promote meaningful learning in this area are an important contribution of this research, highlighting the focus on training (teachers and parents/guardians) and in fostering initiatives that promote the involvement of the educational community and other stakeholders in a cooperative and/or collaborative framework. This study aims to raise the scientific community's awareness of the importance of ongoing training in improvements and innovations in teaching in terms of citizenship education. In particular, the data presented enable policy makers, management bodies and teachers to reflect on the importance and implications that ongoing training has or may have on teaching practice for schools to be able to respond to the changing demands of today's society.

**Keywords:** Citizenship education, 1st cycle of basic education (CEB) [years 1 - 4], curriculum, teacher training, teachers' perspectives.

### Introduction

Our society is undergoing rapid change and evidence shows that inequality and the role played by social minorities are becoming increasingly evident. Through citizenship education, schools become key agents in raising active citizens who will be capable of contributing to the development and well-being of the society in which they live. The issue analysed in this research addresses the importance that teachers attach to Citizenship Education training and the impact that such training may have on their daily teaching practice. That way, it anticipates possible responsibilities and implications for teacher training, by raising the scientific community's awareness to the importance that continuing training has in improving and innovating citizenship teaching.

The existence of a curriculum that encourages transdisciplinarity enables the emergence of innovative work practices, by interconnecting the different mandatory subject areas with the complementary subjects offered by the school and by promoting a closer interaction between the school and the surrounding community. This situation has led many teachers to realize that they need to change their practices in order to meet the new social, technological and professional demands they have to face in their everyday practice in which teachers have to

accept profound changes that affect the planning and performance of their profession (Esteve, 2014). These new demands and challenges may often lead to teacher demoralisation and to a growing unease among these professionals.

According to Figueiredo (2002), teachers' attitudes towards the teaching of citizenship issues may differ considerably. Most teachers claim they do not have the specific training required to teach such issues and tend to feel insecure when they are asked to address citizenship topics. For the teachers, training is a necessity and even a requirement whenever any kind of education restructuring and/or reform is proposed. Nevertheless, this alleged failure in the teachers' initial training can be overcome if they are able to plan and handle their own continuing education, one of the necessary skills a teacher has to master (Perrenoud, 2000).

The initial teacher education and the teachers' continuing training are factors that are crucial to the construction of a school of citizenship we all wish for, from the micro level that is the classroom to the macro level represented by the institution itself (Barbosa, 2000). This requires teachers to change the way they act and to acquire and develop the skills they need to be able to reshape school so it can embrace citizenship. That way, teachers' initial education and continuing training should be rethought to enable them to develop citizenship skills in their schools. According to the Eurydice European study (Eurydice, 2017), an effective teacher initial education, a well-planned teacher continuing training and other types of support are instrumental in providing teachers with the skills they need to develop citizenship in their schools. Most European countries offer teachers several continuing training projects in the field of Citizenship Education that may vary in length, objectives, and content. These continuing training programmes aim to improve the quality of Citizenship Education throughout the country and to strengthen teachers' knowledge and skills in this area.

In Portugal, a discussion space entitled "Fórum Educação para a Cidadania" (Education Forum for Citizenship) from the initiative of the Ministry of Education was created and involved several personalities. This initiative led to the production of a document that includes a set of strategic objectives and recommendations to be taken into account when working in this area, namely at the level of teachers and other education agents' initial education and continuous training (Ministério da Educação, 2008).

In order to meet the needs of the Portuguese education system, a new school subject called Cidadania e Desenvolvimento – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Citizenship and Development - National Strategy for Citizenship Education) was created (Ministério da Educação, 2017). In this new element of the curriculum, the teachers' mission is to prepare students for life, to be democratic, active, and humanist citizens in a time of increasing social and cultural diversity.

To promote the values of citizenship it is necessary to train teachers and to prepare them to face this challenge. Teacher training, both at a cognitive and humanist level, is crucial to the teaching of this subject, as it will facilitate the interconnection of the learning that takes place in the different subjects and in the different topics explored.

However, the teacher's action in this subject may be influenced by the kind of training he holds in this area as well as by his motivation to teach it. A profile including the specific skills of the Citizenship and Development teacher was defined by the Ministry of Education in 2017. The creation of such subject defines the areas that will be addressed and the skills to be developed.

The topic of this research follows the reflection conducted on the teaching practices surrounding Citizenship Education in Primary Education. It is important to understand to what extent are teachers prepared to address citizenship issues, the importance they attach to teacher initial education and to teacher continuing training in this field and the aspects and/or contents they would like to see addressed in continuing training programmes and that would help them develop citizenship skills in their schools.

## **The Study**

Against this background, and in accordance with the objectives set for the research, we chose a descriptive and non experimental research that, according to Fortin (2009), aims to simply describe a phenomenon or a concept related to a certain population, in order to establish the characteristics of said population or of a sample of that population.

### **Participants**

The study covered all the Primary teachers working in the municipality of Viseu. The sample included 91 teachers. This is a convenience sampling (Hill & Hill, 2000) since it was selected for practical reasons.

The vast majority of the respondents are female teachers (84.6%) and only about one sixth of all respondents are male. Their ages range from 35 to 64 years. The most common age groups are those which include teachers who were between 45 and 49 years old (27.5%) and between 50 and 54 years old (26.4%).

As far as professional experience is concerned, almost half of the teachers have been working for at least 7 years and for less than 25 years. Right after, we find those whose length of service ranges between 26 and 35 (39.6%).

It should be noted that more than half of the participants in the study have completed their initial education between 1985 and 1994 and one third have completed it between 1995 and 2005. As far as academic qualifications are concerned, most teachers hold a bachelor's degree (80.2%) and only a small percentage (16.5%) holds a master's degree.

## **Instrument**

In order to collect the empirical data we used a questionnaire that was handed out to primary school teachers and that included several types of questions deemed important to collect the wide variety of answers required to achieve the objectives of the study. The instrument consists of closed-ended questions, matrix or Likert scale questions, and an open-ended question (Pardal & Lopes, 2011). It is divided into three parts: i) sociodemographic background data; ii) data concerning teacher initial education and continuing training; iii) data related to the teacher's view of Citizenship Education.

Before the questionnaires were applied, a pre-test was carried out using a small sample of teachers with the same characteristics as those who will take part in this research but who were not included in the final study. No gaps were identified and no amendment to the items was suggested.

## **Procedure**

The questionnaire was submitted to the General Directorate of Education so it could be applied in the different schools using the Plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), a platform whose aim is to ensure the monitoring of school surveys. The request was accepted, and the opinion issued stated that it met all the essential requirements and could therefore be applied.

Subsequently, contacts were made with all the principals of the school groupings located in the municipality of Viseu, and a request to apply the questionnaires was submitted in person.

Once the necessary authorization was issued, we went to the different primary schools to personally hand out the questionnaires to the coordinating teachers who then sent them to the different class teachers and who were responsible for collecting them back.

## **Data analysis methods**

To process the quantitative data obtained from the questionnaires, a SPSS statistical programme (version 20) was used. Using this programme we were able to enter the data obtained, by variables, and to calculate absolute frequencies and relative frequency percentages.

To process the data extracted from the answers given to the open-ended question included in the questionnaire, we used the content analysis method (Bardin, 2013), a set of communication analysis techniques that researchers use to organize the information and make inferences based on the objective and systematic description of the specific characteristics of the message.

## **Findings**

We tried to figure out the teachers' opinion on the importance played by their initial education in their preparation to teach Citizenship Education. Data analysis showed that most of the teachers (62.7%) consider that the kind of training they had was enough to teach that subject, whereas the remaining teachers (37.4%) consider that their training was far from enough.

Even though some of the teachers said that their initial education was not enough, they felt that they are prepared (52.7%), or even quite prepared (34.1%), and that they feel confident enough to discuss citizenship issues with their pupils at school. However, according to the data obtained, less than one fifth of the respondents (18.7%) said they had attended training programmes in this area and the vast majority of the teachers (78.0%) stated that they had never taken part in any of those training initiative. In order to analyse the importance that teachers attach to attending Citizen Education-related training courses, teachers were asked whether or not some aspects of their practice could be improved by training courses focusing on that matter. Teachers' opinions are quite diverse: 68.1% of those surveyed consider that the attendance of continuous training courses can improve their pedagogical practices, but 27.5% think otherwise, and some non-answers were also provided.

Teachers were given the opportunity to list aspects of their work that can be improved through continuing training and were asked to specify them. The responses were analysed and grouped into different categories to facilitate their understanding and analysis (see Appendix A).

The first category encompasses aspects related to the teacher's educational knowledge that can be developed in training sessions (59.0%). The indicator that received more references was the one where teachers claim they would like to learn how to address citizenship issues in the continuing training sessions. Evidence also shows that teachers are always eager to share teaching experiences and consider this sharing a good way to acquire a wider teaching knowledge.

The second category, with around half of the references compared to the first, concerns the contents/topics that teachers would like to see addressed in training programmes. The indicator that stood up had to do with learning "how to deal with aggressive and disruptive behaviour in the classroom - conflict management".

Content analysis was also used to study another issue. Teachers' suggestions on what they think can be done to promote meaningful Citizenship Education learning were sorted into different categories. This reflection will be important to help schools respond to society's current demands for change.

The responses were sorted into four distinct categories that are meant to cover different spheres of the educational action, from the micro to the macro level of the educational system, and include suggestions that will lead to changes in the teachers' action or that call for changes in the educational system itself (Table 1).

The first category received the highest number of suggestions (37 references which account 33.3% of the responses) and includes the following subcategories: teacher training, parent/guardian training and student training that takes place outside the classroom.

The teachers surveyed consider that it is crucial to invest in citizenship training programmes, both for teachers (suggesting that there should be more training actions focusing on skills acquisition and on the creation and development of teaching resources) and for parents/guardians (general training for these educational agents).

The second category stresses the importance of the educational community and its involvement in the integral education of the pupils. This category obtained the lowest percentage of responses (16 references which amounts to only 14.4%). This category includes three subcategories that put forward a set of suggestions whose aim is to promote the interaction with the community and with other education actors to achieve significant learning and other suggestions that involve cooperative and/or collaborative work with the different agents who are part of the educational community.

**Table 1:** Suggestions for the promotion of meaningful learning in Citizenship Education.

Categories	Subcategories	NR	%
Citizenship Training	Teachers' training	19	17.1
	Parents/guardians' training	16	14.4
	Students' training outside the classroom	2	1.8
Involvement with the local community	Educational community	9	8.1
	Other actors (civil society)	2	1.8
	Suggestions involving cooperative/collaborative work	5	4.5
Organisational and curriculum changes	Statutory and organisational changes	6	5.4
	Curriculum changes	26	23.4
Changes in the teachers' educational performance	Promotion of citizenship experiences at school	17	15.3
	Human and material resources to implement innovation	9	8.1
<b>Total</b>		111	100.0

NM – Number of references

In the third category, teachers put forward a set of suggestions that will help implement organizational and curriculum changes (32 references which account for 28.8% of the responses). This category includes two distinct subcategories: proposals that will trigger organizational/legislative changes and proposals that will affect the curriculum. In this second subcategory, teachers stress the need for a reduction in the students' curriculum and for a subsequent curricular revision (that will focus on the extension and on the contents of said curriculum). They also stress the importance of a reduction in the number of students per class.

The fourth category, with a lower percentage of references (23.4%), gathers proposals whose aim is to bring some innovation to the teachers' educational action and includes two sub-categories: one of them has to do with the need to promote citizenship experiences at school (15.3%) (this need for innovation will be supported by the intervention of theater groups; more field trips, a closer contact with reality; the development of interpersonal relations and the development of more projects) and another subcategory that has to do with the need for human and material resources that are crucial to bring innovation to the teachers' educational action (8.1%).

## Conclusions

Data analysis shows that most of the teachers consider that their initial education provided them with the necessary training to address Citizenship Education. Some of them say that their education was not enough, but further on, they state that they are prepared and feel confident to work on citizenship issues with pupils.

The outcomes obtained in this study differ from those obtained by Figueiredo (2002). This author states that most teachers do not have specific training and feel insecure to address citizenship issues. However, this gap in teachers' initial education can be overcome and teachers are responsible for planning their own continuing training (Perrenoud, 2000) to constantly renew their teaching knowledge and practice.

In this study we found out that, generally speaking, teachers have never attended training actions focusing on Citizenship Education. This is a negative aspect that may hinder the improvement of the quality of teaching. The data obtained are in line with the results of a study conducted by Nascimento (2015) where most of the teachers surveyed recognised how important their continuous training was to the promotion of their professionalism.

Teachers stated that, during their continuing training sessions, they would like to discuss aspects related to teachers'

educational knowledge. They would like to learn new ways to approach the discussion topic and to be provided with new teaching resources or material. These aspirations are evident in the following answers: "teaching methodologies that take into account the characteristics of our current classes (very big, heterogeneous classes...)"; "to address topics that focus on entrepreneurship, financial education, consumer education"; "how to plan and design teaching materials, to address current issues"; "to broaden what we already know about strategies, activities, games... that we can develop later".

It should also be mentioned that some other topics that teachers would like to see addressed in their continuing training sessions show how concerned they are with conflict management in the classroom - "knowing how to deal with aggressive and disruptive behavior in the classroom - conflict management". According to Esteves (2012), this concern with the behaviour of their students leads teachers to sacrifice the quality and depth of their educational action, by avoiding any sort of activity that may facilitate the emergence of disturbing situations in the classroom. This kind of position stresses the importance of addressing that sort of topics so as not to compromise the quality of the teaching.

Teachers say that, in their training sessions, they would like to be introduced to new methodologies and be provided with new and more effective material resources that would help them address citizenship topics. However, we realize that most of the teachers are not aware of the reference documents developed and made available online by the Ministry of Education. These reference documents were developed to assist the teachers in their work in the classroom since they cover the different dimensions of Citizenship Education and include a large number of activities and strategies prepared to develop the topics/issues that will be discussed. We consider that the continuous training actions should not only make these references known, but should also lead the teacher to reflect on his own practice and on the students he works with so he can be prepared to adapt his teaching practices to the different learning profiles present in his classroom.

Most teachers consider that, during their initial academic career, they had adequate and necessary training to address Citizenship Education and state that they feel prepared to work on these issues. However, they are perfectly aware that the access to continuing training programmes would be important to improve their teaching practices. This shows that we currently have a class of teachers who are concerned with updating their professional knowledge. It is worth noting that, for Nóvoa (2009), continuing training programmes today must be able to adopt a collective vision, providing for the exchange of experiences, by leading teachers to move beyond individualistic and isolated practices that tend to compromise the much-needed reflection on their practice.

Teachers must possess all the skills they need to redefine school and to look at Citizenship Education transversally. The study we have conducted makes it possible to reflect on what can be done during teachers' initial education to provide them with the right skills to teach Citizenship Education. In addition, it puts forward a number of topics to may be addressed in upcoming continuing training programmes and that are based on suggestions and/or concerns shared by teachers themselves. It should also be noted that effective changes in teachers' educational practices will occur when teachers attend continuing training programmes that focus on the aforementioned topics or when initial education is rethought in order to provide them with the suitable skills to deal with citizenship issues, and, consequently, we will have better and more aware citizens who are able to live harmoniously in society.

### Acknowledgements

This work was funded by National Funds through the FCT - Foundation for Science and Technology, I.P., within the scope of the project Ref<sup>o</sup> UIDB/05507/2020. Furthermore, we would like to thank the Centre for Studies in Education and Innovation (CI&DEI) and the Polytechnic of Viseu for their support.

### References

- Barbosa, M. (2000). A formação de professores face às novas prioridades da escola: Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 6 (4), 352-358.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Esteve, J. (2014). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-123). Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2012). *A relação pedagógica na sala de aula* (Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Eurydice (2017). *A educação para a cidadania na Europa*. Brussels: European Commission.
- Figueiredo, C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In P. Abrantes, C. Figueiredo & A. Simão (Orgs.), *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares* (pp. 41-66). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortin, M-F. (2009). *O processo de investigação* (5.ª ed.). Lisboa: Lusociência.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2008). *Fórum educação para a cidadania: Objetivos estratégicos e recomendações para um plano de ação de educação e de formação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Ministério da Educação (2017). *Estratégia nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nascimento, S. (2015). *Formação contínua: Contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Évora: Évora.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación*, (350), 203-2018.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Appendix A:** Aspects of the teacher's work to be improved through continuing training programmes.

Categories	Indicators	NR	%
Teacher's educational knowledge	"How to address the topics"	5	12.8
	"To broaden teachers' knowledge of strategies, activities and games they will develop later"	2	5.1
	"To learn how to plan and create teaching material"	1	2.6
	"Teaching methods taking into account the characteristics of today's classes (very big and heterogeneous classes)"	1	2.6
	"Suggestions of activities that can be developed"	1	2.6
	"How to address the topics in a more playful way"	2	5.1
	"To acquire new skills in this particular field: resources, materials"	2	5.1
	"To update scientific and educational knowledge that will pave the way for new approaches favouring teaching in context"	1	2.6
	"To update new methodologies that will be used to approach the topics to be discussed"	2	5.1
	"Participation in citizenship activities"	1	2.6
	"To share educational material"	2	5.1
	"To share experiences"	3	7.7
<b>Subtotal</b>		<b>23</b>	<b>59.0</b>
Topics to be addressed	"To address and discuss current issues"	1	2.6
	"To discuss issues related to entrepreneurship, financial education, consumer education"	1	2.6
	"How to be an active and responsible citizen"	1	2.6
	"The rights and obligations of an individual"	1	2.6
	"Topics related to personal/social relationships between children"	1	2.6
	"Discipline/indiscipline"	1	2.6
	"Current issues related to today's information society"	1	2.6
	"To understand how we deal with aggressive and disruptive behaviours in the classroom- conflict management"	3	7.7
	"To be familiar with the topics that will be discussed"	1	2.6
	"To discuss money saving strategies and interpersonal relations"	1	2.6
"Changes within families"	1	2.6	

	“Values/ethics”	1	2.6
	“Gender equality and sexuality”	1	2.6
	“Migration-related issues”	1	2.6
	<b>Subtotal</b>	<b>16</b>	<b>41.0</b>
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100.0</b>

NR – Number of references

## COMPARE TEACHERS AND STUDENTS ATTITUDES ACCORDING TO MOBILE EDUCATIONAL APPLICATIONS

Selami ERYILMAZ  
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Gazi Üniversitesi, Ankara  
selamieryilmaz@gazi.edu.tr

Hüseyin GÖKSU  
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi  
Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti  
[hgoksu@ciu.edu.tr](mailto:hgoksu@ciu.edu.tr)

### Introduction

Many definitions of education have been made from past to present. The definition of education, which is generally defined as the process of creating behaviour change in the desired direction in individuals, has a history as old as human history. From another point of view, education is the sum of the process that takes the individual from birth to death and develops talent, attitude and other behaviours that have value in the community where he lives. In parallel with this, innovations are made in education to raise individuals who can keep up with the developments in the changing and developing world, respond to the expectations of the era, research, question and realize themselves, develop the self-confidence and thus increase the student achievement levels and make the education system more functional (Çelen, Çelik & Çelik Seferoğlu, 2011). The common point of these definitions is that it covers all the processes that are effective in gaining the society standards, beliefs and life paths.

The developments in the technological field with the information age not only affect all areas of life but also cause radical changes in the education and learning process. Mainly, the inclusion of new technological devices and the internet in the education process has made education and technology more interrelated and usable than ever before. With the use of the Internet in the field of education, the e-learning method has started to be applied primarily. E-learning supports and facilitates learning by using information and communication technology (Asandului & Ceobanu, 2008). At this point, e-learning takes education beyond the classroom environment; it eliminates geographical boundaries. It is not possible to talk about spatial freedom, even if it has temporarily removed its limitations (Duran, Önel and Kurtuluş, 2006). E-learning, which is considered as a supplement to education in traditional schools and classrooms, is a form of education that is carried out using visual objects, simulations and games. E-learning does not fully liberate the student. Since the users can access the content from their fixed places, "spatial freedom" cannot be fully mentioned in the e-learning process. With the development of communication technologies, mobile communication tools are included in the training process. For the individual to keep up with the changing and rapidly developing time, he needs to follow today's technology carefully and use it most efficiently. These developments have led to the realization of mobile education.

The effects of smart devices and applications installed on these smart devices, which are among the most essential products of successive developments and innovations, are frequently seen in all areas of our lives. As the time to use these devices and applications increases, their advantages and limited effects are also seen. Among its advantages are the support of learning, ease of use and being attractive. Limited aspects include the lack of software and the possibility of attracting the user's attention in other directions.

When we look at the definition of mobile education, Harris (2001), m-learning intersects mobile computing and e-learning to produce learning experience anytime, anywhere; Traxler (2005), any learning initiative where single or dominant technology is portable mobile devices; Trifonova (2003), on the other hand, provides all kinds of learning and teaching activities through mobile devices or mobile environments, Traxler (2007), mobile learning, compact digital portable devices that can fit in a pocket or bag, have a reliable connection and can be transported individually. Communicating with each other is defined as any activity that allows individuals to be more productive by mediating the creation of information.

In this context, the attitudes of students and academicians, which are the essential components of mobile education applications, are essential. In the study of Menzi, Önal and Çalışkan (2012), the opinions of academicians on the use of mobile technologies in education were examined within the framework of the components of the technology acceptance model that examines the behaviours of individuals to accept and use technology. According to the findings obtained from the study, some of the academicians (33%) stated that they use mobile technologies and all of them think that they intend to use them in the future. It is also stated that these technologies will be very beneficial both in terms of their academic development and learning and teaching activities. When looking at student attitudes from another point of view, striking findings regarding the attitudes of prospective teachers were obtained in the study prepared by the descriptive research method with the quantitative research method regarding the attitudes of the teacher candidates of Sağır and Göksu (2016) towards mobile education applications. It has

been observed that pre-service teachers' positive attitude towards mobile devices and their use in all areas of their lives, regardless of gender, class, age and department, positively reflected on their attitudes towards mobile education applications.

It is possible to talk about the use of mobile education application increasing day by day, although it is not at the desired level in the field of education. It is seen as the pervasive use of mobile devices and a part of life; it is not possible to say that the advantage of continuous transport is fully utilized. In this context, in this study that we carried out to measure the attitudes of teachers in the field towards mobile education applications and to compare these attitudes with the students in the education faculty, it was made to determine how much teachers and students continuously use the smart devices they carry with them in the field of education and training, and whether they use the advantages they provide.

In the light of this information, answers to the following questions were sought:

1. What are the attitudes of teachers and students and whether they have enough information to use mobile devices?
2. Is there a significant difference between the satisfaction of students and teachers regarding the use of mobile education applications?
  - a. Is there a significant difference between the attitudes of students and teachers about the effectiveness of mobile devices?
  - b. Is there a significant difference between the attitudes of students and teachers about the usefulness of mobile devices?
  - c. Is there a significant difference between the motivation of students and teachers regarding the use of mobile education applications?

### Method

To find answers to the research questions, the study was designed with a “quantitative research method” and was carried out with “descriptive research design”. According to Sönmez and Alacapınar (2014), "descriptive research can be considered as a description of what is happening, what already exists, what is happening, and explained" (p: 47). From this point of view, it was tried to determine what the opinions of teachers and teacher candidates in the profession about mobile education applications and whether the difference between these views is meaningful or not.

### Sample Detection

To collect data for the study, the "Attitude Scale for Mobile Learning" (five-point Likert) developed by Demir and Akpınar (2016) was applied online using the "purpose-appropriate sampling technique". Purposeful sampling technique is an unlikely random sampling technique. Depending on the purpose of the study, it allows us to conduct in-depth research by selecting information-rich situations. It is preferred when it is desired to work in one or more particular cases that meet certain criteria or have certain features. In the context of selected situations, the researcher tries to understand nature and social events or facts and to discover and explain the relationships between them (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017).

This study was attended by students studying in the Faculty of Education and teachers in different branches of the profession voluntarily using the scale designed online. The scale was answered by 305 students and 226 teachers.

### Data Collection and Analysis

“The original of the Attitude Towards Mobile Learning Scale has a total of 52 items, 41 positive and 11 negatives. The items created are five-point Likert type, and they are completely graded (5), agree (4), partially agree (3), disagree (2), absolutely disagree (1). The loadings of the items in the final form consisting of four sub-factors and 45 items of the scale are between .82 and .40. This scale was applied by researchers to another group equivalent to the research group. After factor analysis, item analysis, item analysis based on the upper and lower group averages, internal consistency coefficient and correlation coefficients between factors, it was decided to exclude two items from the scale, and the scale was finalized. The recalculated Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as .95 for this scale.

The data set obtained from the scale was interpreted by making t-Test analyzes for independent samples in SPSS 20.0 program. Since there was no intervention in the environment by the researchers, there was no need to obtain an ethics committee permit because the case, process and results were not manipulated by the researchers and the researchers voluntarily participated.

### Findings

The findings of the research obtained for sub-purposes are given in the form of titles. With the help of the scale used within the scope of the research, data were collected by applying “attitude scale towards mobile learning” to teachers and prospective teachers. The results obtained were analyzed with the t-Test. The first question of the research is "What are the attitudes of the students and teachers about whether they have enough information to use

mobile devices?" It was expressed as. The table regarding the analyzes made to look for answers to this question is as follows:

**Table 1:** Average of attitudes of students and teachers towards mobile education applications

Group	N	Mean	Standard Deviation	df
Teacher	225	2,9	,33	724
Student	500	3,0	,43	

The attitudes of prospective teachers and teachers towards mobile education applications were examined with the t-Test. The average of the attitude points of the 500 teacher candidates who completed the scale ( $X: 3.0$ ) and the average of the attitude points of the teachers ( $x: 2.9$ ) were determined. From this point of view, it can be said that both students 'and teachers' attitudes towards mobile education applications are moderate. When the sub-factors affecting the attitudes of teacher candidates and teachers are analyzed, satisfaction with mobile education applications, their effectiveness and usefulness, and finally, their contribution to their motivation in educational environments were analyzed. The findings of this analysis are given below, and the results are interpreted.

### Satisfaction with Mobile Education Applications

The first sub-problem of the second question of the research is "Do the attitudes of students and teachers towards using mobile devices change according to their satisfaction levels?" determined as. The table regarding the analyzes made to look for answers to this question is given below.

**Table 2:** Average satisfaction level of teachers towards mobile education applications

Group	N	Mean	Standard Deviation	t	df	p
Teacher	225	3,605	,472	,761	657	,447
Student	500	3,564	,732	,868	626,785	,386

Satisfaction attitudes of teachers and prospective teachers towards mobile education applications were examined with the t-Test. For the teacher ( $t_{0,05: 657} = ,761$ ), For the teacher candidate ( $t_{0,05: 626,785} = 868$ ). According to these results, there is no significant difference between teacher candidates 'satisfaction with mobile education applications ( $\bar{X} : 3,605$ ) and teachers' average satisfaction ( $\bar{X} : 3,564$ ). From this point of view, it can be said that both students and teachers are moderately satisfied with mobile education applications, but there is no significant difference between groups.

### Effectiveness of Mobile Education Applications

The second sub-problem of the second question of the research is "Is there a significant difference between the attitudes of students and teachers about the effectiveness of mobile devices?" determined as. The table regarding the analyzes made to look for answers to this question is given below.

**Table 3:** Average effect of teachers on mobile education applications

Group	N	Mean	Standard Deviation	t	df	p
Teacher	224	3,901	,484	-1,841	663	,066
Student	500	3,997	,701	-2,068	603,618	,039

The averages of teachers 'and prospective teachers' attitudes towards whether mobile education applications are effective were analyzed with the t-test. For the teacher ( $t_{0,05: 663} = -1,841$ ) For the teacher candidate ( $t_{0,05: 603,618} = -2,068$ ). Accordingly, there is no significant difference between the averages of the pre-service teachers 'attitudes towards the effectiveness of mobile education applications ( $\bar{X} : 3.901$ ) and the average of the teachers' attitudes ( $\bar{X} : 3.997$ ). According to this result, it can be said that both students and teachers find mobile education applications highly effective, but there is no significant difference between the groups.

### The Usefulness of Mobile Education Applications

The third sub-problem of the second question of the research is "Is there a significant difference between the attitudes of students and teachers regarding the usefulness of mobile devices?" determined as. The table regarding the analyzes made to look for answers to this question is given below.

**Table 4:** Average of usefulness of teachers for mobile education applications

Group	N	Mean	Standard Deviation	t	df	p
Teacher	225	3,411	,428	-,864	662	,388
Student	500	3,451	,636	-,976	614,839	,330

The averages of the attitudes of teachers and prospective teachers towards the usefulness of mobile education applications were analyzed with the t-Test. For teacher ( $t_{(0.05: 662)} = -, 864$  For teacher candidate ( $t_{(0.05: 614,839)} = -, 976$ ). According to the results of the analysis, there is no significant difference between the averages of teacher candidates' attitudes towards the usefulness of mobile education applications ( $\bar{X} : 3,411$ ) and teachers' averages ( $\bar{X} : 3,451$ ). Based on this result, it can be said that both students and teachers find mobile education applications to be moderately useful, but there is no significant difference between the groups.

### The Motivation for Mobile Education Applications

The fourth sub-problem of the second question of the research is "Is there a significant difference between the motivation of students and teachers regarding the use of mobile education applications?" determined as. The table regarding the analyzes made to look for answers to this question is given below.

**Table 5:** Teachers' average motivation for mobile education applications

Group	N	Mean	Standard Deviation	t	df	p
Teacher	225	3,730	,659	,685	718	,493
Student	500	3,686	,869	,758	559,419	,449

The average motivation of teachers and prospective teachers regarding the use of mobile education applications was analyzed with the t-Test. For the teacher ( $t_{(0.05: 685)} = , 718$  For the teacher candidate ( $t_{(0.05: 758)} = , 559.419$ ). Accordingly, there is no significant difference between the pre-service teachers' motivation averages ( $\bar{X} : 3,730$ ) and their teachers' averages ( $\bar{X} : 3,686$ ). Based on the results of the analysis, it can be said that both students and teachers have high motivation to use mobile education applications, but there is no significant difference between the groups.

### Conclusion

This research is intended to measure prospective teachers' and teachers' attitudes toward mobile education applications. In this study, which was prepared in the descriptive research pattern with the quantitative research method regarding the attitudes of teacher candidates and teachers towards mobile education applications, striking findings were obtained regarding the attitudes of teacher candidates. It has been observed that prospective teachers and teachers are the most popular technology of today, their positive attitude towards mobile devices and their use in all areas of their lives have a positive effect on their attitudes towards mobile education applications (Eryılmaz, 2013).

The positive attitude of pre-service teachers and teachers towards mobile education devices; also suggests that it is positive against new training applications to be used in these devices. "Mobile technologies support individual and collaborative learning thanks to their rapidly developing applications and easy network access, allowing individuals to research, share and access information at any time. The use of new technologies and software in education creates new learning opportunities for students and teachers. This increases the importance of individuals being open to using new technologies and accepting these technologies." (Menzi, Önal, Çalışkan, 2012, p 14). In this study, it was revealed that teacher candidates and teachers' attitudes towards mobile learning are positive, but this attitude does not differ in terms of other variables in a way to support the studies in the literature.

Nevertheless, it will increase and increase the success of the mobile devices, which can be very effective in making positive changes in the behaviour of the individual, which is the main purpose of education, and which can eliminate the limits and limitations in terms of time and place, and therefore the educational applications to be installed on these devices, which is the ultimate goal of teachers, in preparing students for real life. In addition, eliminating the limitations in student-centred mobile education and accessing the necessary data through mobile education applications will positively affect the equal opportunities in education. Another situation that will gain much more importance in the future than it is today - technology and technology products will never replace teachers, but it is possible to say that teachers using technology products will have a great advantage over teachers who do not use them and will be much more successful than teachers who do not use technology. Based on this prediction and academic studies, it is very important to include courses and practices such as technology and mobile learning in the curricula of education faculties.

In this study, it is seen that the attitudes of pre-service teachers and teachers towards mobile education applications are generally positive and in addition, when the sub-dimensions of "usefulness" and "satisfaction" are examined. The reason for this is thought to be the discrepancies arising from the fact that the curricula are not yet configured for mobile devices. In the study of Menzi, Önal and Çalışkan (2012), academicians stated that there are some limitations for the active use of mobile devices in learning activities. One of these limitations is that the devices are economically expensive, and consequently, institutions do not support mobile learning. The high cost of the devices and the low performance of the devices bought at affordable prices are among the common opinions expressed. There are also difficulties in accessing technical support and infrastructure (hardware-software incompatibility, lack of information). In the studies of Gündüz, Aydemir and Işık (2011) on 3G mobile learning environments, faculty members present a free learning environment independent of time and space, it is an interesting, motivating, facilitating and accelerating access to information, as well as limitations in infrastructure and trained human power. They stated that.

As a result, the attitudes of teachers and prospective teachers towards mobile education devices are positive in this research, which aims to determine what opinions of teachers and prospective teachers about mobile education practices and whether the difference between these views is meaningful. The fact that the difference between these views is not significant is similar in the literature. These results suggest that attitudes towards new education applications to be used on mobile devices are also positive. Mobile technologies support individual and collaborative learning thanks to their rapidly developing applications and easy network access, allowing individuals to research, share information and access information at any time. The use of new technologies and software in education creates new learning opportunities for students and teachers. This explains the importance of individuals being open to using new technologies and accepting these technologies.

## References

- Asandului, L., & Ceobanu, C. (2008). E-learning in Romanian Higher Education: A study case. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2-4.
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1).
- Duran, N., Önal, A. & Kurtuluş, C. (2006). *E-öğrenme ve kuramsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim Bildirileri Kitabı, 97-10.
- ERYILMAZ, S. (2013). A Mobile-Based Instruction Application: The Effect of Mobile-Based Concept Instruction on Academic Achievement, Retention and Attitudes of Students.
- Göksu, H., Karanfiller, T., & Yurtkan, K. (2016). The Application of Smart Devices in Teaching Students with Special Needs. *Online Submission, Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET) spec iss* p552-556.
- Göksu, H., & Atmaca, S. Öğretmenlerin Ve Öğretmen Adaylarının Mobil Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 105-115.
- Gündüz, Ş., Aydemir, O. ve Işıklar, Ş. (2011). 3Gteknolojisi ile geliştirilmiş m-öğrenme ortamları hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 101-113.
- Harris, P. (2001). Goin'mobile; learning circuits. Retrieved July, 2, 2007.
- Menzi, N., Nezih, Ö., & Çalışkan, E. (2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1).
- Sağır, F., & Göksu, H. (2014) Öğretmen Adaylarının Mobil Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları. K.K.T.C Örneği, *Uluslararası Eğitim Yönetim Formu Bildiri Kitabı*, 44-50
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Traxler, J. (2005). *Defining mobile learning*. In IADIS International Conference Mobile Learning (pp. 261-266).
- Traxler, J. (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ.... *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2).
- Trifonova, A. (2003). *Mobile learning-review of the literature*. University of Trento.

## COMPARISON OF COLLABORATIVE AND INDIVIDUAL LEARNING IN ONLINE LEARNING

Betul OZAYDIN OZKARA

Distance Learning Vocational School, Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey,  
[betulozaydin@isparta.edu.tr](mailto:betulozaydin@isparta.edu.tr)

Hasan CAKIR

Department of Computer and Instructional Technologies Education, Gazi University, Ankara, Turkey,  
[hasanc@gazi.edu.tr](mailto:hasanc@gazi.edu.tr)

### Abstract

In the online learning environment, it is seen that problems arise in the absence of interaction. In order to prevent these problems, this study, which was carried out by taking into consideration the principles that are formed using the community of inquiry framework, took place during the 2014-2015 Spring Semester using 30 students from a vocational college located in the Turkish Mediterranean Region who enrolled in the “Graphic Animation” course. The study was used a pretest-posttest control group design. The control group constituted of students working with online problem based individual methods while the experimental group constituted of students working with online problem based collaborative learning methods. The groups were compared in terms of academic success, motivation and satisfaction. It was determined that the motivation was higher in the experimental group, while there was no difference in the achievement and satisfaction in the experimental group and the control group.

**Keywords:** cooperative/collaborative learning; distance education and telelearning; interactive learning environments; teaching/learning strategies

### Introduction

There are different definitions of online learning, which is the realization of the learning-teaching process in a software environment (Govindasamy, 2002). While Carliner (1999) identifies online learning as the educational material presented by the computer, Ally (2004) defines it as the acquisition of learning experiences and the construction of personal meanings by using the internet in accessing learning materials, ensuring the interaction of learners with content, teachers and other learners in order to obtain information and support the learning process. Jolliffe, Ritter, and Stevens (2012) on the other hand, reported online learning was a process where students were asked questions online, received answers to the same questions, and were evaluated online. As can be seen, the previous definitions emphasize the use of material on the internet, and the next definitions are the outcome of interaction. Interaction, which is expressed as mutual communication (Garrison, 1993) is among the skills needed in the 21st century (Cheryl, 2003). In this environment, individual learning is important but not ideal (Anderson & Garrison, 1998). Individual work in an online setting should not be considered loneliness. The student should interact both with the instructor and with those preparing the lesson throughout the process (Keegan, 1986) and active involvement must be achieved (Hung & Chou, 2015). Meyer (2014) stresses the importance of interacting with other students, the instructor, and the content to ensure the quality of learning. It is known that student-student and student-instructor interaction is valuable (Navarro & Shoemaker, 2000) and increases education quality (Phipps, 2015) in an online learning environment.

In many existing studies on online learning environments, it has been established that interaction is one of the most important factors in determining student satisfaction (Kuo, Walker, Belland, & Schroder, 2013; Summers, Waigandt, & Whittaker, 2005; Navarro & Shoemaker, 2000; Gould & Padavano, 2006) and that it has the influence to increase performance and success (Paulus, 2003; Saba, 2000; Navarro & Shoemaker, 2000). Many studies have established the importance of interaction in the online learning environment (Kauffman, 2015; Bowers & Kumar, 2015; Kuo, Walker, Schroder, & Belland, 2014; Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004; Drange, Sutherland, & Irons, 2015). However, critics emphasize that interaction is not at desired levels in these environments, which introduces a big problem (Ozkose, Ari, & Cakir, 2013; Baris & Cankaya, 2016; Zhu, 2012; Muirhead, 2000). It has been observed that learning models with limited interaction have been used in online learning environments as a result of one-way communication (Anderson & Garrison, 1998). As a result of examination of various studies conducted by Cho and Berge (2002), it has been determined that lack of interaction is expressed as a problem. For this reason, it has been determined that the students do not feel themselves as belonging to the community (Vrasidas & Mclsaac, 1999). Lack of interaction, which is important for success in online learning, is considered to be as a major weakness in online education, and should be increased (Paulus, 2003). Display quotations of over 40 words, or as needed. It is known that in an online learning environment, interactive and student-focused methods (Brooks & Brooks, 1999) including practices based on objective and constructive theories (Deryakulu, 2000) lead to



success (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2002). Vrasidas and Mclsaac (1999) expressed that teaching objectives could be achieved by interaction strategies. According to the methods used in interaction strategies, students need to take an active role in the process (Tinto, 1997). During the active role stage, a learning method based on cooperation was used, among other methods, to increase the learning experience and effectiveness of students (Curtis & Lawson, 2001). One of the models that incorporates learning methods based on cooperation is the online learning model. In his online learning model, Anderson (2008) states that learning in an online environment develops in two primary ways. The first of these is learning based on cooperation, the second is independent learning. Cooperation based learning speaks of group learning and focuses on the need and desire of students for support from a teacher. As a result of this interactions are kept within a community of inquiry based on either synchronized or unsynchronized collaborative activities, computer mediated communication devices (CMC) which include, phones, emails, voicemails, and online chatting are implemented.

Group work is emphasized throughout the online learning process (Ergul, 2006). As a result of this, the group learning method, being the first method in the online learning model defined by Anderson (2008), has been used in the study. In order to establish student to student and student to instructor interactions, Collaborative learning methods, community of inquiry (COI), and computer mediated communication devices (CMC) have been utilized. In addition, collaborative work has been performed based on problem solving methods. Collaborative problem solving which has been defined by Nelson (2009), is realized through the implementation of nine steps. These steps are listed as preparations, forming and norming groups, determining problem situations, distributing the tasks, finalizing the solution, synthesis and reflection, formative and summative evaluation, and ending the process. In the Problem based collaborative learning process, firstly students are given an ill-structured problem. During the process of solving the ill-structured problem, students are expected to use their own knowledge and to take personal responsibility in their group work (Bridges, 1992). Through this process, students come together to achieve a common goal and solve problems through cooperation as well as by incorporating their own experiences into the problem solving process (Yeh & She, 2010). Thus students form a social agreement with each other (Savery & Duffy, 1995). Within the ill-structured problems, authentic scenarios are created and solutions to the problems or other alternatives are not clear (Jonassen, 1997). The review of various studies which used this method revealed that it provides improvements in student learning, success, and collaborative abilities (An, 2006; Akarasriworn, 2011).

Another component in the community learning phase of the online learning model is the Community of Inquiry – (COI). The COI, which is expressed as a model used in the process of meaningful learning in the online learning environment, consists of three main elements; social, cognitive, and instructional (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). It has been determined from previous studies that attention should be paid to certain issues when creating an online community of inquiry. These issues, including the number of students who will participate in the study and the actions of the students and the instructor in the working process, are aimed at making communication more effective.

The importance of interaction in an online learning environment can be seen in existing studies. It has been established that the dropout rate in the online environment is higher compared to the traditional environment (Foust, 2008; Carr, 2000). Increasing interaction in the online environment may be a solution to this situation. For this purpose, the collaborative learning model, community of inquiry, and computer mediated communication components were utilized in order to seek answers to the following questions.

(1) When comparing students in an online learning environment where problem based collaborative learning method is implemented and those in an online learning environment where problem based individual learning method is implemented;

- (a) Is there a significant difference in academic successes?
- (b) Is there a significant difference in satisfaction?
- (c) Is there a significant difference in motivation?

## Method

During the study, a pretest-posttest, randomly ordered matched control group method was used. In this method, similar participants are randomly assigned to the control group or experimental group. During this study, implemented in the scope of the “Graphic Animation” course, students taking the course were randomly assigned to either the control group or experimental group by considering their department, gender, learning style, grade average, pretest results and motivation before the experiment.

### Working Group

The study took place in the “Graphic Animation” course during the 2014-2015 Spring Semester. In order to determine the participants, the instructors announced to their students that a Graphic Animation course would take place and collected 130 application forms. After the course’s content and topics were finalized, the participant number was lowered to 30. Out of these 30 participants, 15 were assigned to the experimental group which worked collaboratively in an online learning environment, and the remaining 15 were assigned to the control group which worked individually in an online learning environment. While creating the collaborative learning groups, certain criteria was considered and the groups were made to be heterogeneous. Table 1 and Table 2 show the characteristics of the participants. As seen in Table 1, students were paired according to their department, gender, grade average, and learning styles. In addition, the pretest and posttest results and motivation rates were used in pairing the groups.

During analysis of the pretest and motivation rates, it was established that the data showed normal distribution. Therefore, an “independent sample T-test” was used in order to determine if there was a significant difference between the two groups. The analyses, pretest and posttests, and motivation rates indicated that there was no significant difference between the two groups.

**Table 1:** Demographic characteristics of participants

Variables		Experimental Group (n)	Control Group(n)
Department	Office Management	2	3
	Call Centre	5	5
	Foreign Trade	2	1
	Accounting	6	6
Gender	Female	10	9
	Male	5	6
General Grade Average	1.00-2.00 (Low)	3	3
	2.01-3.00 (Medium)	8	9
	3.01-4.00 (High)	4	3
Learning Style	Independent	2	3
	Evasive	4	3
	Cooperative	2	2
	Dependent	3	3
	Competitive	3	2
	Participative	1	2

**Table 2:** Profiles of participants working in collaborative groups

Group Name	Gender	Departments	GPA	Learning Styles
Group 1.	2Female/ 1Male	Accounting/Office/Call Centre	Low/Mid/High	Dependent/Participative/Collaborative
Group 2.	2Female/ 1Male	Accounting/Call Centre/ Foreign Trade	Low/Mid/High	Competitive/Independent/ Evasive
Group 3.	2Female/ 1Male	Call Centre/ Accounting/ Accounting	Low/Mid/High	Independent/Evasive /Collaborative
Group 4.	2Female/ 1Male	Call Centre/Office/ Accounting	High/Mid/Mid	Competitive/Evasive /Dependent
Group 5.	2Female/ 1Male	Call Centre/ Accounting/ Foreign Trade	Mid/Mid/Mid	Dependent/Competitive /Evasive

As indicated by Johnson and Johnson (1999), while creating the groups it is important that they are heterogeneous. The experimental group consisting of 15 people was divided into 5 groups made up of 3 people, and as shown in Table 2, it was ensured that each group was as heterogeneous as possible within each group.

### Data Collection Tools

The study aimed to identify student successes by process and product evaluation. During this process, an indicator table for learning objectives created by the researcher was taken into consideration. The indicator table was finalized with expert opinions.

The evaluation of the process was based on the activities on the indicator table. The product evaluation was based on the projects prepared for ill-structured problem situation and the achievement scores on the achievement test prepared by the researcher and the instructor teaching the class. However, in spite of all the measures and incentives implemented in the process, it was observed that data was lost due to the fact that very few of the students submitted projects and the achievement was therefore measured only by the test. During the process of creating the achievement test, questions were generated by the researcher and the instructor teaching the class. Other than the researcher and the course instructor, two experts were consulted to ensure the content validity of the test. After implementing experts' opinions, a factor analysis was conducted to ensure that the items on the test were valid and reliable. In order to perform the item analysis, the first achievement test, which was composed of 82 questions, was conducted on 90 students who had taken the Graphic Animation course.

As a result of the analyses; The KR - 20 Reliability Coefficient was calculated as 0.91. The average difficulty of the test was calculated to be 0.53. The difficulty ratings of the items in the test range from 0.24 to 0.85. According to this; There are 12 easy questions with item difficulty coefficients between 0.70 and 1.00, 36 moderately difficult questions between 0.40 and 0.69 and 16 difficult questions between 0.00 and 0.39. The discriminant coefficients range from 0.20 to 0.59. According to this; There are 16 low discriminative questions with item discrimination coefficients ranging from 0.20 to 0.29, 17 moderately discriminative questions between 0.30 and 0.39, and 31 very discriminative questions between 0.40 and above.

In order to determine the motivation level of students, the motivation section of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire developed by Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie (1991), which had been adapted to Turkish by Buyukozturk, Akgun, Kahveci, and Demirel (2004) and named as the "Motivation and Learning Strategies Scale was used. The use of this scale on 852 students from two different universities by (Buyukozturk et al., 2004) determined that this scale which had been adapted to Turkish from the original Questionnaire was comprised of six separate factors. The Cronbach's Alpha values for the motivational scale ranged from 0.86 to 0.59. It was determined that the Cronbach Alpha values were 0.86 to 0.59 in the scale of recalculation of the reliability value, and between 0.94 and 0.54 in the pilot application and between 0.83 and 0.54 in the application. The "Satisfaction Scale Related to the E-Learning Process", developed by Gulbahar (2012) was used in order to determine satisfaction in the e-learning process. According to the reliability analysis results of 2963 students, the Cronbach's alpha reliability coefficient was determined as .97. According to the exercise that took place with 81 students before the study, Cronbach's alpha value was found to be .97, 81 for pilot and .91 for practice.

### Implementation process

The study took place during the 2014-2015 Spring Semester at a vocational school in a public university located in the Mediterranean Region. In the course, the students in the experimental group worked collaboratively in different roles such as designer, developer, and coordinator, while the students in the control group worked individually. Figure 1 shows how the implementation process was carried out. The study was divided into three stages. During the first stage, online lessons, the experimental and control group were given weekly, hour-long lessons through LMS. The second stage, online work, took place after the online lessons.

During this step the students working collaboratively divided into 5 groups consisting of 3 people. Each group was observed by the instructor and researcher throughout the online working process. The third stage, participation in the discussion group, took place asynchronously. The purpose of this step was to carry out the exercises that could not be conducted synchronously. Another goal was for formal and informal communication to be provided through LMS During the pilot application, communication in this step was limited to email. This caused students to develop negative feelings regarding the use of forums. For this reason, it was left as an optional stage during the actual exercise.

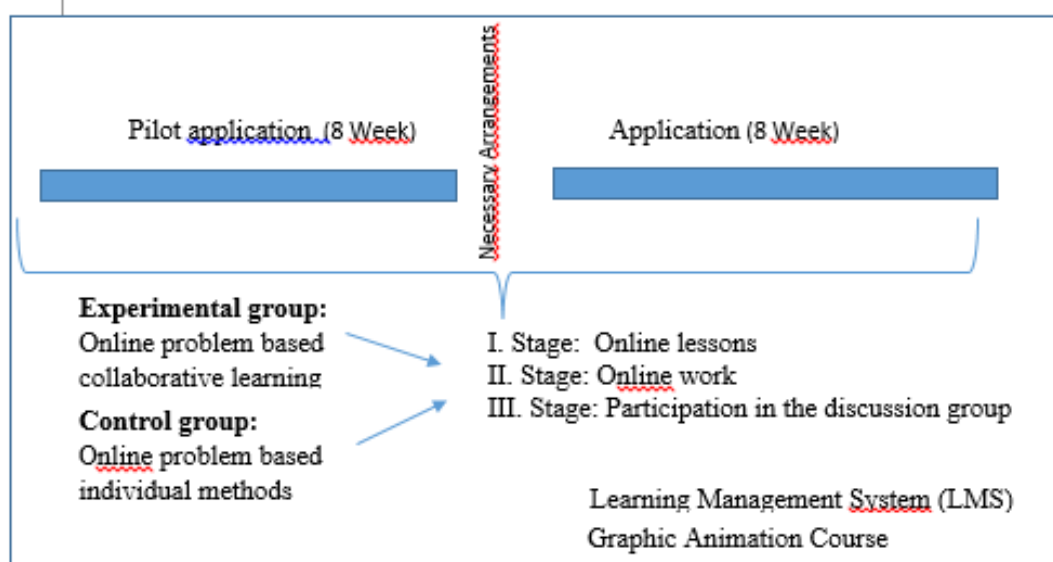


Figure 1: Implementation Process

### Findings

As indicated before, achievement test results were used order to specify if the difference in academic success between the collaborative learning method and individual learning method in an online learning environment was significant or not. As both the pretest performed before the study and the posttest performed after the study indicated normal distribution, the difference between the groups was examined by an “independent sample T-test.”

Table 3: Pretest and posttest results of students who participated in the exercise

Pretest Points						
Group	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Experimental Group	15	20.93	15.47	28.00	.483	.506
Control Group	15	16.33	13.89			
Posttest Points						
Group	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experimental Group	15	55.07	16.39	28.00	.525	.413
Control Group	15	44.20	13.75			

In Table 3, it is seen that there is no difference in test points between the experimental group and the control group, both before the exercise [ $t(28.00) = .483, p > .05$ ] and after the exercise [ $t(28.00) = .525, p > .05$ ]. This shows that the method used does not alter achievement scores.

In the study, an “independent sample T-test” was implemented on the data that showed normal distribution in order to specify if the difference in motivation between the collaborative learning method and individual learning method in an online learning environment was significant or not.

In Table 4, it is seen that there is no difference in motivation rates between the experimental group and the control group before the study [ $t(28) = 1.376, p > .05$ ]. The motivation test results after the study, however, show a significant difference in motivation rates between the experimental group and the control group [ $t(28) = 2.329, p > .05$ ]. The motivation of participants in the collaborative learning (experimental) group ( $\bar{X} = 154,80$ ), was determined to be higher than those in the control group working individually ( $\bar{X} = 140,87$ ). This is thought to be related to the fact that the collaborative learning method increases student’s motivation.

**Table 4:** T-test results of the motivation factor before and after the study

Before						
Group	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experimental Group	15	152.53	22.38	28.00	1.376	.180
Control Group	15	163.67	21.92			
After						
Group	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experimental Group	15	154.80	17.47	28.00	2.329	.027
Control Group	15	140.87	15.21			

In the study, an “independent sample T-test” was implemented on the data that showed normal distribution in order to specify if the difference in satisfaction between the collaborative learning method and individual learning method in an online learning environment was significant or not.

**Table 5:** T-test results of the satisfaction factor according to groups

Group	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experimental Group	15	121.73	18.58	28.00	.449	.657
Control Group	15	124.20	10.33			

According to the analysis results in Table 5, it was established that that there was no significant difference in satisfaction between the experimental group and the control group, and that satisfaction was high in both groups [ $t(28)=.449$   $p>.05$ ].

## Discussions And Conclusion

At the end of the study, it was established that the achievements of the students working collaboratively were not different compared to those of the students working individually. Therefore, it is thought that methods and activities based on collaboration are at least as effective as other methods. Although this method puts an additional load on students and teachers, it does not impair academic achievement. The research finding is supported by previous studies in which there was no apparent difference between the collaborative learning method and other learning methods. (Dennis, 2003; Depriter, 2013; Gokhale, 1995; Kamin, Glicken, Hall, Quarantillo, & Merenstein, 2001; Mazzoni, Gaffuri, & Gasperi, 2010; Nam, 2016; Nickel, 2010; Sendag & Odabasi, 2009). However, in certain studies (Lin, Yang, She, & Huang, 2015; Boling, 1996; Atici & Gurol, 2002; Uribe, Klein, & Sullivan, 2003; Gursul & Keser, 2009; Tarmizi & Bayat, 2012) it was seen that there was a difference between the groups and success was generally higher in those working collaboratively.

Before the study, the experimental group and control group were placed in order to be equal in terms of motivation. At the end of the study, it was established that the experimental group’s motivation was higher. The higher motivation of the students working collaboratively can be credited to the fact that they worked together. This finding is supported by previous studies (Tsai, 2010; Sulaiman, 2013) which found that student’s manner of work varied under different methods.

During the study it was established that the experimental group and control group’s satisfaction did not differ and was high in both cases. It is thought that the design principles of the study in which problem solving method was used in both groups implemented throughout the process prevented a difference in satisfaction between the groups. In Capdeferro and Romero, (2012)’s studies on disappointments related to collaborative learning experiences, it was found that despite dissatisfaction with many situations, the majority of students were pleased overall with the study.

At the end of the study these suggestions were offered; The study was conducted with two different groups that worked in a learning environment designed based on principles of community of inquiry framework. Since the student satisfaction was high in both groups, instructional designers should pay attention to these principles while designing a learning environment based on problem based learning method. It was determined that the collaborative learning activities that took place in the experimental group increased student’s motivation. Therefore, instructors may be encouraged to use collaborative learning activities in the online learning environment. Before the study began, it was expected that students should have been graded on the projects they submitted throughout the term in order to determine academic achievement. However, when the course was completed, it was seen that the number of projects submitted were not as high as expected. Students should be given tasks that aroused their attention more effectively. As is the case with every social study, there were restrictions. It was found that not all of the planned collaborative learning activities were implemented. This

situation may have been caused by the fact that the study was carried out as part of an extracurricular course. For this reason, the study could be repeated within the scope of a regular program class.

## References

- Akarasriworn, C. (2011). Students' knowledge construction and attitudes toward synchronous videoconferencing in an online collaborative problem-based learning environment. University of Northern Colorado. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/919523309?accountid=11054>
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, (2), 15–44.
- An, Y. (2006). Collaborative problem-based learning in online environments. Indiana University. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305309921?accountid=11054>
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp. 7–112). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Atici, B., & Gurol, M. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 3–12. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5152/1283>
- Baris, M. F., & Cankaya, P. (2016). Opinions of academic staff about distance education. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399–413. doi:<https://doi.org/doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3378>
- Boling, N. C. (1996). Which method--individual learning, cooperative learning, or interactive multimedia--best enhances lecture-based distance education? Mississippi State University. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304270460?accountid=11054>
- Bowers, J., & Kumar, P. (2015). Students' perceptions of teaching and social presence: A comparative analysis of face-to-face and online learning environments. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 10(1), 27–44. doi:<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0783-3.ch073>
- Bridges, E. M. (1992). *Problem Based Learning for Administrators*. Retrieved July 29, 2013, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347617.pdf>
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18–24. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov99/vol57/num03/The-Courage-to-Be-Constructivist.aspx>
- Buyukozturk, S., Akgun, O. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207–239. Retrieved from <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/de70726c1042202cc1beeb4916c24e50ozturk.PDF>
- Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 26–44. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1127>
- Carliner, S. (1999). *Overview of on-line learning*. Human Resource Development Press, Inc.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicle of Higher Education*, 46(23), A39–A41. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ601725>
- Cheryl, L. (2003). *enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. Napierville, IL and Los Angeles, CA: NCREL and Metiri. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf>
- Cho, S. K., & Berge, Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16–34. Retrieved from <http://emoderators.com/wp-content/uploads/cho.pdf>
- Curtis, D. D., & Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 21–34. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/30b5/b12979f7b12c758c997509ec82e46abf5.pdf>
- Dennis, J. K. (2003). Problem-based learning in online vs. face-to-face environments. *Education for Health (Abingdon, England)*, 16(2), 198–209. doi:<https://doi.org/10.1080/1357628031000116907>
- Depriter, T. (2013). An Investigation of Teaching Strategy in the Distance Learning Mathematics Classroom. *Journal of Educators Online*, 10(2), 1–20. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020037.pdf>
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. In A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi* (pp. 53–77). Ankara: Eğitim-Sen.
- Drange, A., Sutherland, T., & Irons, I. (2015). Challenges of Interaction in Online Teaching: A Case Study. In *The Third International Conference on E-Technologies and Business on the Web (EBW2015)* (p. 35).
- Ergul, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 124–128. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v5i1/5113.pdf>
- Foust, R. A. (2008). *Learning Strategies, Motivation, And Self-Reported Academic Outcomes Of Students Enrolled In Web-Based Coursework*. Wayne State University Detroit, Michigan.

- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations. *Theoretical Principles of Distance Education*, 9–21.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. doi:[https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1). Retrieved from [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale\\_jte-v7n1.html?ref=Sawos.Org](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale_jte-v7n1.html?ref=Sawos.Org)
- Gould, M., & Padavano, D. (2006). Seven ways to improve student satisfaction in online courses. *Online Classroom*, 1–2.
- Govindasamy, T. (2002). Successful Implementation of E-learning Pedagogical Considerations. *The Internet and Higher Education*, 4, 287–299. doi:[https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00071-9](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00071-9)
- Gulbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(2), 119–137. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1731/18388.pdf>
- Gursul, F., & Keser, H. (2009). The effects of online and face to face problem based learning environments in mathematics education on student's academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2817–2824. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.501>
- Hung, M. L., & Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers & Education*, 81, 315–325. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.022>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2012). *The online learning handbook: Developing and using web based learning*. Routledge.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65–94. doi:<https://doi.org/10.1007/BF02299613>
- Kamin, C., Glick, A., Hall, M., Quarantillo, B., & Merenstein, G. (2001). Evaluation of electronic discussion groups as a teaching/learning strategy in an evidence-based medicine course: A pilot study. *Education for Health-Abingdon-Carfax Publishing Limited-*, 14(1), 21–32. doi:<https://doi.org/DOI:10.1080/1357628001001538>
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>
- Keegan, D. (1986). Interaction and communication. In D. Keegan (Ed.), *The foundations of distance education* (pp. 89–107). Kent, UK.: Croom Helm.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16–39. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35–50. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Lin, Y. R., Yang, W. T., She, H. C., & Huang, K. Y. (2015). Online Collaborative Learning for Improving Argumentation of Student with Different Levels of Science Prior Knowledge. In *In Advanced Learning Technologies (ICALT), 2015 IEEE 15th International Conference on* (pp. 214–215). IEEE.
- Mazzoni, E., Gaffuri, P., & Gasperi, M. (2010). Individual versus collaborative learning in digital environments: the effects on the comprehension of scientific texts in first year university students. In *In Seventh International Conference on Networked Learning, Aalborg (Denmark)* (pp. 293–300).
- Meyer, K. A. (2014). *Quality in Distance Education: Focus on On-Line Learning*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Muirhead, B. (2000). Enhancing social interaction in computer-mediated distance education. *Educational Technology & Society*, 3(4), 1–11. Retrieved from [http://www.ifets.info/journals/3\\_4/discuss\\_august2000.html](http://www.ifets.info/journals/3_4/discuss_august2000.html)
- Nam, C. W. (2016). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 1–16. Retrieved from doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1135173>
- Navarro, P., & Shoemaker, J. (2000). Performance and perceptions of distance learners in cyberspace. *American Journal of Distance Education*, 14(2), 15–35. doi:<https://doi.org/10.1080/08923640009527052>

- Nelson, L. M. (2009). Collaborative problem solving. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 241–269). New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publisher.
- Nickel, C. E. (2010). The effects of cooperative and collaborative strategies on student achievement and satisfaction in blended and online learning environments. Old Dominion University. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/741300811?accountid=11054>
- Ozkose, H., Ari, S., & Cakir, Ö. (2013). Uzaktan Eğitim Süreci için SWOT Analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 41–55.
- Paulus, T. M. (2003). Collaboration and the social construction of knowledge in an online learning environment. Indiana University. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305334617?accountid=11054>
- Phipps, R. A. (2015). Measuring quality in internet-based higher education. *International Higher Education*, 20, 2–3. Retrieved from <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6882/6099>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Retrieved October 7, 2013, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1–19. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.4>
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
- Sendag, S., & Odabasi, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education*, 53(1), 132–141. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.008>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2002). *Teaching and learning at a distance Foundations of education* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59–70. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.003>
- Sulaiman, F. (2013). Students' reflections: a case study on problem-based learning approach in Malaysia. *Scottish Journal of Arts, Social Sciences and Scientific Studies*, 11(1), 37–48. Retrieved from [http://scottishjournal.co.uk/paper/SJASS\\_Vol.11\\_No.1.pdf#page=37](http://scottishjournal.co.uk/paper/SJASS_Vol.11_No.1.pdf#page=37)
- Summers, J. J., Waigandt, A., & Whittaker, T. A. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*, 29(3), 233–250. doi:<https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
- Tarmizi, R. A., & Bayat, S. (2012). Collaborative problem-based learning in mathematics: A cognitive load perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 344–350. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.051>
- Tinto, V. (1997). Enhancing Learning Via Community. *Thought & Action*, 13(1), 53–58. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ547598>
- Tsai, C. W. (2010). Do students need teacher's initiation in online collaborative learning. *Computers & Education*, 54(4), 1137–1144. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.021>
- Uribe, D., Klein, J. D., & Sullivan, H. (2003). The effect of computer-mediated collaborative learning on solving III-defined problems. *Educational Technology Research and Development*, 51(1), 5–19. doi:<https://doi.org/10.1007/BF02504514>
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (1999). Factors influence interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22–36. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/08923649909527033>
- Yeh, K. H., & She, H. C. (2010). On-line synchronous scientific argumentation learning: Nurturing students' argumentation ability and conceptual change in science context. *Computers & Education*, 55(2), 586–602. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.020>
- Zhu, C. (2012). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 127–136. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.1.127.pdf>



## CONSTRUCTION OF THE TRAINEE TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY: A CLINICAL TEACHING APPROACH

Matairea CADOUSTEAU  
EASTCO (EA 4241), PhD Student, University of French Polynesia  
[cadousteaumatairea@hotmail.com](mailto:cadousteaumatairea@hotmail.com)

Rodica AILINCAI  
EASTCO (EA 4241), University Professor, University of French Polynesia  
[rodica.ailincai@upf.pf](mailto:rodica.ailincai@upf.pf)

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ  
CIRNEF (EA 7454), Lecturer HDR, University of Caen Normandie  
[pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr](mailto:pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr)

### Abstract

The work in clinical didactics shows the importance of the subjective part of the teacher in his preparatory reflections and his didactic implementations. More specifically on the knowledge at play in didactic situations and the permeation of the personal experiences of the subject teacher, Buznic-Bourgeacq (2015) develops the concept of didactic conversion and highlights unconscious processes impacting the didactic action of the teacher. In this article and as an extension of the work of the EDiC, the elements of previous research (Cadousteau, 2019) will be presented and linked to the current questions of the group of researchers on the identity construction of the subject as a school teacher. The results highlight particular responses or resistance, resulting from the teacher's already-there, modifying the expected chronogenesis. They also show the influence of student success in the professional transcendence operated by the teacher when teaching an area that creates rejection and suffering. The clinical approach of psychoanalytic orientation in didactics in these works makes it possible to situate the subject professor between disciplinary knowledge and methodological and social skills, and to reveal the operating tensions, both because of the targeted knowledge and the singularity of the topic. This article lays the foundations for a work aimed at generating knowledge on the construction of the subject as a trainee school teacher, by highlighting a new concept in didactics, borrowed from psychoanalysis: the didactic "mirror effect". If the mirror effect has been treated in the psychology of communication or in psychosociological approaches, or in terms of the mirror stage in Lacanian psychoanalysis, this concept has not yet been the subject of a specific study in the field of research in clinical didactics.

### Introduction

The construction of the professional identity of the teacher has been the subject of reflection for several years at the level of the noosphere with regard more particularly to educational policies and training systems. Since the creation of the teachers corporation, then that of school teachers, the training structures for primary education professionals have continued to evolve. The criticisms of professionals in the field towards its new training systems are numerous, the time dedicated to practice gradually reduced over the years being one of the points of contention most often stated. The research carried out by sociologists and psychosociologists related to the construction of professional identity is mainly interested in identity phenomena in professional socialization (Dubar, 1991). Lipiansky recalls the importance of the situation in which interactions between individuals operate. According to him, identity conditions communication. Thus, the definition of self will actualize in the interaction in relation to the identity of others. "Communicating involves a correlative definition of speaker and interlocutor and the relationship between them" (Lipiansky, 1993). He also develops the idea that the social dimension of identity is articulated, the personal dimension intervenes in exchanges. In a more psycho-sociological approach, we find the work of Perez-Roux (2011), who proposes to focus on the subject in understanding the construction of professional identity. In one of her research, she highlights three dimensions involved in this dynamic process (biographical, relational and integrative) and shows the importance of recognition in the construction of identity. Jorro (2009) also shows that the recognition of the work of the trainee in training is an essential lever in professional development.

This work is a reminder of the importance of the "significant other" (Mead, 1963) in professional coaching. If we look at recent work in clinical didactics, these highlight the importance of the subjective part of the teacher in his preparatory reflections and his didactic implementations. More specifically on the knowledge at play in didactic situations and the permeation of the personal experiences of the subject teacher, Buznic-Bourgeacq (2015) develops the concept of didactic conversion and highlights unconscious processes impacting the didactic action of the teacher. The clinical approach of psychoanalytic orientation in didactics makes it possible, in this article, to situate the subject professor between disciplinary knowledge and methodological and social skills, and to reveal the operating tensions in professional transitions, both due to knowledge targeted and the singularity of the subject.

## The Study

This study is based on data collected from a subject who is a working school teacher. If this article attempts to lay the foundations for reflection work around the construction of the subject matter of a trainee school teacher, it is the case of William, already working in a school, who is now guiding us towards these new thoughts. It is also the means of considering the construction of the subject as permanent and not reduced to the years of formation. With regard to the theoretical options, we particularly call upon clinical didactics (Carnus, 2003) and the theory of joint action (Sensevy, 2001) to study and understand the relationship between teacher and student coming to life in through knowledge targeted during teaching. The ternary relationship in teaching-learning where the teacher is considered a singular subject because of his history, a subject subject and divided (Carnus, 2009), invites us to go beyond the concept of "environment" (Brousseau, 1998) such as it was introduced in the didactic field, and to be interested in the intrinsic influences of the subject with respect to the act of teaching. Carnus (2003) evokes a theory of the subject caught in the didactic. The teacher is a singular subject, subjugated and divided. At the methodological level and with regard to the observation device, we use here the case study in order to study something specific and singular, namely the teaching subject, in a complex phenomenon, the class and more broadly the educational institution (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013). We also called on flexible didactic engineering (Artigue, 1998) negotiated with the teacher. The three stages usually used methodologically in clinical teaching, the *Deja-là*, the *Test* and the *Après-coup* (Terrisse, 2009) structured this work.

An interview with *Deja-là* was conducted with the teacher in two stages, first concerning his relationship to the autonomy sought for the pupil, and secondly his relationship to the teaching of mathematics. During the test, we performed an in situ analysis of the six classroom sessions. The data comes from audio and video recordings captured by a teacher-centered camera. The *Après coup* allowed, through a semi-structured interview, the oral feedback by the teacher on some remarkable elements of his practice. The descriptions of the teacher's actions were carried out on the basis of the components of the modeling of Sensevy (2001). This option has already been used by a number of researchers in clinical education (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2008). In its modeling, Sensevy proposes fundamental structures that are components of teaching action: Definition, Regulation, Devolution and Institutionalization. He associates the effects of topogenesis, chronogenesis and mesogenesis. In addition to this data, we will also have some additional data on the student's perspective on the cycle proposed by the teacher as well as the results of the diagnostic and final assessments.

## Findings

If the initial idea was to allow the teacher to set up a didactic scenario based on both methodological and social skills and mathematical skills, it turned out that for William's case, mathematics is revealed to be problematic and revealing more or less strong internal tensions.

### William : "Maths, finito !"

Concerning mathematics, and more precisely the four operations, William proposes to work jointly on the couple addition and subtraction then to move on to multiplication and division. When he discusses the operative technique of multiplication, he mentions the development by the student of mental arithmetic strategies as being necessary for the achievement of the student. He also talks about the prerequisite of addition in solving a two-digit multiplication, and the multiple carry-over associated on the one hand with the operating technique of multiplication and on the other hand with that of addition used in the multiplication. William, of the students, says "they shouldn't get tangled up with all of his holdbacks." In addition to mental arithmetic strategies, the concept of positional numeration and "the place of number" must be questioned according to him in the treatment of the difficulty. William speaks several times of the necessary passage through "manipulation" to construct notions in mathematics. It also evokes the lexicon specific to each operation, it is necessary, with the student, "to use the right terms: withdraw and after that it becomes subtract, so the two verbs (...)". On several occasions, he details techniques which are specific to him for retaining figures or techniques in mathematics. He systematically goes through language to retain. Thus, to remember codes, "for example, (...) it was necessary to remember that it was twice at the top, once on the left, to know, whereas in detail (he) does not remember it." Speaking of multiplication and the surgical technique, which he describes as "a little difficult," he brings up "all those phrases that get you to multiply."

Regarding the division, William admits "honestly, it's true that it's a bit complicated!". He also evokes his experience as a teacher, because during his career he never "passed third grade, (...) and at the time, the division was for fourth grade". He mentions the notion of sharing, a notion discussed "with the CPs or CE1s", a notion that he could easily discuss with the students.

### An already there marked by a singular relationship to the father figure

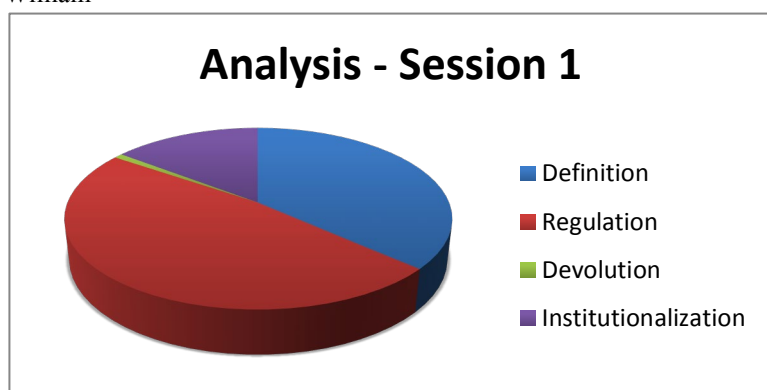
On the link between mathematics and autonomy, William speaks of the technical aspect of mathematics as being a facilitating element for the implementation of workshops in autonomy. He finds "easier to leave (the students)

autonomous in maths, then (rather) than in French.” His interview reveals his lack of interest in the discipline, which he explains largely for emotional reasons: he never liked mathematics in school. Since entering elementary school, he has said “dislike numbers”. He also evokes the fact that in his family, he is the only literary and that his father, rather good in mathematics, required of him the success in this discipline, “whereas he knew very well that (he) preferred French and languages”. This episode of his life is felt like a real moment of pressure. He laughs at the fact that he did not understand the usefulness of mathematics because he “did not see the usefulness, and for example geometry, (he still does not) see utility!”. His career choices at school and university level seem to reveal his desire to move away from mathematics. He ends up "studying at university, in literature, and therefore maths, finito!" He preferred accounting to mathematics, a discipline in which he managed to remember formulas, “formulas created from letters” or “you don't go through numbers”.

### **A first session "under control" with strong regulation and important reminders to order**

During the test, William offers a first session during which the phases of definition and institutionalization are explicit. There is a significant number of "disguised" monologue, where the teacher defines without really expecting the student to participate.

Circular diagram - 1: Distribution of speaking turns according to the determinants of teaching action - Session 1 - William



In terms of statistics, the figures shed light on the previous idea. Of the 170 speaking turns, 59 concern regulation phases. The definition phases represent 26.5% of the exchanges, ie a total of 45 laps of words. It will also take a significant amount of time during the session to define the work to be done. When observing the session, we see that some students did not integrate all of the teacher's expectations. In detail, the institutionalization phases relate exclusively to methodological and social skills. They are mainly offered at the level of the whole class, more than 90% of exchanges of this type are carried out with the whole class. Indeed, out of 18 rounds of speaking during an institutionalization phase, 16 are carried out collectively. The teacher announces his intention to devolve only once throughout the session. This is the first session in which he secures his choices. It offers students to work exclusively in groups. He quickly realizes the difficulty of some students, and work alone, defined by William as working in autonomy, is announced as a disciplinary measure to compensate for inappropriate behavior. Institutionalization is moreover the time for William, not to legitimize behaviors to be had, but rather to present behaviors not to be had. Thus, the teacher ends his session by talking about the incidents encountered and inappropriate behavior. He will also take disciplinary action with some students. These disciplinary measures were previously discussed with the students concerned. Thus, Tamatoa, who has been a bit too talkative, will have to favor working alone rather than working in groups. This is presented as a fatality (extract from verbatim of session 1).

"W: Ok, tomorrow to make sure you're going to work in peace, how are you going to be then?"

E: That one.

W: All alone. Individually, quite simply. Because Tamatoa, since you can't stop talking, you'll be working on your own in your corner. True or false.

Tamatoa: True

W: and you, Frédérique, you can't work on your own, you are always touching each other's head, so all alone.

F: No, wrong (laughs)

W: Now, in relation to your work, you know what the four of you are tiring, you are tiring! Not only do you don't want to accept when someone tells you things. (Silence)

W: So it's clear tomorrow you're going to be working on your own, don't complain, you just had to listen today. "

### Results showing significant progress for the entire cohort

The results of William's Cycle assessments are also illuminating the contribution of engineering to students. These emerge from this experiment with significant progress for a large part of the students both in terms of operating techniques and in terms of sense of operations. The pupil's place is well defined by the teacher throughout the cycle. Calls to order that are strongly present in ordinary times diminish in favor of the effective work of the students. The diagnostic evaluation shows relatively poor results. Regarding the skills related to the four operations, the results do not exceed five out of ten. Even more, the results related to the surgical technique of division are extremely low, with a class average of 0.6 (rounded to the nearest tenth) out of 10. The table of evaluation results shows that two students obtained almost zero results. The results at the problem-solving level show poor understanding on the part of the students. Correlated with the results obtained in terms of operating techniques, one can think that the lack of mastery of the operating techniques of multiplication and division is an obstacle to the development of the proposed problems. The proposed assessment consists of 12 problem-solving exercises that are tied across the four operations. The digital niches used require the student to go through the use of surgical techniques. However, mental math techniques may allow some students to do without. In addition, a quarter point is awarded when the student suggests the appropriate operation. We can therefore strongly believe that a large proportion of students do not master the meaning of operations. This finding is very likely because after end-of-cycle evaluations, we often observe high failure rates at this level. The results at the end of engineering show significant progress. The averages for ratings related to the four operations and those related to problem solving more than doubled.

Table C1: Results of the diagnostic evaluation -

Diagnostic Evaluation					
	Addition /10	Substraction / 10	Multiplication /10	Division /10	Problem solving /10
E1	0	0	0	0	1
E2	2	2	1	1	2
E3	4	2	1	0	4
E4	2	2	2	0	0
E5	5	5	3	3	5
E6	4	5	2	1	5
E7	4	4	1	1	3
E8	2	1	2	0	1
E9	2	1	4	1	5
E10	1	0	0	0	1
E11	3	1	1	0	1
E12	2	2	1	1	2
E13	1	0	2	0	1
E14	3	3	4	0	3
E15	4	4	4	2	1
E16	-	-	-	-	-

Before engineering, over 75% of students scored less than 4 out of 10 for the addition surgical technique. At the end of engineering, more than 75% of students are over 4.5 out of 10 on the equivalent assessment. Despite considerable progress (the average has almost doubled), the results in terms of multiplication remain weak since only 25% of students obtain the average at the end of engineering. The same can be said for the division, with even lower results. Indeed, only 25% of students obtain a mark above 3 with a maximum of 6 out of 10.

Table C2: Results of the evaluation at the end of the experiment –

Evaluation at the end of the experiment					
	Addition /10	Substraction / 10	Multiplication /10	Division /10	Problem solving /10
E1	5	5	3	2	5
E2	5	5	5	4	5
E3	7	5	4	2	7
E4	5	5	4	3	7
E5	9	9	8	6	7
E6	5	5	2	1	5
E7	6	6	5	3	5
E8	2	0	2	0	2
E9	6	6	5	3	7
E10	3	3	2	1	3
E11	5	3	3	0	4
E12	3	5	1	1	5
E13	4	4	2	1	5
E14	5	5	4	1	5
E15	10	10	8	5	7
E16	-	-	-	-	-

The difference in scope for all series is also interesting. Indeed, we see that the range increases over all the series, which means that a part of students obtained better results at the end of the cycle, but also that another part obtained low results, and little progress. Note that two students were absent for more than two sessions during the cycle, as William pointed out in the after-the-fact interview. Their rather low results may have lowered the mean and range of results. The results in terms of problem solving are still to be contrasted. In fact, the students benefited as part of the module hours of specific help from a refresher course in problem solving. The professor in charge of this

teaching service presented the planned cycle to the team during a summary and coordination meeting. Its objective was to review with all the students in the class the typology of the problems and the choice of the operation, regardless of the operating technique.

Table C3: Evolution of the results Before / After -

EVOLUTION	Addition	Substraction	Multiplication	Division	Problem solving
E1	+5	+5	+3	+2	+4
E2	+3	+3	+4	+3	+3
E3	+3	+3	+3	+2	+3
E4	+3	+3	+2	+3	+7
E5	+4	+4	+5	+3	+2
E6	+1	=	=	=	=
E7	+2	+2	+4	+2	+2
E8	=	+1	=	=	+1
E9	+4	+5	+1	+3	+2
E10	+2	+2	+2	=	+2
E11	+2	+2	+2	=	+3
E12	+1	+3	=	+1	+3
E13	+3	+4	=	=	+4
E14	+2	+2	=	+1	+2
E15	+6	+6	+4	+3	+6
E16	-	-	-	-	-

Regarding the problem solving, there was a factor external to engineering, the intervention of another professor within the framework of specific aid modules described previously, which came to modify and bring upwards the final results. The interpretation of its results will therefore be done in a cautious manner.

### Methodological and social skills in first place in the feelings of the student

The student's point of view on this cycle was collected through a questionnaire, the results of which are presented in this part. A majority of students say they have progressed in mathematics, only one student says they have not progressed. No student said they had not progressed in working methods. When we ask the student in which area he thinks he has learned more during the cycle, 40% of them say they have progressed more in terms of behavior, 53.3%, more in terms of methods, against only 6, 7% in mathematics. Only one student thinks that the learning was more oriented towards mathematics, all the others were more oriented towards social and methodological skills. During William's cycle, the students therefore think they have learned more methodologically and behaviorally. For question 6, the students had to choose five propositions for the formulation of the learning they have experienced, from a set of ten propositions.

In the ten propositions, five are methodological or social learning, five others are purely disciplinary. The results are interesting, and are consistent with the results of the first four questions. A maximum is recorded for three proposals: Plan my work (80%); Correct myself alone (86.7%); Helping a friend (93.3%). More disciplinary skills are in the minority. We can note the consistency with what was proposed by William. Indeed, on several occasions, mutual aid is encouraged by the teacher, whether verbally or more implicitly, during the design of working groups, when there is one. In question 9, more than 86.7% of the pupils declare having enjoyed working during the cycle proposed by William. They express in question 10 the reasons for this feeling. 9 students emphasized a feeling of freedom during the course. They write for example: "because I do as I want (student's writings, presence of spelling errors)", "I was free and the gentleman trusted me" or "I was the one who decided more. ". Two students talk about working in groups or individually. One seems to have appreciated, "It's good to work with Matatai", while the other seems to be rather disappointed, "I don't like working alone without Bryan."

### A reconciliation with mathematics

Now let's come back to the afterthought. William was afraid of having to carry out this cycle within the disciplinary framework of mathematics, he said that "he was a little unsettled at the beginning (...) because it was mathematics" recalling the fact that it is "not (his) strong ". His experiential experience with that class was also at stake in the fears he might have, because "(...) this was a difficult group of students." However, he recalls that he "already practices work independently (...) in French" with other modalities. Very interesting element, it is "reconciled" with the discipline of mathematics thanks to this double methodological, social and disciplinary approach. He recalls that he "doesn't like" math. He even says he is now ready to teach mathematics with a grade six class. He talks about his feeling of "being a little more confident". Regarding the results of the pupils, he said he was not surprised at all, because he knew that the pupils had abilities, they were "able to work", and that "most of them have a behavior problem". According to him, the cycle has "given them a little boost in their development of autonomy, and the way of being in class." He recalls that the students were "motivated, they were serious". "They could see their progress for themselves." He also thinks that the discipline of mathematics is a favorable ground for the establishment of this work, in opposition to English, his discipline of predilection, or he does not see how to set up sessions of autonomy in sessions learning where students "need to work on language structures". The

positioning sheets offered to the students allowed them “to take stock of their progress or to realize the activities that had to be redone in order to be able to progress (...) it allowed them to really strive towards more autonomy, to tend towards more assurance”.

Referring to the difference between purely disciplinary skills assessments and those related to methods and the social aspect, he admits that “everything that is transversal, and everything that is behavioral, there it is true that it is a lot to l' appreciation of the teacher on the situation itself”, “it is at the level of socialization and transversal”. Speaking of the assessment of these social skills, he thinks that “it's more for the teacher to do”. He ends his interview with a question to which he gives the answer: “Do interactions at group level promote independent work? That makes sense to me”. It therefore evokes a group logic guiding the modalities linked to the institutionalization phases of methodological and social skills. In his relationship with the institution, we can think that he is rather emancipated, moreover he does not hesitate to take risks, he is not afraid to try new things. This is evident from his involvement in this research project. He did not hesitate, and even if the class could make him uncomfortable, he also saw it as a potential answer to problems encountered on the field.

Referring to the difference between purely disciplinary skills assessments and those related to methods and the social aspect, he admits that “everything that is transversal, and everything that is behavioral, there it is true that it is a lot to l' appreciation of the teacher on the situation itself”, “it is at the level of socialization and transversal”. Speaking of the assessment of these social skills, he thinks that “it's more for the teacher to do”. He ends his interview with a question to which he gives the answer: “Do interactions at group level promote independent work? That makes sense to me”. It therefore evokes a group logic guiding the modalities linked to the institutionalization phases of methodological and social skills. In his report to the test, the work of methodological and social skills did not scare him. He has already experimented with projects aimed at developing autonomy with these students. While on the methodological and social aspect, he could experience a certain familiarity, on the other hand, with regard to the disciplinary field of mathematics, he experiences real fear when he projects himself into the act of teaching. Mathematics is not his forte, he is more literary. It clearly shows a certain excitement during the realization of the sessions: he surpasses himself. If the ordeal may have been experienced as suffering at the very beginning, he quickly finds pleasure, in particular thanks to the entry through methodological and social skills. He sees the positive fruits of his teaching, and comes at the end of the ordeal to reconsider teaching the discipline he has long shunned. In terms of the relationship to knowledge, it operates a movement during and thanks to the ordeal. The interview moments from there may also have contributed to this result. Indeed, despite a certain distance from the subject of teaching, he feels an attraction for this teaching previously rejected, a rejection which perhaps finds its explanation in the meetings with knowledge operated at a younger age during the school curriculum, and the position of his father towards him.

Table P1: Positioning of the subject taken in the didactic: the case of William

The case of William							
Positioning	Between...	1	2	3	4	And...	Tension axis
Report to the institution	Submission			X		Emancipation	Subjection axis
	Risk	X				Security	Axis of comfort
	Exclusion			X		Inclusion	Axis of recognition
Report to the test	Strangeness				X	Familiarity	Axis of experience
	Inhibition			X		Excitation	Contingency axis
	Pain		X			Pleasure	Axis of affect
Relation to knowledge	Distance		X			Proximity	Axis of expertise
	Répulsion			X		Attraction	Axis of desire
	Novelty				X	Seniority	Axis of the meeting

Does the already there explain the gaps between the knowledge to be taught and the knowledge effectively taught? It can be said that the teacher's already there clearly comes into play in his conception of the didactic scenario. It is also at stake in the effective practices of the teacher, who sometimes struggles to overcome it, thus provoking particular responses, resistance modifying the expected chronogenesis. Unconscious mechanisms are put in place in the teacher to align his practice with his already there. This sometimes results, as we have seen, in stronger regulation on the part of the teacher, and an unconscious strategy resulting from an impossible to bear. Thus, when the student has to appropriate the activity, thus making the devolution effective, the teacher intervenes and appears as an obstacle, he undermines the initial project in order to remain fully present in the didactic situation. If the teacher admits it more difficult, it is clear that there is a strong link between the conceptual and experiential already there and the design and then the implementation of a didactic scenario. The case of William shows us that this double entry turns out to be also reassuring and generates self-confidence for the teacher, even more if he is not a specialist in the discipline taught. In a sense, the teacher's already is reflected in the didactic implementation, from the first session, with a more important posture of control, and a strong regulation. In the other direction, student

success is reflected in the transitions made by William. Little by little, he gains confidence and surpasses himself, getting back into action and thanks to the relationship he maintains with the students, with a discipline that has long been avoided.

Indeed, the contributions of devices promoting autonomy also seem to be verified at the end of this research. Pupils who refuse to attend school and who often have learning difficulties seem to benefit from teaching based on a double entry. A refusal or an avoidance strategy is often observed, a refusal that intensifies as the various negative experiences it internalizes. The devolution in learning related to methodological and social skills leads to effective learning in the student, which strengthens his self-confidence, and he returns to the act of learning offered at school. At the purely disciplinary level, there is often little learning if what the teacher offers resembles what he has experienced throughout his school career. Indeed, the student who no longer wants to face the obstacle experienced as insurmountable, finds avoidance or confrontation strategies. In a didactic situation with a purely disciplinary entry, the didactic contract is jeopardized, the pupil cannot take responsibility for the work requested, because of his already experiential one and sometimes quite simply because of a too didactic obstacle. far from its capabilities. In a situation where disciplinary, methodological and social aspects are worked on, the student takes part more easily in the work on social and methodological skills. A didactic contract is reconstructed with expanded possibilities, thanks to the methodological and social skills targeted. The entry through methodological and social skills and the specific framework of independent workshops poses disciplinary work in mathematics in an organized social space. A socially organized space in which roles are gradually legitimized. Ultimately, is this what the students need: a more concrete relationship to mathematical learning that involves social organization for a discipline that is sometimes too abstract.

There are also contributions from the professor's side. Remember that in the case of a multidisciplinary teacher, this is also a way of entering more easily into the act of teaching a discipline that is not necessarily appreciated (here mathematics for William). A recent finding shows that new school teachers have academic orientations more literary than mathematics and "more than a third" of them "say they don't like teaching mathematics" (Villani and Torossian report of February 12, 2018). In addition to the initial and continuing training offered for disciplinary and didactic upgrading, dual entry scenarios can more easily allow them to overcome apprehensions, which are sometimes more real resistance.

### Conclusions

The results highlight particular responses or resistance, resulting from the teacher's already-there, modifying the expected chronogenesis. They also show the influence of student success in the professional transcendence operated by the teacher when teaching an area that creates rejection and suffering. The clinical approach of psychoanalytic orientation in didactics in these works makes it possible to situate the subject professor between disciplinary knowledge and methodological and social skills, and to reveal the operating tensions, both because of the targeted knowledge and the singularity of the topic. This article lays the foundations for a work aimed at generating knowledge on the construction of the subject as a trainee school teacher, by highlighting a new concept in didactics, borrowed from psychoanalysis: the didactic "mirror effect".

### References

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 281–308.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques Didactiques des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant, *Transformations*, 13-14, 1-18.
- Buznic-Bourgeacq, P., & Terrisse, A. (2013). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-25.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Education et didactique*, 2(3), 77-95.
- Cadousteau, M. (2019). *Analyse didactique clinique des pratiques du professeur : éclairage sur les phases de dévolution et d'institutionnalisation. Trois études de cas dans le cadre d'ateliers en autonomie en mathématiques en SEGPA*. Mémoire de master non publié, Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Carnus, M.F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (Ed.) *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Paris : Revue EPS.
- Carnus, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique : Études de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Ed.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.

- Dubar C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Ed. Armand, 278 p.
- Lipiansky E-M. (1993) *L'identité dans la communication*, Communication et langage n°97, 3<sup>ème</sup> trimestre.
- Perez-Roux T. (2011a) *Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels*. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson. Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 211-246.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Ed.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2001), Théories de l'action et action du professeur. In J.M Baudouin & J. Friedrich (Eds.) *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.



## COOPERATIVE EDUCATION IN TURKEY THROUGH OPEN AND DISTANCE EDUCATION

Asst.Prof.Dr. Buket KİP KAYABAŞ  
 Dept. of Distance Education  
 Anadolu University, Open Education Faculty, Turkey  
[bkip@anadolu.edu.tr](mailto:bkip@anadolu.edu.tr)

### Abstract

The aim of this study is to examine the main cooperative educational programs from past to present; to illustrate the design, components, operational process and the learning environments of the Cooperative e-Certificate Program designed for lifelong learning and carried out through open and distance learning; to investigate relevant experiences and problems encountered during the execution of the program; and to provide possible solutions. A cooperation protocol has been signed between Anadolu University and Directorate General of Cooperatives which is connected to the Ministry of Trade, to design and to implement the Cooperative e-Certificate Program. The aim of this cooperation is to increase the education level of people, especially the youth, who directly or indirectly work in the cooperative sector and to raise awareness of cooperatives in the society. Within this context, the Cooperative e-Certificate Program was prepared in cooperation with Anadolu University and the Ministry of Trade in order to expand the cooperative enterprises, which are economically and socially important and a great power, and to help existing cooperatives to continue their activities in a more successful and efficient manner. The Cooperative e-Certificate Program is designed to reach and contribute to a wide target audience, such as lawyers, accountants, cooperative managers, employees, partners, public officials working in cooperatives, members of cooperative management, audit and liquidation board. The unique content and e-learning materials of the educational program consists of 13 units which includes several topics such as organizational structure of cooperatives, contract procedures, rights and obligations of partners, general assembly, board of management, duties and authorities of the supervisory board, accounting, reporting, audit, budgeting, analysis of financial statements, preparation of annual reports. For a while now, some efforts have been made to make it compulsory for those who want to take part in the managerial positions of cooperatives.

**Keywords:** Lifelong Learning, Open and Distance Education, e-Certificate Programs, Cooperative

### Introduction

Cooperatives are based on cooperation, a business model that has been successfully implemented in many countries by going through various stages of development during the times and have developed new features according to the needs. Cooperative literally means cooperation, and it is defined as “an autonomous association of persons united voluntarily to meet their common economic, social, and cultural needs and aspirations through a jointly-owned and democratically-controlled enterprise” (ica.coop).

Based on the definition, cooperatives are seen as unions in which a democratic environment with voluntary participation is ensured, and the social and cultural needs of participants are met. Again based on the definition, cooperatives are enterprises in fact. The most important features that distinguish this business from others are them being democratic and non-profit. In addition to these, they are significantly different from others for having unique principles and values. Those principles and values play an important role in their activities.

The functions of cooperatives core values are to set out the basic philosophy, general frame and goals of cooperatives; to lead and shape the relationship between the purposes and the tools qualitatively, to provide an identity and a characteristic to this system; to establish and coordinate behavioral goals and patterns for the cooperative and its partners; to affect the selection of the required tools and methods directly; to bring abstract measures and standards to the system; to moderate the general approach, actions, behaviors that are thought-through implicitly or explicitly (Turan, 2017; p. 9) The core values of cooperatives are defined as self-help, self-responsibility, democracy, equality, equity and solidarity. In addition to these, ethical values such as honesty, openness, social responsibility and caring for others can be considered as core values (ica.coop).

On the other hand, the International Co-operative Alliance adopted seven cooperative principles (ica.coop). These are voluntary and open membership, democratic member control, member economic participation, autonomy and independence, education, training and information, cooperation among cooperatives and concern for community. Cooperatives are associated and function with these core values and principles.

Historically, cooperatives that are widespread all around the world were first established in England in 1844 (Mülayim, 2013; p. 10). With the Industrial Revolution that started at the end of the 18th century, the deterioration of the living conditions of the working class led to the emergence of the idea of cooperatives. Cooperatives were seen as an important opportunity in improving the economic and social conditions, and solving problems. Similarly, ideas and implementations related to cooperatives were adopted in France and Germany to improve social and economic conditions, and to reach prosperity. England was the pioneer of the consumer type; France was the pioneer of producer type and Germany was the pioneer of the credit cooperative (Turan, 2017; p. 3). Later

on, cooperative enterprises established for different purposes and started to spread rapidly all over the world. In our country, cooperatives started with a fund called Country Chests initiated by Mithat Pasha during the Ottoman Empire, and spread under the leadership of Atatürk in the Republic.

Cooperatives are effective tools in reducing poverty because of having an advantage of being established wherever they are needed. Furthermore, many cooperatives make significant contributions to the social and economic systems of countries by providing access to education, health, insurance, credit and other services needed in social life. All around the world, cooperatives that serve approximately more than 1 billion people operate in many different forms and sectors. As of 2019, based on the statistics that are provided by the Directorate General of Cooperatives which run under The Ministry of Trade in Turkey, 79.486 cooperatives in 32 different types have been functioning and they are associated with 571 unions. The registered partners of cooperatives are 7.845.509 (ticaret.gov.tr). Motor Carrier Co-operatives, Tradesmen and Craftsmen Co-operatives, Carriers Co-operatives, Consumers' Co-operatives, Agricultural Sales Co-operatives, Supply and Delivery Co-operatives, Production of Renewable Energy Co-operatives, Childcare Services Co-operatives are among those cooperatives that carry out their activities in Turkey.

Especially in developed countries, cooperatives contribute to the economy significantly. Based on the data provided by the International Co-operative Alliance (ICA), 2032 cooperatives from across 56 countries had a turnover over USD \$2.164 billion (ica.coop).

Cooperative managers and partners should adopt the principles of cooperatives and carry out their activities accordingly to keep the cooperatives alive, which are a business model based on win-win logic of partners and are significantly important for the business life. This can be achieved only by offering educational programs which can be accessed from anywhere anytime and by anyone. Another way is to adopt and disseminate the cooperative culture throughout the society. Lack of education, awareness and research activities were stressed as existing issues in Turkey by Turkish Cooperative Strategy and Action Plan (ticaret.gov.tr). Based on this need, an awareness in the society should be raised with the help of cooperative education that is designed to improve, adopt and sustain cooperatives in Turkey. In this study, the design, preparation process, structure, learning environments, support services, examination and the certification processes of Cooperative, which is conducted through open and distance education, is investigated by reviewing the cooperatives educations both in Turkey and all around the world. In addition to this, the experiences, problems and their solutions during the execution of the program are mentioned and suggestions for the future were presented.

### **Methodology**

The aim of this study is to investigate current problems within the scope of a lifelong learning program conducted through open and distance learning, and to present some solutions. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- Which studies have been conducted in the field of cooperative education around the world and Turkey?
- What are the components and learning environments of the Cooperative e-Certificate Program that is designed for lifelong learning and conducted through open and distance learning? How does the program run?
- What kind of problems are encountered during the design and execution of the program, and what type of solutions are being produced to these problems?
- What should be done to improve the implementation of the program?

The research dimension of the study is designed as a literature review in which theoretical and empirical discussions are addressed (Baumeister & Leary, 1997). To achieve that, paper review, observation and data that are obtained from individual experiences are given. With the findings and the results obtained, suggestions for the future are presented.

### **Cooperative Education Around The World And Turkey**

The cooperative movement is based on the cooperation of people who come together on the basis of volunteering and mutual solidarity to find solutions to their common financial problems. There are three features that reflect the nature and characteristics of this movement (Yıldırım, 2006, p. 42): 1) Self-protection, 2) Self-management, 3) Self-production. These main three structural features were also the determinants of the aims of the cooperative. For cooperatives to carry out their activities, to protect themselves and to create sustainability, cooperatives services should be managed and carried out successfully. This will only be possible with an education that is customized according to the need and has sustainability.

The cooperative education has emerged with the birth of the cooperative movement, and in time it has brought different implementations according to the needs, expectations and educational understanding of the countries. The general approach in cooperative education is to design an education program to appeal to the whole society, mainly the cooperative partners, elected and assigned managers and officers. The general scope is to introduce

cooperative effectively, to make sure an effective cooperative and its general culture is adopted. The cooperative education in literature is defined as a work of making a deliberate change and providing cooperative information to the society, especially to the cooperative partners, by using certain methods and techniques to fulfil their functional duties (Koç, 2001, p. 35).

The scientific cooperative founded by Robert Owen in 1844 is considered as the first educational movement in the field of cooperative (Koç, 1986, p. 7). This educational movement was carried out by workers in a partnership with its founder, Owen. After this first initiative, in which the foundations of cooperative education were laid, education in the field of cooperatives took notice in many countries around the world. It is believed that the cooperative education will be effective in ensuring that the cooperatives are managed effectively, in raising awareness within the society and the partners about cooperative, and in removing misperceptions about the cooperative within the society (Çıkın & Karacan, 1996, p. 121).

The cooperative education is given especially at university level in developed countries. Even though the duration and form of the education varies from country to country, generally the history of cooperatives, principles of cooperatives, the social aspects of the cooperative movement, the events and organizational structure, philosophy of cooperatives and legal proceedings are covered. Cooperative is taught either as an elective or compulsory course at universities in almost all European countries, Canada and United States of America, Sweden, Brazil and Argentina (Çıkın & Karacan, 1996, p. 129).

The main cooperative schools around the world are as follows (Çıkın & Karacan, 1996, p. 129):

- The Co-operative College in United Kingdom,
- College Co-op and International Co-op College, Coop de France - Rhône Alpes, International Cooperative University in France,
- Raiffeisen Cooperatives School, Württembergische Genossenschafts - Akademie, Central Federation of German Consumer Cooperatives Academy, Karlsruhe Cooperatives Academy, DWA-Landesverband Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland, Hannover Cooperatives Academy,
- The Université de Sherbrooke, Canada Co-op College,
- Raynfanz Academy and Consumer Cooperatives School in Austria,
- Prag Cooperatives College in Czech Republic,
- Cooperatives School in Spain Zaragoza,
- Swedish Cooperatives College in Sweden,
- The Cooperative College in Iceland,
- The Inter-College Co-op in Japan,
- Cooperative School in Israel,
- Centrosyuz Cooperative High School in Russia,
- University of Helsinki Co-Op Network Studies.

In addition to these academies and schools that entirely specialized in cooperatives, there are also educational institutions focusing on cooperatives (Çıkın & Karacan, 1996, p. 129):

- ICA (International Cooperative Alliance) in London,
- ILO (International Labour Organisation) in Geneva,
- IFAP (International Federation of Agricultural Producers) in Washington and Paris,
- International Council for Research in the Sociology of Cooperation in New York,
- ICWE (International Cooperative Women's Guild) in London,
- ICWE (International Cooperative Women's Guild) in London,
- IRU (International Raiffeisen Union) in Frankfurt,
- Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer in Belgium,
- IFYC (International Federation Of Young Cooperators) in Hamburg, CICA (Confédération International du Crédit Agricole) in Zurich

Based on all these, it can be said that in developed countries, institutions focus on cooperatives education, while in less developed countries these educations are carried out by the state. In the above-mentioned institutions, education is generally carried out through institutional field trips, meetings, events and internships. For example, the Cooperatives Association in North America organizes various educational programs for the development of in-store managers (Findikoğlu, 1970, p. 11). Local institution managers are also being invited to the educational programs to share experiences and ideas. Similarly, cooperatives education in Germany is run by the unions that cooperatives are affiliated with. The purpose behind this is to prepare an educational program that is not independent from each other, is holistic, continuous and practical.

To summarize, when we look at the developed countries around the world, associations and foundations, which are voluntary organizations, it is seen that they play a predominant role in the field of cooperatives education. In

these countries, the state does not interfere with cooperatives activities, but supports education, credit and the enforcement of protective laws for cooperatives. Educational activities are carried out by regional and national cooperative unions, which are the supreme organizations of cooperatives. Educational activities are carried out by the state in both developing and underdeveloped countries.

In our country, the roots of cooperatives education goes back to Ahmet Cevat, one of the lecturers of the Istanbul Teacher Training School (Gülpak, 1997, p. 61). However, his training did not achieve its goals. With the establishment of the Republic, great importance was paid to cooperative activities and education in this field. First cooperative education was held in the field of agriculture. Between 1930 and 1934, Istanbul School of Economics and Commerce pioneered scientific studies in this field by organizing conferences on the cooperatives movement and training. After that, cooperative was taught as a course in Higher Schools of Trade opened in Ankara, Izmir and Eskisehir. Cooperative education started as an independent discipline in the Cooperatives Institutes established within the Higher Teacher Education Schools in universities, and cooperatives, experts and educators were educated on master's degree level. The courses taught in this context as follows: General Cooperative, History of Cooperatives, Consumer Cooperatives, Agricultural Cooperatives, Research Methodologies in Cooperative, Marketing in Cooperative, Accounting in Cooperatives, Small Business and Artisan Cooperatives, Agricultural Cooperative Movements in The World, Cooperatives Business Management, Cooperatives Finance and Credit Cooperatives.

Co-op schools were established in 1938 in order to include cooperatives in primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education and to gain this culture. A cooperative was established within each school, and in 1948, the subject of cooperative was included in the curriculum in primary schools and village institutes (Kurtaslan, 2004, p. 3).

Educational activities of cooperative organizations also continued simultaneously. Ziraat Bank Cooperatives Directorate organized training on cooperatives for the managers and officers of the Agricultural Credit Cooperatives in Ankara and the provincial organization between 1942-1970. These face to face educations have been transferred to the education center of Ankara Agricultural Credit Cooperatives Central Union since 1970. Various publications such as newspapers and magazines were prepared by the association in the field of cooperatives, and the educational activities were carried out with these publications (Arman, 2004, p. 24).

With the Cooperatives General Law in 1969, the cooperatives were authorized to carry out educational activities by themselves or with the support of higher organizations. This law introduced The 1% Education and Promotion Fund and it was ensured that cooperatives were deposited in the account of the Ministries they are affiliated with and the relevant Ministry carries out these activities (Koç, 2001, p. 49).

In the 1970s, National Cooperative Education and Research Institute was established in order to gather all the educations offered by different institutions with different contents and features under one roof, to have all at one place and to provide more effective education by gathering the authority in one place. This institute was large enough to provide boarding education for 200 people, and it was designed and structured in a way that has facilities such as administrative buildings, classrooms, a library, a meeting and cinema hall, printing, painting, film washing and sound box. Between 1976-1984, it provided education to 7000 people. However, later on this institute was closed and transferred to the General Directorate of Rural Services (Arman, 2004, p. 30).

In 2000, the KOOPEP - 2000 Project, a training project for the trainers who would provide training in the field of cooperatives, was implemented by the Ministry of National Education. For the project, a series of training in the field of cooperatives were prepared and a training group of teachers and trainers in Ankara, Sanliurfa, Sinop, Istanbul, Erzurum and Izmir were gathered. Cooperatives and Business Knowledge and Cooperatives Knowledge courses were offered in formal and informal frame both as selective and compulsory courses in vocational-technical educational institutions under the Ministry of National Education. And again for the project, cooperative courses for adults have been offered in 920 public education centers across the country since 2000. However, KOOPEP - 2000 was not sustainable because of the political and bureaucratic reasons (Koç, 2012, p. 27).

Another important initiative worth mentioning in the field of cooperative education in our country is the establishment of Gazi University Cooperatives Research and Application Center in 2006. One of the main reasons of establishing Gazi University Cooperatives Research and Application Center (KOOP - MER), which started functioning with the regulation published in the Official Gazette on July 9, 2006, was to find solutions to the educational problems of cooperatives (Koç, 2014, p. 43). Numerous scientific papers were published and events were organized within the center, contributing to the development of awareness of cooperatives in the society.

Konya Food and Agriculture University was founded by Konya Seker, a subsidiary of Turkish farmers' beet producer cooperatives. Cooperatives and Agricultural Cooperation Application and Research Center started to function within the university on 9th April, 2020, which was established with the support of this cooperative-based structure. It had many establishment purposes including: to organize educational seminars, conferences, workshops, symposiums, congresses and similar events to contribute to the dissemination and development of cooperatives throughout the country, especially in the field of agriculture and food; to cooperate with other organizations working in this field; to provide training to farmers and food producers in the fields of agricultural cooperation, entrepreneurship and cooperative; to support individuals gather under one roof and cooperatives

activities; to promote; to provide information and training activities for the managers, staff and partners of the cooperatives in our country; to open courses and to offer consulting service (Resmigazete, 2020).

As a result of the studies conducted in the literature, it has been determined that many initiatives have been put into practice in our country for the adoption and dissemination of the cooperative movement and the formation of a cooperative culture in the society. On the other hand, it is seen that these practices were limited to central and provincial organizations, short-term and not sustainable at local level.

In fact, in order for the cooperative activities to be carried out in an efficient way, the active participation of the managers and partners in these activities matter a lot, and especially for the young people to recognize and adopt the cooperative movement, these training should be carried out continuously and be accessible to anyone anytime. This will only be possible with continuous cooperative education through open and distance learning. Based on this, the Cooperative e-Certificate Program was prepared within Anadolu University with the special request and cooperation of the Ministry of Trade.

### **Cooperative Education Through Open And Distance Learning: Anadolu University Cooperative E-Certificate Program**

Open and distance learning with its features and opportunities is one of the most important approaches affirming learning as a process throughout the life of an individual. Open and distance learning applications completely or partially eliminate obstacles in education such as quota limitations in traditional higher education institutions, education level and age limit. All open and distance learning implementations, starting from extension courses to computer mediated systems, aim to provide lifelong learning opportunities to individuals with the help of their features formed by the principle of clarity (Kip Kayabaş, 2020, p. 33). Cooperative education offered through open and distance learning brings with many opportunities in terms of flexibility and accessibility compared to the courses conducted face to face by different institutions in the past, in terms of reaching people from all classes, ages and professions.

Since 1982, Anadolu University has been providing associate and undergraduate degrees with the help of Open Education by using distance education technologies and in 2007, it started to offer e-Certificate Programs through open and distance learning ([esertifika.anadolu.edu.tr](http://esertifika.anadolu.edu.tr)). Anadolu University e-Certificate Programs are three months long certificate programs, each consisting of one, two or three courses, in which the learning process is conducted online and exams are conducted under supervision. Anadolu University e-Certificate Programs, which launched for the first time in Spring 2007, aim to provide continuous education and up-to-date academic content for three terms a year (Mutlu et al., 2014, p. 30). Besides helping individuals who aim for personal development and a better career, e-Certificate Programs offer solutions to the in-service training needs for businesses that want to work with more qualified personnel.

As of 2020, Anadolu University e-Certificate Programs have 121 programs with 14 categories. The programs are accessible each year three times: during spring, summer and fall. From 2007 to 2020, a total of 209,234 people have enrolled in e-Certificate Programs and 86,239 of them have been successfully certified. e-Certificate Programs which are designed according to the distance education methods, are carried out online via the Anadolium eKampus System. By that, everyone is offered the opportunity to learn and develop individually, at any time, in any environment. e-Certificate Programs are carried out in all 81 provinces of Turkey, Cyprus and Azerbaijan in exam centers under supervision.

Efforts have been made to create collaboration with e-Certificate Programs and many public and private sector organizations that want to benefit from the knowledge, organizational capacity and experience spread across the country. One of them is the cooperation protocol regarding the implementation and development of the Cooperative e-Certificate Program signed between Anadolu University and the Ministry of Trade on May 21, 2015. The purpose of this collaboration is to increase the education level of those who directly or indirectly serve the cooperative sector, especially the youth, and to raise awareness of cooperatives in the society.

With the Cooperative e-Certificate program prepared in cooperation with Anadolu University and the Ministry of Trade, it is aimed to extend cooperatives which are an important and great power in economic and social terms, to help existing ones to sustain their activities in a more efficient and active way, to provide education related to cooperatives and to certify this education.

According to protocol, Anadolu University is responsible for

- producing the content for the e-certificate program,
- preparing and offering the e-learning materials,
- determining the academic calendar and quota of the prepared e-certificate program,
- conducting the education, preparing exams, following the success of the participants after the exam, informing the Ministry with a report at the end of the year regarding the organized training activities,
- encouraging its students and graduates to participate in activities such as cooperative activities, programs, trainings and seminars in the field of cooperatives, and providing updates and relevant information.

Meanwhile, Ministry of Trade is responsible for

- supporting the preparation and production of educational content in cooperation with Anadolu University,
- providing the necessary announcement and updates regarding the participation in the activities, programs, trainings and seminars cooperated in the field of cooperatives within the framework of the protocol,
- contacting other institutions and organizations to cooperate with, and supporting them for the effective execution of their activities.

For the project, a study group consisting of officials from both institutions was formed and the Cooperative e-Certificate Program was designed under the coordination of Anadolu University in cooperation with the relevant topics. In the preparation of the program, a team of Open Education Faculty managerial members, Faculty of Economics and Administrative Sciences faculty members, Faculty of Law lecturers, instructional designers, graphic designers, e-learning experts, exam experts and technical experts from the information technologies center were gathered together by Anadolu University. Another team was established by the Ministry of Trade, consisting of managers and experts of the General Directorate of Cooperatives, officials from the higher units of cooperatives and non-governmental organizations operating under the Ministry. The Cooperative e-Certificate Program was designed under the coordination of Anadolu University by the study group combined with these two teams.

The Cooperative e-Certificate Program is aimed to contribute to a wide target audience such as lawyers, accountants, cooperative directors, employees, partners, public officers working on topics related to cooperatives, members of cooperative management, audit and liquidation board. Additionally, everyone over the age of 18 who has interest in this field has been given the opportunity to participate in the program and access education. With the help of this opportunity Anadolu University Cooperative e-Certificate Program clearly distinguished itself from any other prepared cooperative education so far. As can be seen in the case studies examined in the literature, the educational programs targeted a specific occupational group, a specific age group and even a specific educational level. However, Anadolu University Cooperative e-Certificate Program was designed as a result of the delicate work of expert instructional designers and content production teams in a way that would appeal to people of all ages, professions, and all educational levels. Considering this, it can be claimed that this is the first educational application that appeals to such a broad audience in Turkey.

### Learning Environments

The learning environment of the programs are

- the Cooperative textbook designed according to distance learning techniques,
- e-learning materials offered through the E-Campus Portal.

Participants who enroll in the Cooperative e-Certificate Program prepare for the certification exam by using the printed textbook designed according to the distance learning methods, watching the lessons conducted online and using e-learning materials designed according to the self-study methods, sent to them by mail for 12 weeks.



Figure 1. Cooperative Textbook

Among the cooperatives functioning in our country are Motor Carriers Cooperative, Tradesmen and Craftsmen Cooperatives, Women Entrepreneur Production and Operation Cooperative, Pharmacists Cooperative, which

include partners and managers with a wide range of education levels from primary school to doctorate. The Cooperative textbook has been prepared to appeal to all members of the cooperatives, with the meticulous works of expert lecturers and instructors. A comprehensive, easy to read with a simple narrative content and a very detailed design in terms of teaching techniques has been made. The content of the textbook consisting of 13 units are as follows:

1. Introduction to Cooperative
2. Establishment and Articles of Association of Cooperatives
3. Partnership and Termination of Partnership
4. Rights and Obligations of Partners; Cooperative General Assembly
5. Cooperative Board of Directors
6. Cooperative Supervisory Board
7. Disintegration and Liquidation of Cooperatives
8. Supreme Organization of Cooperatives
9. Duties and Authorisations of Ministries
10. Document Order, Commercial Books, Declaration and Taxation in Cooperatives
11. Accounting, Reporting and Auditing in Cooperatives
12. Budgeting in Cooperatives; Analysis of Financial Statements and Annual Report

In the textbook, which includes economic, legal and financial aspects of cooperatives, each unit starts with a case study that is carefully selected from the field within its scope. Students are expected to examine this case study and then answer the questions. The answers to the questions are discussed on the e-learning platform e-Campus Portal under the mentorship of the instructor. Case studies are generally prepared to cover the most common issues and solution suggestions within the cooperatives.

In order to emphasize the important points, some of the brief information is enriched with visual elements and presented in a way to spark attention and provide clues. Additionally, in the section of Through Life at the end of each unit, case studies that the members of the cooperatives may need to create a link between real life practices and the topics covered within units. Another learning environment of the program is Anadolu University e-Learning Platform <https://ekampus.anadolu.edu.tr> (Figure 2). The Study Platform is accessed through the e-Government Gateway. When students login to the e-Campus portal, they can access every e-learning material of the Cooperative course.

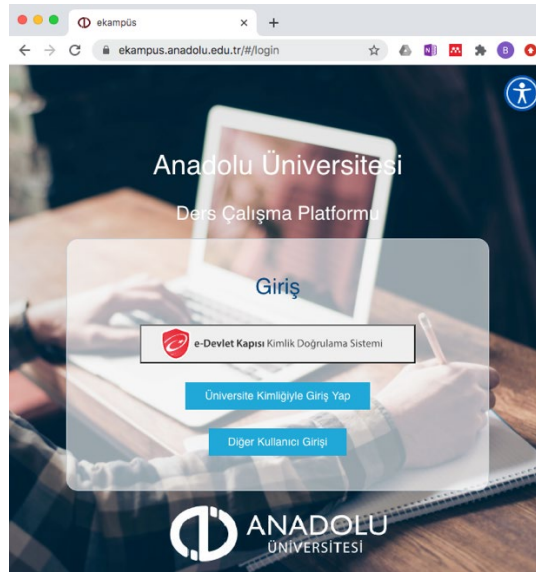


Figure 2. Anadolu University e-Learning Platform

The e-learning materials of the program are as follows: Textbook, Unit Abstracts, Lecture Videos, Let's Learn with Questions and Exercises. The e-Campus study portal offers both an electronic version of the Cooperative textbook in EPUB and PDF formats, and hardcopy which is sent to the students by mail. Thus, students can access

the learning resource from anywhere without the need to carry the printed book with them. In the Unit Summary section, a 4-5 page summary of each unit in the textbook is offered in PDF format. After reading the textbook thoroughly, it is recommended to review the important points from the summary section to repeat them.

Another e-learning material the Lecture Videos section houses audio-visual elements and therefore it is one of the most preferred learning materials by students. These videos are prepared by the lecturer of the course in professional studios. Video presentations are video lectures that are prepared in a way to summarize the structure of the units, explaining the important points that are difficult to understand and include tips and tricks, instead of presenting the information exactly as in the textbook. In the Let's Learn with Questions section, there are questions and answers prepared according to units. The Exercises section consists of multiple choice tests. The students can either answer these questions in the form of a pilot test or view as PDF with all of the questions and answers, and save them. The Let's Learn with Questions and Exercises sections are recommended as materials to be used for the preparation of the exams.

### Support Services

Support services are provided by phone and e-mail to students enrolled in the Cooperative e-Certificate Program. Students can send an e-mail to [esertifika@anadolu.edu.tr](mailto:esertifika@anadolu.edu.tr) about any topics that they need to consult. Those e-mails are answered as soon as possible. Students are informed via e-mail and SMS throughout the process from the beginning of the courses until the announcements of the exam results. They receive reminder e-mails from time to time in order to keep them motivated and active. In addition to e-mails, students can get support by calling the call center number 0850 200 46 10 on weekdays between 09:00 and 18:00.

### Exam and Certification

The last step of the Cooperative e-Certificate Program is the exam and it is carried out three times in 81 provinces with online supervision. During the enrollment to the program, the students are asked to choose the exam center and determine in which province they would like to take the exam. The examination organization is done by Anadolu University and is conducted either in computer labs of agreed universities all around Turkey under the supervision of someone in charge or online. Students are expected to get 50 points out of 100 points to be regarded as successful. Those with a score of 50 and above are entitled to receive a "Cooperative Certificate". 5 days after the exam, the "Exam Result" demonstrating the success of the candidates is published online and the printed certificates are sent to the students by mail (Figure 4). Exam results are also reported to the General Directorate of Cooperatives, the Ministry of Trade.



Figure 4. Certificate of Cooperative

### Problems And Solutions

In this section, the problems encountered during the organization of the Cooperative e-Certificate Program and the possible solutions are discussed. Starting from the application and enrollment to the Cooperative e-Certificate Program, almost all of the steps related to the course is carried out by using computers and internet technologies, carrying out the course online on the platform, including receiving the exam entrance document, the certification exam, learning the result of the exam, a huge part of support services. Although it is not stated as a prerequisite at the registration stage, students enrolled in the program must have sufficient digital literacy skills in order to benefit from the services provided at the maximum level. Studies show that as individuals' competence to use computer and internet technologies increase, their anxiety level decreases and they use these environments more active (Akkoyunlu and Kurbanoglu, 2003, p. 9; Aşkar and Umay, 2001, p. 7; Chou, 2003, p. 743; Doyle, Stamouli and Huggard, 2005, p. 7; Gordon et al., 2003, p. 292; Seferoğlu, 2005, p. 100). As a supporting study, Gunawardena (1991, p. 4) stated that students who do not have sufficient computer skills spend too much time interacting with the interface, and since they put all their attention and performance on figuring out the interface, they cannot concentrate well enough to generate ideas and engage in activities in the online learning environment. Thus, these



students access less resources and tend to leave the environment because of boredom. Therefore, it is stressed that digital literacy skills are critical in open and distance learning. In order to minimize the possible problems in the context of digital literacy skills, e-Certificate Programs website has a user-friendly and easy to use interface with all its explanations and guidelines. It is made sure that the students have text descriptions for anything requiring technical skills, animations and sample videos as guidance. Live support service is provided to students who have difficulties in performing the procedures despite all the support materials. With the support services offered through different channels, an intensive support service is carried out to ensure students accessibility.

One of the top issues that the students face is accessing their personal e-mail account at the stage of completing the application process. In order to apply to the system, the students must first register to the system with a valid e-mail, and then with the password sent to this e-mail address and their national id code they must submit their application. Sometimes students cannot proceed because they cannot remember their password for their personal e-mail accounts. There are even candidates who do not have e-mail address until they apply. In such cases, the coordinator staff supports the candidates by phone to create a valid e-mail account. Then, information is given about the application process. Also, candidates must make a transaction with a credit card in order to pay the registration fee for the program. Candidates who cannot make transactions with or do not have a credit card can apply to the coordinators and request another payment option. In such cases, the candidates are informed by the coordinator staff and the necessary guidance is provided.

As it is known, the enrollment process to e-Certificate Programs is open three times in a year during spring, summer and fall. Application dates, education semester, exams period are announced on the Academic Calendar page at the beginning of each year. Applications are open for three weeks at the beginning of each term. When candidates miss these dates for any reason, they have to wait for the next semester's application dates. At this point, students who have problems request the application system to be reactivated. However, due to the fact that the exams are held in the centers under supervision and the education period cannot be extended, therefore applications can only be made within the specific dates in the academic calendar, not at any requested time. A solution to this problem has not been found yet.

There are some problems related to learning material choices during the teaching process. Some students study by using only the textbook, and they use the learning platform in a very limited way, since they do not choose other course materials or sufficiently examine. But, they can prepare themselves for the certification exam more effectively with e-learning opportunities prepared with rich materials. In order to solve this problem, samples of e-learning materials that may attract their attention are sent by e-mail at regular intervals during the education period. By doing so, they are informed about the materials that may attract their attention, preferences according to their characteristics, and other options that support their learning process.

Another problem is the issue of cargo shipments. Textbooks and certifications are sent by post to their addresses, and no additional fees are charged from students for these posts. Sometimes, mails return because people misrepresent their addresses or they cannot be found at their addresses. Students are requested to update their addresses to get the post without paying any extra charge. However, if the post returns to the center again, the student is informed and the coordinator staff keep the documents. During the whole process, students are informed at every stage by phone so that they do not experience unfairness, and the textbook and certificate is being sent until the student receives them.

### **Conclusion And Recommendations**

In our country, many educational attempts have been implemented in order to adopt and spread the cooperative movement and to create a cooperative culture in the society. Cooperatives education have been carried out through educational programs structured with many examples but independent from each other, at local level and with non-sustainable organizations. These educational programs or courses are prepared according to a specific target audience or field of activity, and are short-term and accessible to a limited number of people. It is of a great importance that the educational programs are carried out continuously and being accessible to everyone from everywhere, in order for the managers and partners to participate actively in cooperatives activities and especially for the youth to recognize and adopt the cooperative movement, which are among the principles of cooperatives (ICA, 1995). This will only be possible through open and continuous education in cooperatives through distance learning. Based on this need, the Cooperative e-Certificate Program has been prepared within Anadolu University with the request and cooperation of the Ministry of Trade.

The Cooperative e-Certificate Program was designed under the coordination of Anadolu University by forming a study group consisting of officials from both institutions and by making sure of covering the relevant fields. The Cooperative e-Certificate Program has been prepared for everyone over the age of 18 who are interested in this field, cooperative partners and managers. This educational program has been designed as a result of the delicate work of experts in the field of instructional and content design in a way that will appeal to people of all ages, professions and all educational levels. A comprehensive, easy to read with a simple narrative content and a very detailed design in terms of teaching techniques has been made. Therefore, it can be claimed as being the first lifelong learning implementation appealing to such a broad audience. Although the audience consists of different

ages, and educational levels, no problems or difficulties have been experienced in terms of accessing or benefiting from the content. It can be considered as an indicator of the success of the instructional design approach and certification organization of the whole program. Lifelong learning opportunities can be increased by preparing educational programs in different fields within the structure of the Cooperative e-Certificate Program.

Students who enroll in the Cooperative e-Certificate Program prepare for the certificate exam by using the printed textbook sent to them by mail and made according to the distance education methods, and by taking advantage of online courses and e-learning materials designed according to the self-study methods throughout 12 weeks. The Cooperative e-Certificate Program exam is held three times in a year in 81 provinces under supervision. The examination organization is done by Anadolu University and is conducted either in computer labs of agreed universities all around Turkey under the supervision of someone in charge or online. Students are expected to get 50 points out of 100 points to be regarded as successful. Those with a score of 50 and above are entitled to receive a "Cooperative Certificate". Throughout the program, students are offered e-learning courses through a portal that contains various e-learning materials. Especially when designing lifelong programs for a large audience, communication environments should be enriched with different technologies and media options in order to enable students with different learning styles and experiences to choose and use the most suitable environment (Kip Kayabaş, 2020). Thus, students will be able to benefit from the course materials for printed, visual and audio materials by choosing the environment that fits their preferences and learning habits. The variety of learning materials should be increased by conducting research on students' material preferences. Additionally, the most preferred learning materials should be determined and new options should be offered by increasing the existing options.

On the other hand, individuals need to have sufficient digital literacy skills to be able to benefit effectively from open and distance learning implementations where information and communication technologies are used extensively. Studies show that as individuals' competence to use computer and internet technologies increase, their anxiety levels decrease and they use these environments more actively (Akkoyunlu and Kurbanoglu, 2003, p. 9; Aşkar and Umay, 2001, p. 7; Chou, 2003, p. 743; Doyle, Stamouli and Huggard, 2005, p. 7; Gordon et al, 2003, p. 292; Seferoğlu, 2005, p. 100). Digital literacy skills of students are important especially during online supervised exams. Although it does not require a high level of computer skills, it can be claimed that taking the exam in a computer environment may cause anxiety in students. Therefore, it can be stressed that the online exam may have negative impacts on the students' exam performance compared to the traditional supervised exams. To solve this problem, sufficient information should be given to the students before the exam. By sharing the documents with the exam conditions and rules, and providing a practical sample exam, students can be helped to decrease their stress level.

Individuals can be hesitant to participate in activities within the scope of lifelong learning, especially because of the responsibilities of an adult life. When it comes to the participation of individuals in an educational program, firstly it is expected that the education will aim a need to fulfill or it will obtain concrete practical outcomes at the end. The Cooperative e-Certificate Program is a lifelong learning activity with optional participation. However, cooperative education should be disseminated to raise more awareness in the society, to spread the movement, to help cooperatives sustain their activities more effectively and efficiently. If the people who will take part in the management or partnership of the cooperatives are required to receive a certificate from the Ministry, it will extend the education throughout the society.

## References

- Al-Qdah, M. & Ababneh, I. (2017). Comparing Online and Paper Exams: Performances and Perceptions of Saudi Students, *International Journal of Information and Education Technology*, 7(2), 106-109.
- Arman, Ş. (2004). Kooperatifçilik Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *TKK. Karınca Dergisi*, 806, 30.
- Çıkın, A. & Karacan, A. R. (1996). *Genel Kooperatifçilik*. İzmir: Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Desouza, E. & Fleming, M. (2003). A Comparison of In-Class and Online Quizzes on Student Exam Performance, *Journal of Computing in Higher Education*, 14(2), 121-134.
- Fındıkoğlu, Z.F. (1970). Kooperatiflerin Durumu ve Sorunları. *T.K.K.VII. Türk Kooperatifçilik Kongresi Tebliğleri*, 7, 11-12.
- Geray, C., 2015. *Kooperatifçilik*. Nika Yayınevi. S:42.
- Gülpak, M. (1997). *Türkiye'de Kooperatifçilik Hareketinin Gelişimi ve Bu Gelişimde Ahmet Hamdi Başar'ın Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kip Kayabaş, B. (2020). *Eğitimde Açıklık ve Kitleli Açık Dersler*. Gece Kitaplığı Yayınevi. İstanbul. ISBN 978-625-7177-55-9
- Koç, H. (1986). *Kooperatifçilik Eğitimi ve Türkiye'de Konut Meselesi*, Ankara: Cantekin Matbaası, 1986.
- Koç, H. (2001). *Kooperatifçilik Bilgileri*. Gözden Geçirilmiş 2. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, H. (2012). Genel Kooperatifçilik ve Kadına Yönelik Kooperatifler. *Ziraat Mühendisliği*, 358, 24-29.

- Koç, H. (2014). Türkiye Kooperatifçilik Eğitim ve Araştırma Merkezi (Koopem) Model Önerisi. *Ziraat Mühendisliği*, 361, 43-50.
- Kurtaslan, T. (2004). Türkiye’de Kooperatifçilik Eğitimi. *T.K.K. Karınca Dergisi*, 806, 3.
- Mutlu, M.E., Özöğüt Erorta, Ö., Kıp Kayabaş, B. ve Kayabaş, İ. (2014). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde e-Öğrenmenin Gelişimi. İçinde Özkul, A.E., Aydın, C.H., Kumtepe, E.G. ve Toprak, E. (Ed.). *Açıköğretimle 30 Yıl* (ss. 1-58). Anadolu Üniversitesi Yayınları, ISBN:97975-06-1754-6
- Mülayim, Z. G. (2013). *Kooperatifçilik*. Yetkin Yayınları, Ankara.
- Summers, J.J., Waigandt, A. & Whittaker, T.A. (2005). *Innovative Higher Education*, 29(3), 233-250.
- Turan, N. (2017). Kooperatifçiliğe Giriş. İçinde Turan, N., Özenbaş, N. (Ed.). *Kooperatifçilik* (ss. 1-24). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, B. (2006). *Globalleşme Kapsamında Tarım Kooperatifleri*. T.K.K. Karınca Dergisi, 835.

#### Internet Resources

- <https://www.ica.coop/en/cooperatives/cooperative-identity#:~:text=Cooperative%20values,responsibility%20and%20caring%20for%20others.>
- <https://www.ica.coop/en/cooperatives/cooperative-identity#cooperative-values>
- [http://www.euricse.eu/wp-content/uploads/2017/11/WCM\\_2017web-EN.pdf](http://www.euricse.eu/wp-content/uploads/2017/11/WCM_2017web-EN.pdf)
- <http://esertifika.anadolu.edu.tr>
- [http://koop.gtb.gov.tr/data/52ce773b487c8e3b38d8fa65/Koop-%C4%B0statistik%2010%2001%20\(2\).pdf](http://koop.gtb.gov.tr/data/52ce773b487c8e3b38d8fa65/Koop-%C4%B0statistik%2010%2001%20(2).pdf)
- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/04/20200409-5.htm>
- [https://ticaret.gov.tr/data/5d43d82d13b876433065528e/TurkiyeGeneliKoopVeBirlikDagilimi\\_KurulusTarihi\\_Ca\\_lisan.pdf](https://ticaret.gov.tr/data/5d43d82d13b876433065528e/TurkiyeGeneliKoopVeBirlikDagilimi_KurulusTarihi_Ca_lisan.pdf)

## ÇEVİRİMİÇİ SOSYAL AĞLARDA TWITTER KULLANICILARININ MAHREMİYET FARKINDALIKLARI: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. AYTEKİN İŞMAN  
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi  
isman@sakarya.edu.tr  
Hüseyin SERBES  
Sakarya Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

### Özet

Sosyal medya platformlarının kullanıcılar tarafından yoğun olarak kullanılması, yeni medya araçlarının bireylerin günlük hayatlarının merkezinde olmalarını sağlamaktadır. Bu platformlarda kullanıcılar geleneksel medyadan farklı olarak karşılıklı etkileşim içerisine girerler. Bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimiyle beraber, kullanıcılar aktif bir şekilde çevrimiçi ağlarda paylaşımlarda bulunarak aynı zamanda hem üretici hem de tüketici konumunda bulunmaktadır. Bu sayede, modernleşme süreciyle birlikte insan hayatına giren mahremiyet kavramı, sosyal medyanın hızla gelişim gösterdiği bir zaman diliminde, çeşitli değişimlerle ve dönüşümlerle birlikte önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, Lyon ve Bauman (2013) tarafından öne sürülen Gözetim Kuramı adlı yaklaşımı temele alarak, çevrimiçi ağları kullanan genç bireylerin mahremiyet farkındalıklarına odaklanmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri ekseninde sosyal medya platformlarından Twitter kullanıcılarının hangi bağlamda kullanıldığını gözlemleyerek, mahremiyet kavramının ne ölçüde bilindiğini konu edinmektedir. Çalışma, üniversite öğrencileri tarafından sıklıkla tercih edilen platformlardan Twitter üzerindeki paylaşımları çerçevesinde, mahremiyet olgusunun bireylerdeki etkisini incelemeyi araştırmaktadır. Araştırma, bu bağlamda genç bireylerin sosyal medya platformundaki özel yaşam mahremiyeti hakkındaki endişelerini incelemeyi hedeflemektedir.

Bu kapsamda, araştırma ortaya koyduğu hipotezleri özellikle yeni medya çalışmalarına odaklanan İletişim Fakültesi öğrencilerine uygulanacak nicel bir strateji ile test etmektedir. Çalışma kapsamında, Öz (2014) ve Örs (2018) tarafından geliştirilen veri ölçme aracı, 7 maddelik demografik ve 18 soruluk mahremiyet ölçeğinden oluşurken, 0.638 güvenilirlik derecesine sahiptir. 125 öğrenciyi kapsayan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Böylece, bulguların, bireylerin mahremiyet farkındalıklarına ışık tutması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mahrem, Mahremiyet, Gözetleme, Sosyal Medya, Twitter

### Giriş

Bireyler, hayatta kalma içgüdülerinin bir ürünü olarak, ulaşabildikleri deneyimleri yeni nesillerle paylaşma eğilimindedir. Sahip oldukları deneyimleri, diğer bireylere aktarma işlevi olarak çeşitli iletişim kanallarından yararlanırlar. İletişim kavramı, katılımcılar tarafından bilgi veya sembollerle gönderilen mesajın üretildiği, iletildiği ve anlaşılabilir yorumlandığı bir süreçten oluşmaktadır (Telman ve Ünsal, 2005: 19). İlk uygarlıklardan bu yana, insanoğlunun sahip olduğu iletişimi aktarma yetisi, çeşitli kanallar aracılığıyla değişirken bireylerin deneyimlerini aktarma süreci her zaman devam etmektedir.

Poe (2019: 29), bir iletişim aracının en temelde, enformasyon göndermeye, almaya, depolamaya ve edinmeye yarayan bir araç olduğunu belirtir. İletişimi oluşturmada ve yaymada kullanılan bu araçlar, insanoğlunun içinde bulunduğu duruma göre değişiklik gösterir. Oskay (1993), iletişim aracını insana has bir durum olarak bitelerken, mevcut koşullardaki her türlü değişimin bu süreçten oldukça kolay bir şekilde etkilenebileceğini ileri sürer. Bu bağlamda, Innis (2006), iletişim araçlarının fiziksel özelliklerinin toplulukları ve düşünceleri yeni istikametlere ittiğini iddia etmektedir. Bireylerin vazgeçilmez bir parçası olarak görülen iletişim, teknik olanakların yardımıyla mümkün olduğunca değişikliklere uğramaktadır. Bu değişikliklerden kitle iletişim araçları, yeni bir medeniyet türü yaratan çağdaş toplumlarda etkili bir işlev görür (Vardar, 1986: 35).

Değişen hayat koşullarında zorluklarla karşılaşan bireyler, bu koşullara karşı koyabilmek adına yeni kitle iletişim araçları bulma arzusu içerisine girmişlerdir. Sırasıyla, gazeteler, radyo ve televizyon şeklinde insanların hayatına giren kitle iletişim araçları, bu şekilde, bireylerin görsel ve işitsel iletişim olanaklarına sahip olmasına yardımcı olmuştur (İçirgin, 2018: 4). Bu kitle iletişim araçları, sosyal iletişim alanlarını genişleterek bireylerin birçok alanda deneyim ve bilgi aktarma sürecine katkıda bulunmuştur.

Yirmi birinci yüzyılda enformasyon teknolojilerinde görülen gelişimlerle beraber, bireyler internet adı verilen iletişim ağı içerisinde kendilerini bularak iletişim ağını ilerletme fırsatı yakalamaktadırlar. Özellikle karşılıklı etkileşime imkân sağlayan sosyal medya platformları, bireylerin bu yolla yaşamlarını şekillendirmede büyük öneme sahiptir. Bauman ve Lyon (2013), çevrimiçi ağların her yerden erişim olanağı sağladığına dikkat çekerken, bireylerin gelişen sosyal ilişkilerinde de önemli bir rol oynadığını ifade eder. Bu ilişkiler, sosyal medya platformların yoğun olarak kullanıldığı bu zaman diliminde, dinamik bir ilişki içerisinde ilerlemektedir.

### Yeni Medya, Yeni İletişim

Kitle iletişim araçlarında gözlenen değişiklik, bireylerin yaşam şekillerine oldukça etki etmektedir. Bu değişiklikler, teknolojinin yön değiştirmesi sonucu gerçekleşir. Kaplan ve Haenlein (2019), bireylerin birer iletişim araçları olarak kullandıkları sosyal medya platformlarının, Web tabanlı uygulamalar aracılığıyla deneyimlerin paylaşılması sonucu gerçekleştiğini söyler. Web uygulamalarının, sosyal medya kanallarıyla etkileşime olanak tanınması, bireylerin sosyal iletişim yönlerine birçok açıdan katkı sunmaktadır.

Geleneksel medya ortamından farklı bir yolla, yeni medya kavramı, internetin hızla yükselişe geçmesi sonucu ortaya çıkarak iletişimin güçlü yeniliklerine olanak tanımaktadır. Bu ekseninde, yeni medya tanımı altında kullanılabilir yaygın isimler arasında multi-medya, interaktif medya ve dijital medya ön plana çıkmaktadır (Dijk, 2016: 25). Mutlu'ya göre (2019: 69), cep telefonu, internet, telekomünikasyon altyapısı, uydu teknolojisi, bilgisayar gibi teknolojiler olarak sınıflandırılabilir yeni medya, internetin hızla yükselişe geçmesiyle beraber ortaya çıkmıştır. Çelebi (2014), bu yoruma ek olarak, internet çağı olarak görülen günümüzde, çevrimiçi toplulukların hızla yükselişe geçerek sosyalleşmenin yeni boyutunu oluşturduğunu ifade etmektedir.

Zaman ve mekân sınırını ortadan kaldıran yeni medya teknolojileri sayesinde, bireyler herhangi bir kısıtlama olmadan istenilen yere bağlanma erişimine sahiptirler. Karagöz (2013), bu durumda herkesin ağ toplumunun birer bireyleri olduklarını öne sürer. Geleneksel medyanın tek taraflı bilgi akışının aksine, yeni medya, Castells'e göre (2016), iletişimin etkileşime dayalı bir biçimde yenilenmesiyle sonuçlanır. Web 2.0 uygulamaları, insan iletişimine bilgi tabanlı ağ sistemleri sunmaktadır (Fuchs, 2016). Bu sayede, yeni medya, yeni iletişim kanallarının sınırsız bir şekilde verilerle çoğaltılmasına yardımcı olmaktadır. Kaplan ve Haenlein (2010), sosyal medya platformlarının yaygın halde kullanılabilir olmasının Web 2.0 uygulamaları sayesinde oluşan temel teknolojik gelişmelerinin bir sonucu olduğunu belirtmektedir.

Yeni medya, yeni bir iletişim dili oluşturarak bireylere deneyimlerini paylaşma fırsatı tanıyarak, hızla artan bir kitle iletişim platformuna dönüşmektedir. Baudrillard (1970), tüketim çağı olarak gördüğü zaman dilimini, hızla gelişen teknolojik gelişmelerle beraber kullanıcıların paylaşımlarını ve deneyimlerini artan bir yolla yayılmasını sağlayacağı yorumunda bulunmaktadır. Bu durum, ilerleyen yıllarda gerçeğe dönüşerek, küreselleşen dünyada bilginin yayılmasında sosyal medya platformlarının önemli bir noktada olduğu gözlemlenmektedir. Kullanıcılar, bu etkin katılımının doğal bir sonucu olarak pasif bir rolden çıkararak, kendi oluşturabildikleri içerikleri başka bireylerle paylaşabilen üreticiler haline gelmektedir. Bu sayede, iletişim ağları, yeni bir etkileşime biçimine yön vererek, bireyleri etkileşimin önemli bir parçası haline getirmektedirler.

Sosyal medya platformlarından Twitter, mikroblog uygulamaları arasında en çok bilinen ve kullanım yoğunluğu en fazla olan sosyal medya sitesidir (Irak ve Yazıcıoğlu, 2012: 8). Twitter, bireylere iletişimsel olanaklar sunarak, paylaşımlarını yayımlayabilecekleri bir ortam yaratır. Özsoy'a göre (2011), yaygın kullanıma sahip olan Twitter'ın en göze çarpan özelliklerinden biri, kullanıcıların yapabildikleri paylaşımların tüm takipçilere aynı anda sunulabilmesidir. Gaber ve Wright (2014: 52), sosyal medyanın gençler arasında yaygın kullanımına dikkat çekerek bunun göstergelerinden birinin içerik üretimi olduğunu savunmaktadır. Bu sayede, gençlerin içerik üretimi yaparak sanal uzamda bir yer edinirler.

### Mahremiyetin Dönüşümü ve Sosyal Medya

İnsanlığın var oluşundan bu yana bir yandan ihtiyaç bir yandan da tartışma konusu olabilmeyi başaran mahremiyet olgusu, ait olunan kültür ve zamana göre farklılık taşır. Mahremiyet, başkasına söylenmeyen gizli şeyleri kapsarken Poyraz'a göre (2019), bir kenara koymak, ayırmak gibi anlamlara gelirken, aynı zamanda isim haliyle, özel ya da siyasi görevi olmayan kişi anlamında kullanılmaktadır. Aktaş (1995) ise, mahremiyeti, bireylerin kendilerini tanıması ve varlıklarını sürdürebilmeleri adına sahip oldukları yetenekleri kullanılabilmesi için fiziki ve manevi planda sınırların korunması olarak tanımlar. Modernitenin akışkan oluşu, mahremiyetin anlamını genişletir.

Son yıllarda yön değiştiren teknolojik gelişmelerle beraber sosyal ağların yaygın kullanımı, mahremiyet kavramını oldukça ön plana çıkarmaktadır. Hızla kullanımı artan sosyal medya platformları, mahremiyetlik alanını genişletir. Örs (2019: 7), sosyal paylaşım ağlarının geliştirdiği gizlilik ayarlarının kimi kullanıcılar tarafından tercih edilmekteyken kimilerinin ise bu ayarları gereksiz bulunduğunu öne sürerek mahremiyet olgusunun önemine değinmektedir. Pettman'a göre (2017), sosyal medya çağında genel ile özel arasında sıkışan bireyler sorumluluk ve kişilik sahibiyken bu platformları kullanarak çeşitli verileri ardında bırakır. Çelik (2020: 60), bu durumu kişilerin dijital öznelere dönüşümü olarak açıklamaktadır.

Dijital platformların tümünde, bireylerin yaptıkları paylaşımlar birer basit adım olarak görülürken, sahip olunan gizlilik meta haline dönüşerek kamusal alanda ticarileşmektedir. Kişilerin dijital platformlarındaki hareketle, alışkanlıklar formuna dönüşerek veri haline gelir. Bu veriler, kullanıcılar tarafından sunulur. Saeri (2014), bu durumda, gizliliğin ihlaline yönelik kontrol kaybının psikolojik olarak bireyleri tehdit ettiğini öne sürer. Kullanıcılar, en azından bir kısım bilgi ve paylaşımlarını koruyabilmek adına sahip oldukları sosyal medya hesaplarının kısıtlama yoluna gitmektedirler. Akgül ve Toprak (2019: 80), bireylerin fenomen olan olgular aracılığıyla hayatlarına ait tüm aktiviteleri sosyal medya platformları üzerinden takip ettikleri insanlara gösterme

durumlarının kullanıcılarının vazgeçilmezi haline geldiğini belirterek bu durumun bireylerin gerçek hayatlarına yabancılaşması ile sonuçlandığını belirtmektedir.

Mahremiyet olgusu, sosyal ağlarda sıklıkla yer alma konumundaki bireylerin sıklıkla karşılaştığı bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bireyler, Örs'e göre (2018: 7), hızla gelişen ve yaygınlaşan sosyal medya platformlarında kullanıcı olma dürtüsü içerisinde olurlar, ancak bu dönüşüm ve gelişim bireylere birçok fayda sunarken beri yandan da tereddütler, endişeler ve kapısını bireylerin kendi elleriyle araladıkları mahrem bir alanın ihmal edilmesini de beraberinde getirir. Bireylerin, günlük hayatın normal akışı olarak gördükleri akıllı telefonlar aracılığıyla sıklıkla paylaşımlarda bulunmaları, mahrem alanları bir kenara bırakmaları ile sonuçlanır. Erişim izinleri ile uygulamalara verilen izinler, kişilerin özel alanlarına ulaşarak gözetlenme yolunu açar. Postman (1994: 92), bu durumu teknolojik ortamlarda bireylerin kitlelere dönüştüklerini anımsatarak özetlemektedir.

Bauman ve Lyon (2013), modernizmin, bireylerde oluşturduğu en büyük etkilerden birisinin gözetim bilincinin uygulanması olduğuna dikkati çekmektedir. Sanal uzamda, bireyler bilinçli bir şekilde gözetime katılmaktadırlar. Trottier (2012), gözetleme durumuna vurgu yaparak mahremiyetin hiçe sayıldığını savunur. Sosyal ağlar, bu sayede, bireylerin akışkan hayatında doğal bir duruma kavuşur. Böylece, bireyselliğin ihlali sosyal medya platformlarında olağan bir hale gelir. Foucault (1978), gözetimi Panoptikon kavramı ile açıklayarak gelişen teknoloji ile beraber devletlerin birçok bilgiyi sürekli gözetim altına almak istediklerini söyler ve gözetimin kalıcılığını ifade eder. Gözetim ve mahremiyetin dönüşümü, hayatın doğal akışı içerisinde bireyler tarafından normal kabul edilir. Böylece, dijital kültür çağında sosyal medya ağlarının yoğun kullanımı, bireylerin kendi iradelerini kullanarak gerçekleştirdikleri mahremiyet ihlallerinin bir getirisi olarak ön plana çıkmaktadır.

### Amaç

Bireyler, içerisinde bulunduğu zaman diliminde küreselleşme kavramı ile karşı karşıya kalır. Küreselleşme, tüm dünyayı çevreleyerek insanlar arasındaki etkileşimi ön plana çıkarır. Aslanoğlu'na göre (1998), küreselleşme, dünyanın iyiden iyiye küçülerek mevcut bölgelerin tek bir yere indirgenmesi olarak algılanır. Talas ve Kaya (2007: 150), küreselleşme çerçevesinde, egemen olarak dünyaya üstünlük kuran zengin ülkelerin toplumsal ve kültürel bağlamda diğer ülkeler üzerinde güç kurmasıyla açıklandığına dikkat çekmektedir. İletişim bilimleri, küreselleşme kavramı altında değerlendirildiğinde toplum ve kültürü yansıtır. Bu ekseninde, Mangold ve Faulds (2009), bireylerde gözlenen değişikliklerde medyanın önemli rol oynadığını savunmaktadır.

Küreselleşme, kitlesel iletişime yön vererek bireylerdeki değişime yol açmaktadır. Çelik (2012), bilim insanlarıca günümüzde bir anahtar sözcük konumuna gelen küreselleşme sürecinin, politik, ekonomik, sosyo-kültürel ve teknolojik gelişmelerin damgasını taşıdığını belirtmektedir. 15. yüzyılda gözlemlenen baskı devrimi ile kitle iletişim sürecinin başladığı görülmektedir (Aggarwal ve Gupta, 2001).

İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin bir sonucu olarak bireylerin hayatına giren internet; insanların ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiye ulaşmalarına, eğlenceli ve hoşça vakit geçirmelerine ve sevdikleriyle eş zamanlı iletişimde bulunabilmelerine imkân tanıyan bir kitle iletişim aracıdır (Topal, Şahin ve Topal, 2018: 120). Bu ekseninde, kitlelerin bilgileri edinme şekli internet ve Web teknolojilerinin ilerlemesiyle yön değiştirmektedir. Kitleler, anlık hızla beraber, deneyimlerini paylaşma olanağına sahip duruma gelmektedirler. Küreselleşme kavramının bir getirisi olarak, Lamberton ve Stephen (2016), sosyal medya platformlarının bilgi yayılmasında önemli bir payı olduğuna dikkat çeker. Bu platformların gençler olarak yoğun kullanımı, akranlar arasında önemli bir yer edinimi sağlama konusunda önem kazanmaktadır. Kaplan ve Haenlein (2009), Web 2.0'ın başat getirilerinden biri olarak sosyal ağları görmektedir. Sosyal medya platformları, bu yönüyle, bireylerin her türlü yaşantı ve paylaşımında mutlak öneme sahiptir. Dahası, bu platform ve uygulamalar, bireylerin yaşam ve görüşlerini şekillendirmede belirli bir görev taşımaktadır.

Web 2.0 teknolojileri, kullanıcılara Web'i aktif olarak kullanmalarına büyük oranda fırsat oluşturduğundan sosyal medya platformlarını bir teknoloji formuna dönüştürmektedir. Altun (2008), Web 2.0 araçları olarak nitelendirilen yeni nesil internet teknolojilerinin her seviyedeki katılımcıya bilgi paylaşımı ve erişimi, içerik depolama ve oluşturma, paylaşma ve değerlendirme gibi konularda avantajlar sunduğunu belirtmektedir.

Göker ve İnce (2019: 13), günümüzde genç nüfusun, toplumun en dinamik ve en canlı kesimini oluşturduğunu vurgulayarak bu kesimi dijital yerliler olarak adlandırmaktadır. Dijital yerliler, geleneksel desenlerin tersine yeni nesil internet teknolojilerini yoğun bir şekilde kullanmak eğilimindedirler. Binark (2017), gündelik yaşamın her alanında kullanım pratiklerini köklü bir şekilde dönüştüren interaktif uygulamaların hepsini birer yeni medya olarak tanıtmaktadır. Sıklıkla tercih edilen sosyal paylaşım sitelerinden Twitter, diğer sosyal medya uygulamalarıyla kıyaslandığında daha az görsel paylaşımlar sunmasına rağmen, özellikle üniversite öğrencilerince aktif olarak kullanılmaktadır. Twitter, zaman ve mekân sınırlılıkların ötesinde bir konumda yer alarak etkileşimlilik bağlamıyla örtüşür ve yeni medyanın sunduğu temel karakteristiği olan içerik üreticiliğini kapsar (Altunay, 2010: 34).

Post endüstriyel evrede, Endüstri Çağı'nın tersine, bireyler sadece tüketici olmaktan çıkarak hizmetleri üreterek tüketen bireyler göze çıkmaktadır (Toffler, 1981). Twitter, bu yönüyle, katılımcıların içeriklerini üretmek için tükettikleri alan haline gelmektedir. Demirhan (2017: 264), Twitter'ın bir iletişim aracı olmanın yanı sıra kullanıcılar arasında etkileşim kurma imkanı sağlayan bir sosyal ağ platformu olduğunu öne sürerek kullanıcıların görüşlerini, fikirlerini, belgelerini paylaştıklarını ifade etmektedir. Twitter, bu yönüyle, birçok düşünce ile

karşılaşılan bir platformdur. Sosyal medyada paylaşarak, beğenilmek, takdir görmek, dikkate alınarak izlenilmek amaçlanmaktadır. Sosyal medya uygulamalarında yapılan tüm paylaşımlar, bir bakıma bireylerin yaşamlarından kesitler içermekte ve ne kadar çok paylaşım yapılırsa o denli kesit sunulduğundan bireysel mahremiyet kavramı giderek daha az önem arz etmektedir (Türkoğlu, 2018: 163). Mahremiyet kavramının sosyal paylaşım ağlarıyla dönüşüme uğraması, gençler arasında algıların farkındalığı önemli bir konu haline gelmektedir.

Türten'e göre (2018: 143), mahremiyet, kişisel gizlilik anlamı taşır ve aynı zamanda toplumlar ve insanlar için oldukça önemli sosyokültürel parametreleri içerir. İletişim teknolojileri, bireylerin merkezine yerleşerek gündelik yaşamı oldukça dönüğe uğratmaktadır. Gündelik yaşam pratiklerinin bireylerce yoğun bir paylaşım ile aktarımı sonucu, insanlar olan biteni ortalığa sermektedirler. Böylece, sosyal medya platformlarında üretkeci haline dönüşen bireyler, mahrem bilgilerinin de ortaya koymaktadırlar. Mahremiyet algısının dramatik bir şekilde dönüşüme uğradığı bir zaman diliminde, bireyler yeni kimlikler oluşturmaktadırlar.

Gençler arasında aktif bir şekilde kullanılan Twitter'ın küresel bir güç oluşturduğu gözlemlenirken bireylerin mahremiyet algısı, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, sosyal medya platformlarında kullanıcılar, gündelik hayatlarına ait hemen her şeyi paylaşarak kendilerine dair birçok bilgiyi ifşa etmektedirler. Bu durum, kişilerin sosyal medyada yeni bir kimlik taşıdığını göstermektedir. Araştırma ekseninde, gençlere yönelerek bu tür kullanıcıların etkin bir şekilde tükettikleri Twitter'da yapılan paylaşımlar ile mahremiyet algılarındaki farkındalıklar değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda, çalışma, Lyon ve Bauman (2013) tarafından öne sürülen Gözetim Kuramı adlı yaklaşımı temele alarak, çevrimiçi ağları kullanan genç bireylerin mahremiyet farkındalıklarına odaklanmayı amaçlamaktadır. Sosyal medya çağında, yeni nesil iletişim teknolojilerini kullanan bireylerin mahremiyet farkındalıkları bu çalışmanın amacını ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında, Twitter kullanan üniversite öğrencilerinin gündelik yaşamlarına dair yaptıkları paylaşımlar bağlamında mahremiyet olgusu incelenmektedir.

## Önem

İletişim, geniş bir bağlamda kullanılan çeşitli gelişim ve değişimlerle her alanda olma özelliği taşır. Elden'e göre (2013), sağlıklı bir iletişimin başat kriteri, hedef kitlelerin birbirlerini doğru anlayarak mesajların net bir şekilde iletilmesidir. Sosyal medya siteleri ve uygulamalarını içeren iletişim bu yeni yönü, çevrimiçi bir ağ içerisindeki yeni medya ile ilgili iletişim cihazlarından oluşur. Bu içerik, yeni medya kullanıcılarının içinde bulunulan zaman diliminde yoğun kullanımı ile karşı karşıyadır.

Sosyal medya, bu eksende, birçok kitle tarafından hedef kitlelere en hızlı şekilde etkileşim kurulan ortamlar olarak göze çarparken arz talep ilişkisi de farklı iletişim teknolojilerinin oluşmasına katkı sağlayarak kullanıcının ilgisini çekmeyi başarmaktadır (Öztürk, 2019: 28). Alyakut (2016), yeni medya platformlarının bireyler arasındaki paylaşımları kolaylaştırdığını savunmaktadır. Benzer bir şekilde, Smith (2004), sosyal medya uygulamalarının bu yönüne dikkat çekerek neredeyse tüm gençlerin ani bir yükselişle sosyal medya platformlarını kullanmakta olduğunu belirtmektedir.

Bireyler için rutin yaşamın gerekliliklerinden biri olan sosyal ağlar, dünyanın çeşitli yerlerindeki insanları birbirine bağlamaktadır. Bu bağlamda sosyal medya, sosyalleşme alanına dönüşüm için bir fırsat sunmaktadır. Sosyal medya, bu yönüyle, zaman ve mekân sınırlamasını kaldırarak ağ toplumlarını ortaya çıkarır (Karagöz, 2013). Castells'e göre (2016), internet olanaklarının artmasıyla iletişimin etkileşime dayalı biçimde yenilenmektedir. Mutlu (2019), zaman içerisinde internet ve bilgisayar teknolojilerinin hızla gelişim kaydettiğini ifade ederek bu durumda bireylerin etkilerinin oldukça büyük olduğunu belirtmektedir. Yeni medya teknolojilerinin geleneksel medyaya kıyasla etkileşim özelliğinin olması, bireylerin ilgilerini daha da çekerek tüm dünya ile aynı anda iletişime geçmesine olanak sağlamaktadır. Köseoğlu ve Al (2014), sosyal medya uygulamalarının en önemli özelliklerinden biri olarak, bu platformların küresel bağlamda birer organizasyon olmasını söylemektedir. Bu platformlardan biri olan Twitter, bireylere etkileşim kurma fırsatı sunarken aynı zamanda kullanıcılara görüşlerini, fikirlerini veya belgelerini tweetler aracılığıyla paylaşmalarına imkân tanır (Demirhan, 2017: 264). Bu çalışma, iletişimsel işlevin ön plana çıktığı sosyal medya mecralarından Twitter'ı kullanan bireylerin bu platform üzerinde mahremiyet algısına odaklanmaktadır. İnternet çağı olarak adlandırılan bu zaman evresinde, mikroblog ekseninde kullanılan Twitter'ın önemi bir hayli artmaktadır. Böylece, bu önem kapsamında, söz konusu platform tarafından ortaya konulan hizmet şartlarının önemi gittikçe artmaktadır.

Twitter platformundaki mahremiyet algısı, kullanıcıların bu medya türüne olan yoğun ilgisi ile mahremiyet kavramını oldukça önemli hale getirmektedir. İnsanlığın var oluşundan bu yana bir tartışma konusu haline gelen mahremiyet algısı, ait olunan kültüre ve zamana göre farklılıklar göstererek teknolojik değişimlerden etkilenmektedir (Örs, 2018). Yeni iletişim teknolojilerinin bireylerin hayatlarında olabildiğince yer kaplamasıyla beraber insanoğlunun sosyalleşme ihtiyacını bu platformlara kaydırma eğilimi göstermektedir. Sosyal medya kullanıcıları, kendi istekleri doğrultusunda beğenilme ya da takdir edilme duygularını yaşadıkları bu platformlarda bir yönüyle de mahremiyet alanlarını ihlal etmektedirler.

İnsanlık tarihinden bu yana süregelen gözetim olgusu, siber uzamda genişleyerek devam etmektedir. Sönmez (2016: 263) bu durumu, Antik uygarlıklarda görülen düşük yoğunluklu gözetimin, 18. yüzyılda başlayan siyasi, ekonomik ve kültürel dönüşüm süreçleri ile bilişim teknolojilerindeki sınırları zorlayan gelişmelerin etkisiyle

gündelik hayata yansıdığını savunarak açıklamaktadır. Odabaşı'ya göre (2004), görülen teknolojik ve bilimsel gelişmeler, kitlesel üretimde standart biçimde gözlenirken, tüketim olgusunu da etkilemiştir. Çoğulcu tüketim, bireyleri pazar arayışları içerisine götürerek daha da tüketme arzusunun iteklenmektedir. Foucault (2012), tüketim kültürünün bireylerin gündelik yaşamlarına doğru uzanan gözetim sistemine kapı araladığını savunmaktadır. Gün geçtikçe artan bilişim teknolojilerinin gücü, gözetim olgusunun da bireylerin hayatlarına daha çok girmesi ile neticelenmiştir (Sönmez, 2016: 264). Dolgun'a göre (2008), çok uluslu şirketler ulus devletleri geride bırakarak küreselleşme ekseninde, yeni bir ekonomik ortama imkân tanıyarak, gözetimin küresel bir hale gelmesine neden olmaktadır. Çok uluslu şirketlerin, iletişim teknolojilerinde de yerini almasıyla birlikte mahremiyet ve gözetim sosyal medya ağlarına doğru ilerlemektedir. Daha çok tüketime sevk etmek amacıyla bireylerin küresel boyutta gözlemlenebildiği yeni medya mecralarında kullanıcıların bu kavramlara karşı farkındalıkları önem taşımaktadır. Twitter, sunduğu etkileşim olanakları bakımından bireylere mesajların dizilimi aracılığıyla olanaklar tanımaktadır. Bu olanaklar, iletişim teknolojilerinin yeni kültürler oluşturması bakımından önemlidir. Bireylerin oluşturulan bu yeni kültürler olanakları kapsamında, kitle iletişim aygıtlarının tersine pasif kullanıcılardan aktif kullanıcılara dönüşümünü sağlayan Twitter platformu, tüketim olgusu ile gelen kültür endüstrisi parçalarının günümüzde farklı araçlarla devam ettiğinin birer göstergesi olması bakımından değer taşımaktadır. Çalışma, bu yönüyle, insanoğlunun var olduğundan bu yana çeşitli yönleriyle devam eden gözetim uygulamalarının, yeni iletişim teknolojileri bağlamında nasıl anlamlandırılması gerektiğine dair bir inceleme sunmaktadır.

Araştırma, yeni medya ve iletişim teknolojilerinin ders kapsamında incelendiği İletişim Fakültesi öğrencileri arasında sıklıkla kullanılan sosyal medya platformu Twitter'ın oluşturduğu mahremiyet algısını incelemesi bakımından literatüre katkı sağlamaktadır. Genç bireyler tarafından yoğun kullanılan Twitter'da girilen mesajların incelenmesi, tüketim olgularının gözetim ve mahremiyet kavramlarına hangi oranda etki bıraktığı belirlenerek, sosyal medyanın küreselleşme bağlamındaki katkılarının ele alınması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın alana katkılarında biri ise, tüketim endüstrisi ekseninde oluşan Twitter kültürünün gündelik yaşamdaki mahremiyet olgusuna olan bağlantısını araştırmaktır. Çalışma, genç bireylerin etkin olarak sosyal medyayı kullandığı düşüncesinden hareketle, sosyal mecraların kullanımındaki mahremiyet ve gözetim algılarını keşfetmesi bakımından önem taşımaktadır.

## KURAMSAL TEMEL

Çalışma, mahremiyet olgusunu post-modernizm bağlamında inceleyen Lyon ve Bauman'ın (2013) Akışkan Gözetim Kuramı olarak nitelediği yaklaşımı temele alarak, sosyal ağları kullanan genç bireylere odaklanmayı amaçlamaktadır. Yapmış olduğu sosyolojik tahlillerle 20. ve 21. yüzyılın toplumsal kırılmalarına ışık tutan Lyon ve Bauman (2013), akışkan modernite kuramsallaştırması ile bugünün ve geleceğin belirsizliklerini ortaya koymaktadır (Kaya, 2019). Bu doğrultuda, Akışkan Gözetim Kuramı (2013), bireylerin modern hayatta etkileşim yollarını araştırır.

Lyon (2006: 17), gözetlenen toplum kavramının günümüz toplumunda anahtar bir konu olarak görerek sosyolojik olarak incelenmesinin temel nedenini post-modern, küreselleşmiş veya bilgi toplumu gibi terimlerin içinde bulunan zaman diliminin toplumsal değerlere ışık tutması olarak görmektedir.

Teknoloji alanında görülen gelişmeler, bireyler açısından gittikçe hayati önem taşımaktadır. Yoğun bir şekilde bireyleri etkisi altına almayı başaran bilişim teknolojileri, bireysel yaşamın önemli bir parçası olmayı başarmaktadır. Böylesi bir durumda, Kaya (2019: 1455), zamanın ve mekânın akışkan bir hal aldığı günümüzde bireylerin, geleceklerine dair en ufak bir tahminde bulunamayacaklarını savunmaktadır. Güvencesizlik içerisinde kalan birey, Bauman'a göre (2013) gözetime olabildiğince bağımlı hale gelmektedir. Bireyler, ihtiyaçlarını ön planda tutarak tüketim olgusu çerçevesinde istekleri ve arzularını itici güç olarak görmektedir (İslamoğlu ve Altunışık, 2013). Dal (2017: 2), bu durumda, tüketim kavramının ihtiyacın karşılanmasının çok ötesine geçerek bireylerin hayatlarında merkezi bir konumda yer aldığını ifade etmektedir.

Akışkan Gözetim Kuramı (2013), ortaya koyduğu ilkeler bağlamında, her şeyin birer tüketim nesnesi haline geldiğini öne sürer ve tüketilecek nesnelerin sınırsız olduğunun altını çizer. Bireyler, tüketim nesnelerinin akışkanlığı içerisinde kaybolmaktadırlar. Toplumsal bir varlık olan insan, içine doğduğu topluma uyarak, hayatını ona bağlı olarak yaşayıp sürdürmek durumundadır (Şentürk, 2012: 67). Böylece, etrafındakilerden geride kalmak istemeyen bireyler, akışkan bir şekilde olan ve durağanlığın ötesinde yer alan bu ilke bağlamında, tüketim nesnelerinin yoğun etkisi altına girmektedir. Aytaç (2006: 28), bireylerin kışkırtılan tüketim arzularını tatmin etmek, tüketim üzerinden yeni kimlik ve statüler elde etmek, tüketimdeki hazcı doyuma ulaşmak için boş zamana daha fazla ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Böylece, kültürel çeşitliliğin göstergeler bağlamında tüketime yönlendirilmesi ile bireyler, modern gözetim kısılcasına girmiş olurlar.

Baudrillard (2015), tüketimin öğrenilmesi ile beraber toplumsal biçimde tüketime alışkanlığı tüketim toplumu olarak nitelendirir. Kadioğlu (2014) ise bu durumu, gündelik hayatın olumsuzluklarına karşı sürekli olarak ihtiyaçların hissettirilmesi ile açıklamaktadır.

İnsanoğlunun var olduğundan bu yana, görmek üzerine kurulu olan gözetim çalışmaları, Lyon'a göre (2013: 11), paradoksal olarak, günümüzde çoğunlukla insanlara değil, daha çok sağladıkları ya da DNA ve parmak izi teknolojilerinde olduğu gibi kendilerinden alınan verilere odaklanmaktadır. Veriler aracılığıyla bireyler, yeni



medya mecralarında gözetim bombardımanı içerisindeydir. Bu bağlamda, Akgül ve Toprak (2019: 83), içinde bulunulan zaman evresinde tüm bireylerin belli bir oranda da olsa gözetim olgusunun farkında olduğunu belirterek bu gözetim çalışmalarına etkin rol oynayarak katkı sağladıklarını belirtmektedir. Postman (1994: 8), bu durumu, insanların süreç içinde üzerlerindeki baskıdan hoşlanmaya, düşünme yetilerini gerileterek teknolojileri yüceltmeye başlayacakları şeklinde ifade etmektedir.

Modernlik koşullarında çok sayıda insan, yerinden çıkarılmış kurumların yerel pratikleri küreselleşmiş toplumsal ilişkilere bağlayarak günlük yaşamın başlıca yönlerini düzenlediği koşullarda yaşar (Giddens, 2003). Hızla bir şekilde değişimin odağındaki teknolojik gelişmeler sayesinde bireylerin karşı karşıya kaldığı küreselleşme olgusu, dünyanın çeşitli bölgelerindeki kültür, toplum ve insanlar arasındaki etkileşime işaret eder. Yerellikten uzaklaşarak, iletişim derecesinin artma durumu olarak görülen küreselleşme, statik bir durumdan ziyade aktif bir kavram anlamına gelir (Bayar, 2008: 25).

Dönmez (2015: 783), gözetim kuramının tarihsel ve toplumsal analizini incelerken post-modern çağın akışkanlığındaki gözetimle hangi boyuta taşındığına dikkat çekerek gönüllü kölelik ve rızaya dayalı işleyişin dönüşümü ya da alternatifinin söz konusu olamayacağını belirtir. Küreselleşme kavramı, bu ekseninde, insanların yaşam tarzlarında sürekli bir değişime yol açmaktadır. Lamberton ve Stephen (2016: 159), sosyal ağlara ve küreselleşen dünyada bilginin yayılmasında Facebook, Twitter, Youtube ve Instagram gibi platformların birleşiminin önemine dikkat çekmektedir. Bu sosyal ağlar ve uygulamalar, özellikle Web teknolojisiyle yakın ilişkisi olan kullanıcıların yaşamlarında önemli motifler sunmaktadır. Bauman ve Lyon (2013), sosyal medya platformlarının akışkan bir nitelikte bireylerin gözetilmesi sonucuna yol açtığını öne sürerek gözetimin akışkan halini ortaya koymaktadır.

Sosyal ağların yaygınlaşmasıyla, kullanıcıların gönüllü olduğu bir gözetim gerçekleştirilerek denetim ve kontrol sağlanır (Öztürk, 2019: 705). Bu durum, sosyal medya uygulamalarının devreye girmesiyle post panoptikon çağına özgü bir pratik olarak ele alınır. Özdel (2012: 23) bu dönemi anlayabilmek adına toplumları yönetecek iktidarın otorite odaklı yapı prototipi olan panoptikon kavramına odaklanmayı önerir. Panoptikon olgusunun, Bentham'ın (1785) çizdiği ama inşa edilemeyen hapisane modeliyle birlikte ortaya çıktığı görülmektedir. Canalp'a göre (2018: 13), panoptikon fenomeni, kelime anlamının bütünü (pan) gözlemlemek (opticon) olarak tanımlandığı üzere, askeri bir okul için planlanmıştı ve panoptikon fikri, çok sayıda insanın bir arada bulunduğu ve kargaşa çıkması muhtemel bir ortamın varlığında oluşabilecek sorunların çözümü için tasarlanan geometrik bir yapıyı içermektedir.

Foucault (2007), kapitalist toplum dinamiklerinin iktidar olgusunun yön değiştirdiğini savunarak, bu süreçte yaşananın tek kişilik ve sürekli yüzü görülen bir kral iktidarı ve gösteri bağlamında verilen cezaların yerini gözün iktidarı olarak öne sürülen farklı bir otoriteye teslim ettiğini ifade etmektedir. Böylece görünmez bir iktidar, bireylerde sürekli bir izlenme korkusu yaratır. Althusser (2008), bu fikre ek olarak iktidarın görünebilir olmak adına çeşitli ideolojik aygıtlar kullandığını belirtir.

Gözetim kuramına çeşitli pencereler açarak kuramın ilkeleri geliştirilmektedir. Bu doğrultuda, Orwell (2000), bireylerin cezalandırılma yöntemiyle iktidarlar tarafından baskı altında tutulduğunu öne sürmektedir. Huxley (2003) ise modern dönem sonrasında gözetim olgusunun bireylerin istekleri ile devam ettirileceğini savunarak gözetimin kültürel haz boyutuna vurgu yapmaktadır. Dönmez (2015: 784), bu durumu, akışkan gözetim olgusunun analiz edilerek bireyleri bol yemle ve konforlu ahırlarda sağım için beslenen keyifli ineklere dönüşümünü andıran bir benzetmeye başvurmaktadır.

Gözetim teorileri, modern ve post-modern dönem olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır. Modern gözetim teorisi, gözetimi kapitalist şirketler, bürokratik yapı, ulus devlet, makinevari bir teknolojik büyüme ve daha az güven ya da en azından farklı güven biçimleri içeren yeni dayanışma biçimlerinin gelişmesi olarak düşünen klasik değerlendirmelerle ilişkilidir (Lyon, 2006: 80). Post-modern dönemde, bireyler haz ve konfor uğruna gözetim olgusuna kendi paylaşımları doğrultusunda yardım edildiğini göstermektedir. Bauman ve Lyon (2013: 129), bireylerin kendilerini kayıt altına alma tutkusunun fark edilme ve var olma duygularını ortaya çıkardığını savunmaktadır. Staples (2000), yeni görünürlük biçimleri olarak yorumladığı teknoloji tabanlı, bedeni nesneleştirilen, gündelik, evrensel gözetim biçimleriyle ilgilenir. Clarke (2006), veri gözetimi olarak nitelendirdiği bu durumu, kişisel veri sistemlerini kullanarak insanların faaliyetlerinin ve iletişimlerinin gözetilerek araştırılması olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, Zuboff (2018), bireylerin gerçekleştirdiği tüm davranışsal verilerin tahminlere çevirebilmek adına makine zekâsı ve yapay zekâ olarak adlandırdığı gözetim kapitalizmini, içinde bulunulan yüzyılın karanlık şeytani değirmenlerinin içerisinde öğütülmesi olarak yorumlamaktadır.

Teknolojinin günümüz dinamikleri içerisinde bireyler için oldukça önemli olması, Kaya'ya göre (2019: 1455), zamanın ve mekânın sıvı bir hal aldığı günümüzde emek ve sermaye piyasası içerisinde ne olacağını bilemeyen bireylerin gelecekle ilgili bir tahminde bulunamaması, akışkan modernite kuramsallaştırması ile güvencesizliği ön plana çıkarmaktadır. Standing (2017), yeni tehlikeli sınıf olarak gördüğü kesimi prekarya olgusu ile anlatarak esnekliğin, işten çıkarmaların artmasını bir güvencesizlik iklimi ile açıklamaktadır. Güvencesiz ortam içerisindeki bireyler, akışkan bir modernite içerisinde üretim odaktan tüketiciye bazlı bireylere dönüşmektedirler. Giddens (2000: 27), günümüz yaşantılarında güvensizlik ve belirsizlik olgularının gittikçe arttığını belirterek bu akışkan durumun bireylerin yaşam biçimi haline geldiğini ifade etmektedir.

Lyon ve Bauman (2013), akışkan gözetim kuramsallaştırmasıyla, tüketim, yüzeysel ilişkiler, güvencesizlik ortamı, belirsizlik ve iktidarın yön değiştirme bağlamında ortaya koyduğu ilkeler ile her şeyin buharlaşıp sanallaştığını ifade etmektedir. Küreselleşme olgusunun toplumsal ilişkileri yönlendirdiği günümüzde, bireyler tatminsiz bir tüketim toplumunun öznelere haline gelmektedirler. Özellikle, sanal bir özellik haline alan yüzeysel ilişkiler, akışkan bir hal alarak belirsizliğe mahkûm bırakılmaktadır. Bir diğere ilke olan, güvencesizlik ve belirsizlik halinin yaşam biçimine dönüşmesi akışkan gözetimi somutlaştırmaktadır. İktidar kavramının yön değiştirme, bireylerde izlenme duygusu ile korkuyu barındırır. Modernite sonrası evrede ise bireyler, post-dijital kültürlerle beraber gözetim olgusuna sosyal medya platformlarındaki paylaşımlarıyla destek olmaktadır. Bu çalışma, Akışkan Gözetim Kuramı çerçevesinde, ağ toplumu içerisinde yer alan bireylerin çevrimiçi platformlardan Twitter üzerindeki mahremiyet algısına odaklanmaktadır.

### Literatür Taraması

Literatüre bakıldığında sosyal medya platformları kullanıcılarının mahremiyet ve gizlilik algılarını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birincisi, Türten'in (2018) yüksek lisans öğrencilerinin sosyal medyada mahremiyet algısını inceleyen araştırmasıdır. Çalışma, örneklem dâhilinde sosyal kimliklerin yansıtılarak çevrimiçi ağlarda mahremiyet kavramının ne denli değiştirdiğini bilimsel bir yolla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, sosyal medya platformlarının hem olumlu hem de olumsuz tarafları hususunda eğitim gören öğrencileri örneklem olarak seçerek bu kişilerin sosyal ağlardaki mahremiyet algılarına odaklanmaktadır. Çalışmanın bulguları, örneklemi oluşturan denekler ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu araştırma örneklemi oluşturan deneklerin sosyal medya ağlarını tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Sonuçlara göre, katılımcıların en az iki, en fazla dokuz sosyal medya platformunda zaman geçirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları, katılımcıların sosyal ağlardaki paylaşımlarına bakıldığında, sıklıkla anıları ve özel günleri hakkında paylaşım yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar kitap paylaşımları, spor ve siyaset gibi güncel bağlamda paylaşımları da çoğunlukla tercih etmektedir. Araştırma, katılımcıların sosyal platformlarda çeşitli paylaşımlar yapsa da mahremiyetlerini teşhir edecek içeriklerden kaçındıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, mahremiyet olgusunu kişilerin özel bilgileri şeklinde açıklayarak sosyal medyada mahremiyet kavramının kalmadığını belirtmektedirler.

Çalışma, ele aldığı örneklem boyutuyla, sosyal medya ve mahremiyet algısına ışık tutmaktadır. Araştırma, ortaya koyduğu bulgular ekseninde yüksek lisans öğrencilerinin paylaşım yaparken kişisel bilgilerini ifşa etmemeleri hususunda dikkatli davrandıklarını ortaya koyarak, bir uyarı niteliği taşımaktadır. Çalışma boyunca sosyal medya platformlarında paylaşım yapmaları sürecindeki hususları yansıtan veriler, bu araştırmaya bireylerin sosyal medya ve mahremiyet bağlamındaki çabaları bakımından katkı sağlayacaktır.

İkinci çalışma, Akgül ve Toprak (2019) tarafından sosyal ağlarda mahremiyetin dönüşümünü sosyal medya platformlarından Instagram örneği üzerinden ele alan incelemedir. Çalışma, mahremiyet olgusunun sosyal platformlardan sonraki dönüşümüne odaklanmaktadır. Araştırma, nicel veriler kapsamında Erciyes Üniversitesi öğrencilerini örneklem dâhiline alarak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, veri toplama aracı olarak öğrencilere anket uygulanarak Instagram kullanım şekilleri, amaçları ve farklılıkları belirlenmek istenmektedir. Araştırma, toplumun gelecek kuşakları olarak görülen gençlerin eğitim seviyeleri ile sosyal medya platformlarının kullanımını analiz ederek mahremiyet duyarlılıklarını belirlemeye çalışmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgular, veri toplama sürecinde yer alan katılımcıların büyük bir bölümünün adı, soyadı, eğitim bilgileri, doğum tarihi, yaşanan yer ve çalışma pozisyonu gibi kişisel sayılabilecek bilgilerin neredeyse birçoğuna sosyal medya platformlarından Instagram'da yer verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların genel bölümünde özel insanlar olarak görülen kişiler hakkında paylaşımlar yapmaktan kaçındığı görülmektedir. İnceleme, katılımcıların önemli gördükleri görüntüleri Instagram'dan paylaşımları sonucu özel anlarını toplumsal mahremiyete dönüştürdüklerini açığa çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları, Instagram platformunun kişilerin yeni bireylerle tanışma ortamı oluşturmada ve toplumsal mahremiyet bağlamında güçlü zeminler oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, kullanıcıların Instagram platformunu mahremiyet ekseninde yorumlamaları bakımından araştırmaya katkı sağlayacaktır. Araştırma, ayrıca ortaya koyduğu katılımcılar ve Instagram'da mahremiyet ihlalinin bulguları eşliğinde bu çalışmaya ışık tutacaktır. Çalışma, kullanıcıların Instagram kullanma süreçlerinde şüpheli davrandıklarını ve gizlilik ayarlarını etkin olarak kullandıklarını ortaya koyması ile gösterdiği zıtlıklar bağlamında yapılacak yorumlamada araştırmaya katkı sunacaktır.

Üçüncü çalışma, Çelik (2020) tarafından gerçekleştirilen mahremiyetin dönüşümü ekseninde sosyal ağlardaki özel hayatın sunumuna odaklanmaktadır. Araştırma, sosyal medya platformlarındaki mahremiyetin dönüşümüne odaklanarak mahremiyetin nasıl dönüştüğü, sosyal ağlardaki özel hayatın nasıl sunulduğu sorularına cevap aramaktadır. Çalışma, ayrıca, büyük verinin mahremiyeti nasıl etkilediğini incelemektedir. Bu kapsamda, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik inceleme tekniğinin kullanılmıştır. Araştırmada, 16. yüzyıldan günümüze mahremiyet olgusu Batı ve Osmanlı toplumları ekseninde incelenerek günümüzde özel hayatın sosyal medya platformlarında nasıl sunulduğu konusu çeşitli kavramlar doğrultusunda ele alınmaktadır.

Çalışma bulguları, mahremiyet kavramının her çağın olgusu olduğu gerçeğine ulaşarak, her dönemde farklı tecrübeler edindiğini göstermektedir. Çalışma, bu tecrübelerde din ve kültür kavramlarının önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırmaya göre, içinde bulunulan zaman evresinde, sosyal medya marifetiyle özel ve kamusal hayatın iç içe girerek belirsizleştiği görülmektedir. İncelemede, bireylerin özel hayatı bir sunum nesnesi haline getirdikleri gözlemlenmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, büyük veri ağının mahremiyeti olanaksız hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber, mahremiyetin dönüşümü, mahremiyet ve zaman grafiğinde değişim göstermemektedir. Mahremiyet kavramı, dönemlere göre değişkenlik gösteren bir olgu olarak açığa çıkmaktadır.

Bu araştırmanın çalışmaya katkılarında biri, mahremiyet olarak ele alınan olgunun bir hak olarak gündeme gelmesi, devletin bireyi gözetim ve denetim altına almasıyla eş zamanlı olarak görülmesini ortaya çıkarmasıdır. Bu eksende, çalışmaya kuramsal temel olarak ele alınan Gözetim Kuramı (2013) ışık tutacaktır. Araştırmanın buna ek olarak, sosyal medya kullanıcılarının özel hayatlarının sansürsüz bir şekilde sergilenmesini tespit etmesi çalışmaya katkı sunacaktır. Bunun yanı sıra, teknolojinin gelişmesiyle ortaya konulan kitlesel bakış doğrultusunda ortaya konulan dijital görücülük kavramı araştırmaya yol gösterecektir.

Dördüncü çalışma, Mutlu (2019) tarafından yapılan sosyal medya, kimlik ve mahremiyet üçgenine geç ergen grupların sosyal medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin analizdir. Erciyes Üniversitesi'ndeki öğrencileri örneklem olarak alan inceleme, 15-19 yaşlarındaki gençlere odaklanarak kimlik, mahremiyet ve sosyal medya bağlamında çevrimiçi platformlardaki kimlik ve mahremiyet algılarına odaklanmaktadır. Araştırma kapsamında kimlik olgusu teorik çerçevede ele alınarak bu kavramın tarihsel akış içerisindeki tanımlanışı, günümüzdeki yorumlanma boyutu incelenmektedir. Çalışma, bu yönüyle genç bireylerin kimlik inşalarına etki eden süreçler çeşitli kuramlarla beraber ele alınmaktadır.

Örneklem çerçevesinde elde edilen bulgular, 15-19 yaş grubundaki katılımcıların kimlik edinme süreçlerinde bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemleri olarak sınıflandırıldığı ve bu gruplandırma ergenlik döneminin en önemli dönemeç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, genç bireylerin en önemli evre olarak görülen ergenlik süresince bağlamında kimlik yaşadıkları krizleri olumlu bir şekilde geçebildikleri durumlarda, yetişkinlik evresinde daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Çalışma kapsamında yeni medya ve sosyal ağlar ele alınarak, bu olguların örneklemdeki katılımcılara nasıl etki ettiği ve kullanıcıların alışkanlıklarını hangi boyutlarıyla etkiledikleri de ortaya konulmaktadır. Buna göre, örneklem dâhilindeki katılımcıların sosyal medya platformlarındaki mahremiyet ve kimlik olgularının, ilk akıllı cihazlar yoluyla başladıkları görülmektedir.

Bu çalışmanın araştırmaya katkısı, ele aldığı yaklaşımlar doğrultusunda sosyal medya ve mahremiyet arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması yönündeki analizdir. Araştırma, geç ergen grubunun dijital hayatın tüm dinamiklerine hâkim olduğu ve çevrimiçi platformlarda etkin bir kullanım alışkanlıklarına sahip olduğu bulguları ile beraber çalışmaya katkı sunacaktır. Araştırma bulgularından tespitle, genç katılımcıların sosyal medya pratikleri ve kullanım alışkanlıkları çerçevesindeki mahremiyet tutumları çalışmaya yol gösterecektir.

Beşinci çalışma, Örs (2018) tarafından yürütülen sosyal platformların kullanımındaki alışkanlıkların mahremiyet bağlamında insan yaşam olgusuna yönelik etkileridir. Araştırma, gözetleme ve gözetlenme kavramları doğrultusunda bir çerçeve oluşturarak sosyal ağ katılımcılarına odaklanmaktadır. Çalışma, tüketici konumundaki bireyleri ortak paydada birleştirerek Türkiye'de birçok kullanıcısı olan sosyal medya gereçlerinden Instagram platformundaki mahremiyet algısına değinmektedir. Bu bağlamda, mahremiyet algısı üzerinden katılımcıların Instagram kullanma sıklıklarına odaklanarak, mahremiyet anlayışının neler olduğu incelenmektedir.

Araştırma ekseninde örneklem olarak seçilen Fırat Üniversitesi'ndeki öğrenciler ile yapılan anket çalışması, katılımcıların yüksek oranda Instagram kullanım alışkanlıkları olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, üniversite öğrencilerinin Instagram çerçevesinde olumlu görüşlerinin yanı sıra kimi olumsuz görüşlere de sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, genç kuşağın içinde olduğu kültürel değişim ve yabancılaşma süreçleri toplumu aşındırma ve değerleri yok etme potansiyeli taşımaktadır. Ayrıca, araştırmanın anlamlandırma çabaları, günümüzde mahremiyetin sınırlarını tekrardan çizmek konusunu gündeme getirmektedir. Çalışma, günümüz toplumlarının geldiği aşama ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sonucu olarak özel alan sınırlarının kalkarak mahremiyet olgusuna ait şeylerin kamunun önüne serildiği bir toplum biçiminin oluştuğunu öne sürmektedir.

Çalışma, mahremiyet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları bağlamında ortaya koyduğu kaynak taraması ve bulgularıyla beraber dönüşen toplum yapısına dikkat çekerek farklı bir bakış açısı sunmuştur. Bu bağlamda, araştırmaya, dönüşen dijital yaşamın toplumsal etkileri parametrelerinden bakma düşüncesini doğurarak katkı sunacaktır. Bunun yanı sıra, gündelik yaşam dinamiklerinde mahremiyet olgusunun sosyal ağlarda kaybolan değerleri incelerken ele aldığı bakış açısı çalışmaya ışık tutacaktır.

Altınca çalışma, Sönmez (2016) tarafından gerçekleştirilen günümüz tüketim dinamikleri ekseninde gözetim toplumu çalışmasıdır. Araştırma, gözetim kavramının geçirdiği dönüşüme dikkat çekerek, tüketim parametrelerini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çalışma kapsamında küreselleşme olarak adlandırılan yenedünya düzeni ekseninde, bireylerin günlük hayatlarının mahremiyet kapsamından çıkarıldığı tespit edilerek gözetim sistemi ele alınmaktadır. Kullanıcıların tüketiciye evirildiği bir çağda, mahremiyet olgusu yok sayılarak elde edilen gözetim

bilgileri, tüketim düzeninin üretimi ve yeniden üretimi için kullanıldığından gözetim toplumuna tüketim dinamiklerinden yaklaşılmaktadır. İncelemede, bu amaçla temel gözetim yaklaşımları sınıflandırılarak kırılma noktaları tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında, çoğunluğun tercihlerini ve olabildiğince daha fazla satmayı onore ederek yücelten nesneleştirme evresi, katılımcıları tüketim bağlamında birbirlerine bağlamakta olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, toplumsal davranışların gözetim sistemleriyle kontrol altında tutulması sonucu elde edilen bilginin, çoğunluğu hedefleyen mal ve hizmetlerin üretilmesinde ve aynı zamanda tüketilmesinde güdülenme süreci kapsamında kullanıldığı ortaya konulmaktadır. Araştırma kapsamında çokluk seli olarak ortaya konulan kavramın, bireylerin kartopu şeklinde büyütür tüketim paradigmasını farklılaştırma ihtimalini de yok ettiği görülmektedir. Bulgular, ürünlerin tüketilmesi için çeşitli söylemler aracılığıyla pazara sürüldüğünü göstermektedir.

Çalışma, gözetim toplumu ekseninde ortaya koyduğu bulguları modern gözetim özellikleriyle sunması bakımından araştırmaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bireylerin özgür tüketim şanslarının yok edilmesini günümüz tüketim paradigmalarıyla ele alması, çalışmaya yol gösterici olacaktır. İncelemenin çalışmaya kaynaklık edeceği bir yön, tüketim bağlamında da çoğunluğun azınlığa olan tahakkümü göstermesidir. Bu çalışmanın araştırmaya olan bir başka katkısı ise, modern tüketim toplumu ve gözetim sistemlerini kuramsal bir çerçevede ele almasıdır.

Yedinci çalışma, Aslan (2018) tarafından yürütülen mahremiyet olgusunu sanatsal bağlamda ele alan incelemedir. Araştırma, kişisel hayat ve kamusal alan ilişkisiyle yön değiştiren mahremiyet kavramına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, değişen algıyla beraber bireylerin gündelik hayatlarına giren yaklaşımlar ve kuramlar ele alınmaktadır. Çalışma, bu yönüyle, bireyin, mekânın ve nesnenin mahremiyetle olan ilişkisini analiz etmektedir. Mahremiyet olgusuna dair yaklaşımlar, diyaloglar ve ilişkiler sanat alanında ortaya konulan çalışmalar bağlamında incelenmektedir. Ayrıca, konu kapsamında çeşitli kavramların haritası çıkartılarak, mahremiyet konusu çerçevesinde irdelenmektedir.

Araştırma bulguları, mahremiyet olgusunun bireylerde ilk etapta utanma duygusu geliştiren kurallarla başladığını göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, toplumsal anlamda iğrenme veya özenme gibi duygulara sebep olacak davranışlar iyi bir şekilde adlandırılmazken, kişilere özel alanlarda bu gibi davranışlara ise müsamaha gösterilmektedir. Araştırma, bu yönüyle, kamusal ve özel alanlarda bireylerin mahremiyet olgusu ekseninde farklı davrandıklarını ortaya koymaktadır. Mahremiyet kavramı, mekân olgusu ile değişim gösterirken, mahremiyet ve çevre psikolojisi araştırmanın bulgularında önemli bir yer kaplamaktadır. Çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar, mülkiyet olgusuna değinmektedir. Buna göre, bireylerin aidiyetlik çerçevesinde netleşen ayrımlar gösterdikleri gözlemlenmektedir. İncelemenin sonuçları, mahremiyet olgusunun psikoloji ve sosyoloji ile ilişkisel bir yakınlık kurmasının, sanat alanı için merkezi bir önem taşıdığını savunmaktadır.

Bu araştırmanın çalışmaya olan katkısı, mahremiyet bazında yapılan değerlendirmelerde, sanat kavramının kendisine bir anlatım olanağı bulduğunu ortaya koymasındadır. Çalışma, özel ve kamusal arasındaki sınıra dair, mahremiyet olgusunu sanat ile birleştirerek, mekânsal ve bireysel ekseninde bulgular ortaya koyarak çalışmaya bu anlamda katkı sağlayacaktır. İnceleme, bireylerin çeşitli konular kapsamında bedenlerini anlamlandırmak için kurduğu ilişkileri sanat kapsamında ele alması nedeniyle yol gösterici olacaktır.

Sekizinci çalışma, Algül (2018) tarafından ortaya konulan çevrimiçi ağlarda yer alan kullanıcıların abartılı paylaşımlarına odaklanarak bireylerin kişilik algıları ve mahremiyet tüketimleri arasındaki ilişkilerinin analizidir. Çalışma, kuramsal varsayımlar çerçevesinde bireylerin sosyal platformları yoğun kullanmasından dolayı abartılı paylaşım kavramından yola çıkarak, sürekli erişim sağladıkları hesaplardaki mahremiyet algısına yönelmektedir. Basit rastgele örnekleme yöntemiyle, 727 kullanıcının algılarını ölçen bu çalışma, niceliksel desene bağlı kalmaktadır. Çalışma, internete erişim olanaklarının gelişmesiyle beraber mobil cihazlarla daha fazla iletişim kurulduğu hipoteziyle süreç içerisindeki mahremiyet algılarını incelemeyi hedeflemektedir.

Araştırma bulguları, sosyal platformlarda görülen mahremiyet kavramının gündelik yaşam desenlerinden uzaklaştığını ve iletişim kurulan kişiye göre şekillendiğini ortaya koymaktadır. Demografik özellikler ele alındığında, cinsiyet ve internet kullanımının mahremiyet algısında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Örnekleme yer alan kullanıcılardan yapılan genellemeye göre, kullanıcıların sosyal medya platformlarında mahremiyet kavramına olan farkındalıklarının abartılı paylaşım yönünde olduğu gözlemlenmektedir. Çalışmanın bulguları, kullanıcıların, sosyal medyada paylaşımlarda bulunurken çekinerek gönderilerde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Twitter ve Instagram gibi sosyal paylaşım sitelerinde ise, karşı taraftan kabul görme arzusu içerisinde olan bireylerin kendilerini metalaştırarak bir tür tüketime dönüştürdükleri vurgulanmaktadır.

Bu araştırmanın çalışmaya olan katkısı, mahremiyet farkındalıklarının bireylerin kendilerini tüketim malzemesi haline getirdiklerini ortaya koyan analizi yapması olacaktır. Araştırma, buna ek olarak, benlik sunum faktörü ile bireylerin yaşları arasında kurduğu pozitif ilişkiden doğan hipotezin doğrulanması çalışmaya yaş ve eğitim düzeyi açısından katkı sunacaktır. Cinsiyet bağlamında yapılan kadın ve erkeklerin abartılı paylaşım analizi ise araştırmaya demografik ekseninde yol gösterici olacaktır.

Dokuzuncu çalışma, Türkoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen sosyal medya ağlarındaki mahremiyet farkındalığı ve değişimin gözlemlenmesi üzerinedir. Çalışma, sosyal medyanın mahremiyet algısını dramatik bir şekilde değişime uğrattığı varsayımından hareketle, bireysel mahremiyet kavramına yönelmektedir. Bu nedenle,

araştırma, anket yöntemi ile soru sorma veri toplama aracını tercih etmiştir. İncelemede öğrencilerin sosyal medya platformlarındaki mahremiyet algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması sunulmaktadır. Betimsel soru forma aracılığıyla, 25 lisans öğrencisinin görüşleri açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Bu yanıtlardan oluşturulan anket soruları, 55 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Cevaplar neticesinde faktör analizi uygulanarak, kapsam ve geçerlilik oranları belirlenen 24 soruluk ölçek soru formu, 386 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonuçları, sosyal medya platformları ile beraber değişim ve dönüşümün görüldüğü mahremiyet algısının kişilerde oluşturduğu farkındalığı ölçmeye çalışmaktadır. Veriler doğrultusunda, katılımcıların sosyal medya uygulamalarına daha çok telefonlar aracılığıyla ulaştıkları görülmektedir. Katılımcıların daha çok fotoğraf paylaştıkları görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar sosyal medya platformlarından içerikler paylaşarak kişisel varlıklarını topluma yansıtmışlardır. Çalışma kapsamında elde edilen önemli bulgulardan birisi, sosyal medyanın bireylerce boş vakit geçirme aracı değil de sosyal çevrelerle iletişim aygıtı olarak görülmesidir.

Araştırma, sosyal medya platformu Instagram örneğinden yola çıkarak bireylerin mahremiyet farkındalıklarını çok yönlü bir ölçek geliştirme biçimi ile yansıtmayı bakımından çalışmaya katkı sunacaktır. İnceleme, değerlendirmesiyle öğrencilerin algılarına ışık tutması bağlamında çalışmaya yol gösterici olacaktır. Ayrıca, kişilerin arasında statü sınırlarını ortadan kaldırarak normalleştirme sürecinde görülen mahrem alanlar araştırmaya katkı sunacaktır. Çalışmanın araştırmaya bir başka katkısı ise, sosyal medya kullanımının yoğunlaşmasıyla kullanıcıların da mahremiyetlerinden taviz vermelerine dair ortaya konulan analizdir.

Onuncu çalışma, Taşdelen ve Çataldaş (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve mahremiyet algısına yönelik görüşlerini irdeleyen analizdir. İncelemenin amacı, her geçen gün kişisel bilgi paylaşımların sosyal medya üzerinden artmasıyla beraber kullanıcıların sosyal ağlardaki özel hayatın mahremiyetini engelleyen uygulamaların deşifre olmasıdır. Çalışma, bu kapsamda, 18-35 yaş arasındaki bireylerin çevrimiçi platformlar ve mahremiyet kapsamındaki tutum ve davranışlarına yöneliktir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak belirlenen anket, Lefke Avrupa Üniversitesi'nden 200 öğrencilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları, seçkisiz örnekleme yönetimi ile seçilen katılımcılardan elde edilmiştir. Bulgular, çevrimiçi platformlarda paylaşılan içerikler ile gerçek yaşamdaki tutum ve davranışların uyumsuzluğunu gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, çalışma sonuçları katılımcıların mahremiyet olgusu bağlamında özel hayatlarını etkilediği varsayımını desteklemektedir. Katılımcıların, paylaşımlar doğrultusunda sosyal medya platformlarının bireylerin yaşamlarına kolaylıklar getirirken beri yandan da davranış bazında önemli etkileri olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, kişiler sosyal medya içeriklerinin ve paylaşımlarının her zaman gerçekleri yansıttıklarına ihtimal vermeseler de sosyal medya aygıtlarının sosyalleşmeyi sağlayan en önemli uygulamalar olduğu analizi yapılmaktadır. Çalışma boyunca elde edilen bulgular, çevrimiçi platformlarda bireylerin karşılıklı güven farkındalığı ve sosyalleşme davranışları bağlamında bir tutarsızlık elde edilmektedir.

Çalışmanın araştırmaya katkısı, birtakım kavramlar ekseninde sosyal medya platformlarında üniversite öğrencileri tarafından gerçekleştirilen paylaşımların mahremiyet olgusu ekseninde incelenmesidir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında sunulan farkındalık ve mahremiyet konularının teorik açıklamaları ve ampirik bulguları yol gösterici olacaktır. Araştırma, ayrıca nicel desenlerden tarama yoluyla veri analizi sunarak sosyal medyada genç bireylerin mahremiyet farkındalıklarına sayısal ve istatistiksel anlamda katkı sağlayacaktır.

Sosyal medya platformları, genç bireyler tarafından oldukça sık bir şekilde kullanılırken mahremiyet farkındalıklarını da gündeme getirmektedir. Yapılan literatür çalışmasında bireylerin günlük yaşamdaki kullanımları doğrultusunda mahremiyet farkındalıklarına değinilmektedir. Çalışmalar, özellikle sosyal medya uygulamalarında gözetim ve gözetlenme kavramlarını öne çıkarmaktadır. Araştırmalar, ayrıca, katılımcıların sahip oldukları deneyimleri çevrelerindeki sosyal medya platformları marifetiyle çevresindekilere aktarma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Araştırmalarda çoğunlukla sabit ve esnek desenli araştırma yöntem ve tekniklerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu açıdan, sosyal medya kullanımları ve mahremiyet farkındalıkları ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırma geleneklerinin genelde genç katılımcıları hedeflerine alması ve bulguları taramalardan elde etmeleri, mahremiyet farkındalıklarını anlayabilme açısından çalışmaya katkı sunacaktır. Bu çalışmalarda ortaya konulan istatistiksel verilerin bulgularla desteklenmesi, çalışmaya yol gösterici olacaktır. İncelemeler, özellikle, sosyal medya platformlarına odaklanarak, katılımcıların sosyal medya ve mahremiyet olgularındaki bakış açılarına odaklanmaktadır. Elde edilen bulgular, araştırmaya yeni bir perspektif sunması bakımından katkı sağlayacaktır.

## Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümü, sabit desenler ekseninde kullanılan niceliksel paradigmayı içermektedir. Çalışma, çevrimiçi platformlardan Twitter'da, sosyal medya kullanıcılarının mahremiyet algılarını ve farkındalıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, oluşturulan örneklem grubundan geçerli ve kullanışlı veriler elde edebilmek amacıyla nicel perspektif tercih edilmiştir. Robson (2017), nicel yaklaşımlarda, araştırmacının bağımsızlığına dikkat çekerek bulguların geleneksel bağlamdaki önemine değinir. Çalışma, çevrimiçi katılımcıların farkındalıklarını istatistiksel boyutlarda bağımsız bir şekilde taramayı amaçlamaktadır. Erdoğan'a göre (2003: 27), nicel yaklaşımlardaki doğru ve dikkatli sayısal araştırmalar aracılığıyla gerçek veriler tanımlanabilir ve anlaşılabilir. Bu varsayımla, araştırma gözlenebilen ve ölçülebilen özellikler doğrultusunda nesnelleştirilmeye yönelmektedir.

Altun ve Yazıcı (2014: 372) ise, nesnelleştirilebilen ve genellenebilen bilgilere ulaşmak amacıyla pozitivist kuram kapsamında yapılan çalışmaların nicel araştırmalar kapsamında olduğunu savunmaktadır. Bu çalışma, belirlenen örneklem dâhilinde genellenebilir ve nesnel sonuçlara ulaşabilmeyi hedeflediğinden, yöntem bağlamında nicel desenli araştırma yöntemine bağlı kalmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

Dijital dünyanın hızla ilerlediği bir zaman dilimi kapsamında, çevrimiçi sosyal ağlarda Twitter kullanıcılarının mahremiyet farkındalıkları nasıldır?

### **Araştırma Modeli**

Sosyal bilimler araştırmalarında yaygın olarak kullanılan tarama (survey) modeli, kısa bir zaman içerisinde birçok sayıda yanıtlayıcıya imkân tanınmasıyla öne çıkarak hazırlama ve puanlama kısmında da kolaylıklar sunar (Büyükturan, 2018: 667). Tarama araştırmalarının kullanımı uygulamaya dönük olarak dikkati çeker ve bu araştırmalar, bazı hizmet ya da ürünlerle ilgili konulara odaklanır. Bu doğrultuda, Robson (2007: 274), nispeten fazla sayıda bireyden standart bir formla veri toplaması olarak gerçekleştirilen taramaların sabit desenlerde tercih edildiğini belirtir. Bu çalışmada basitlik ve evrensellik sunan özelliklerin öne çıkması nedeniyle, araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır.

### **Evren**

Arık'a göre (1992), üzerine bir araştırma yapılmakta olan konuyu içeren tüm elemanlar, çalışmanın evrenini oluşturur. Bir araştırmada, evren büyüdükçe soyutlaşarak ulaşımı güçleşir (Özen ve Gül, 2007: 396). Bu nedenle, genellenebilir sonuçlar elde etmek amacıyla evrenin belirli bir sınırdaki tutulması, araştırmanın bulgularının kapsayıcılığını artırmaktadır. Bu çalışmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin 1233 öğrencisini oluşturmaktadır.

### **Örneklem**

Çalışmalarda tüm nüfusa ulaşabilmenin neredeyse imkânsız olduğundan, araştırmalarda veri toplayabilmek için belirli bir örneklem belirlenir. Kothari (2011), örneklem oluşturabilmek için bir dizi izlenmesi gereken kurallar bütünü olduğunu vurgulayarak çalışma süreci içerisinde bir evrenden belirli bir kesimi temsil eden grup olarak örneklem adını nitelendirir.

Bu çalışmada ele alınan örnekleme temsil eden grup, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerini kapsamaktadır. Örneklemin Sakarya Üniversitesi olarak belirlenmesinde ana etken, örnekleme temsil eden gruba erişimin kolay ve hızlı olmasıdır. Araştırma süreci, bu yönüyle, geçerli bir şekilde yürütülmüştür.

Örneklemin İletişim Fakültesi öğrencileri olarak seçilmesinin nedeni, temsil grubunun yeni medya platformlarını kullanım oranının yüksek olacağını tahmin edilmesidir. Özen ve Gül (2007: 398), bir çalışmanın yürütülmesinde zaman ve enerjinin genellikle büyük bir ihtiyaç ve kaynak olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, evren elemanlarından seçilen ve araştırma yürütülen grubun Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri arasından seçilerek bulguların genelleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma doğrultusunda, evreni temsil edebilmek amacıyla seçilen örneklem grubunun çeşitli stratejiler bağlamında incelenerek zaman, para, rahatlık, bulunabilirlik ve çaba gibi etmenlerden dolayı Uygun Örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan durumlarda tercih edilerek çalışmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Kılıç, 2013: 44). Bu kapsamda, veri toplama aracının uygulandığı zaman diliminde araştırmaya hız kazandırması amacıyla Uygun Örnekleme yöntemi tercih edilerek seçilen örneklem grubu, 125 kişiyi içermektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışma kapsamında, Öz (2014) ve Örs (2018) tarafından geliştirilen 7 maddelik demografik ve 18 soruluk mahremiyet ölçeği, izin alınarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Farkındalık ifadelerini kapsayan mahremiyet ölçeği, 125 öğrenciyi kapsayan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Mahremiyet ölçeğinde, 5'li Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Bir araştırmanın güvenilirlik analizinde, Yıldız ve Uzunsakal (2018: 19), çalışmada sonuçların  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın Cronbach's Alpha Katsayısı, (.638) olarak belirlendiğinden, ölçekte yer alan soruların oldukça güvenilirlik derecesine sahip olduğu görülmektedir. Anket sırasında gönüllü katılımcılara çalışmanın önemi, amacı, kapsamı ve hipotezi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara, sorulara verilen cevapların hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacağı ve analizlerin bireysel olarak değil, toplu olarak yürütüleceği hatırlatılmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözüm süreci, SPSS 22 programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Veriler, tablolar ve yorumlar halinde sunulmuştur.

### Varsayımlar

1. Araştırma sürecinde yer alan üniversite öğrencilerinin veri toplama aracını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma dâhilinde kullanılan veri toplama araçlarının, arzu edilen bilgiye ulaşmada geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
3. Çevrimiçi platformlardan Twitter kullanıcılarının mahremiyet olgusunun doğru ve geçerli bir şekilde değerlendirildiği varsayılmaktadır.

### Sınırlılıklar

Çalışma, 01-29 Şubat 2020 tarihleri ve örneklem grubu olan Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.

### Tanımlar

Bu çalışma kapsamında,

Mahremiyet; ait olunan kültür ve zamana göre farklılıklar taşıyan, aynı zamanda başkasına söylenmeyen gizli şeyleri kapsayan olgudur.

Web 2.0; İnternet platformlarında kullanıcıların deneyim, bilgi ve gözlemlerini etkileşime girerek paylaşma imkânı buldukları çevrimiçi uygulamalar kümesidir.

Sosyal Medya; deneyim ve gözlemlerin katılımcılar aracılığıyla hızlı ve kolay bir şekilde paylaşılabilirdiği çevrimiçi platformları içeren bir ağıdır.

Twitter; kullanıcıların belirli bir karakter sayısı ile sınırlandırılmış paylaşımlarını içeren sosyal medya platformudur.

Küreselleşme; tüm dünyayı çevreleyerek insanlar arasındaki etkileşimi ön plana çıkararak yaşanan yer küreyi, küresel bir köye çeviren kavramdır.

### Bulgular

**Tablo 1. Cinsiyet**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kadın	60	48,0	48,0	48,0
Erkek	65	52,0	52,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Tablo 1'deki bilgiler doğrultusunda, veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %48'i (60) kadın, %52'si (65) erkektir.

**Tablo 2. Yaş**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18-25	66	52,8	52,8	52,8
26-33	33	26,4	26,4	79,2
34-41	19	15,2	15,2	94,4
42 ve üstü	7	5,6	5,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Tablo 2'deki bilgiler doğrultusunda, veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %52,8'i (66) 18-25 yaş aralığı, %26,4'ü (33) 26-33 yaş aralığı, %15,2'si (19) 34-41 yaş aralığı ve %5,6'u (7) 42 yaş ve üzerindedir. Buna göre, araştırmanın örneklemi en çok 18-25 yaş aralığı katılımcıların oluşturduğu sonucuna varılmaktadır.

**Tablo 3. Twitter hesabınız var mı?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Evet	125	100,0	100,0	100,0

Tablo 3'e göre veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %100'ünün (125) Twitter hesabı olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Twitter hesabınızı ne zaman oluşturdunuz?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 yıldan az	20	16,0	16,0	16,0
1-2 yıl önce	49	39,2	39,2	55,2
3-4 yıl önce	37	29,6	29,6	84,8
Daha fazla	19	15,2	15,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Tablo 4'teki bilgiler doğrultusunda, veri toplama aracına cevap veren katılımcıların % 16'sı (20) Twitter hesabını 1 yıldan az süre önce oluştururken, %39,2'sinin (49) 1-2 yıl önce oluşturduğu görölmektedir. Katılımcıların %29,6'sının (37) 3-4 yıl önce Twitter hesabı oluşturduğu gözlemlenirken %15,2'sinin (19) daha fazla bir süre önce Twitter hesabı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, cevap veren katılımcıların çoğunluğunun (49) 1-2 yıl önce Twitter hesabı oluşturduğu sonucuna varılmaktadır.

**Tablo 5. Twitter hesabınızda ne sıklıkla paylaşım yapıyorsunuz?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bazen	32	25,6	25,6	25,6
Sık sık	43	34,4	34,4	60,0
Her zaman	46	36,8	36,8	96,8
Hiç	4	3,2	3,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Tablo 5'e göre, ankete cevap veren katılımcıların Twitter hesaplarındaki paylaşım sıklıkları incelenmiştir. Bu verilere göre, katılımcıların %25,6'sının (32) bazen, %34,4'ünün (43) sık sık, %36,8'inin (46) her zaman, %3,2'sinin (4) hiç cevabı verdikleri görölmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda, katılımcıların çoğunluğunu oluşturan % 71,2'sinin (89) sık sık ve her zaman paylaşım yaptıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 6. Mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Evet	87	69,6	69,6	69,6
Hayır	38	30,4	30,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Tablo 6'daki veriler aracılığıyla, araştırmaya katılan kişilerin %69,6'sının (87) "Mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?" sorusuna "evet" yanıtı verdikleri görölmektedir. %30,4'ünün (38) ise "hayır" yanıtı verdikleri gözlemlenmektedir.

**Tablo 7. Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	36	28,8	28,8	28,8
Katılıyorum	34	27,2	27,2	56,0
Kararsızım	10	8,0	8,0	64,0
Katılmıyorum	24	19,2	19,2	83,2
Kesinlikle katılmıyorum	21	16,8	16,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak "Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder" (Tablo 7) sorusuna cevap veren katılımcıların %28,8'i (36) kesinlikle katıldıklarını, %27,2'si (34) katıldıklarını, %8'i (10) kararsız kaldıklarını, %19,2'si (24) katılmadıklarını ve %16,8'i (21) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %56'sı (70) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.



**Tablo 8. Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	23	18,4	18,4	18,4
Katılıyorum	20	16,0	16,0	34,4
Kararsızım	24	19,2	19,2	53,6
Katılmıyorum	31	24,8	24,8	78,4
Kesinlikle katılmıyorum	27	21,6	21,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır” (Tablo 8) sorusuna cevap veren katılımcıların %18,4’ü (23) kesinlikle katıldıklarını, %16’sı (20) katıldıklarını, %19,2’si (24) kararsız kaldıklarını, %24,8’i (31) katılmadıklarını ve %21,6’sı (27) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %46,4’ü (58) katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 9. Twitter platformu içerisinde tanınan kullanıcılar takip edilebilir ve takip isteği onaylanabilir.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	39	31,2	31,2	31,2
Katılıyorum	45	36,0	36,0	67,2
Kararsızım	26	20,8	20,8	88,0
Katılmıyorum	11	8,8	8,8	96,8
Kesinlikle katılmıyorum	4	3,2	3,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter platformu içerisinde tanınan kullanıcılar takip edilebilir ve takip isteği onaylanabilir” (Tablo 9) sorusuna cevap veren katılımcıların %31,2’si (39) kesinlikle katıldıklarını, %36’sı (45) katıldıklarını, %20,8’i (26) kararsız kaldıklarını, %8,8’i (11) katılmadıklarını ve %3,2’si (4) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %67,2’si (84) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 10. Twitter’da paylaşımda bulunmak ‘Beğenilmek’ ‘Haberdar Olmak’ ‘Haberdar Etmek’ gibi nedenlerle yapılır.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	33	26,4	26,4	26,4
Katılıyorum	41	32,8	32,8	59,2
Kısmen katılıyorum	24	19,2	19,2	78,4
Katılmıyorum	19	15,2	15,2	93,6
Kesinlikle katılmıyorum	8	6,4	6,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter’da paylaşımda bulunmak ‘Beğenilmek’ ‘Haberdar Olmak’ ‘Haberdar Etmek’ gibi nedenlerle yapılır” (Tablo 10) sorusuna cevap veren katılımcıların %26,4’ü (33) kesinlikle katıldıklarını, %32,8’i (41) katıldıklarını, %19,2’si (24) kararsız kaldıklarını, %15,2’si (31) katılmadıklarını ve %6,4’ü (8) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %59,2’si (74) katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 11. Twitter’da diğer kullanıcıların neler yaptığından haberdar olabilmek için Twitter kullanılmalıdır.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	27	21,6	21,6	21,6
Katılıyorum	29	23,2	23,2	44,8
Kararsızım	33	26,4	26,4	71,2
Katılmıyorum	16	12,8	12,8	84,0
Kesinlikle katılmıyorum	20	16,0	16,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter’da diğer kullanıcıların neler yaptığından haberdar olabilmek için Twitter kullanılmalıdır” (Tablo 11) sorusuna cevap veren katılımcıların %21,6’sı (27) kesinlikle katıldıklarını, %23,2’si (29) katıldıklarını, %26,4’ü (33) kararsız kaldıklarını, %12,8’i (16) katılmadıklarını ve %16’sı (20) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %44,8’i (56) katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 12. Twitter’da diğer kullanıcıların paylaşımlarını görebilmesi ve beğenide bulunması beni rahatsız etmez.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	22	17,6	17,6	17,6
Katılıyorum	18	14,4	14,4	32,0
Kararsızım	54	43,2	43,2	75,2
Katılmıyorum	12	9,6	9,6	84,8
Kesinlikle katılmıyorum	19	15,2	15,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter’da diğer kullanıcıların paylaşımlarını görebilmesi ve beğenide bulunması beni rahatsız etmez” (Tablo 12) sorusuna cevap veren katılımcıların %17,6’sı (22) kesinlikle katıldıklarını, %14,4’ü (18) katıldıklarını, %43,2’si (54) kararsız kaldıklarını, %9,6’sı (12) katılmadıklarını ve %15,2’si (19) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu olan %43,2’sinin (54) kararsız kaldıkları görülmüştür.

**Tablo 13. Twitter’da paylaşımlarının beğeni alması beni teşvik eder.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	34	27,2	27,2	27,2
Katılıyorum	31	24,8	24,8	52,0
Kararsızım	24	19,2	19,2	71,2
Katılmıyorum	21	16,8	16,8	88,0
Kesinlikle katılmıyorum	15	12,0	12,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter’da paylaşımlarının beğeni alması beni teşvik eder” (Tablo 13) sorusuna cevap veren katılımcıların %27,2’si (34) kesinlikle katıldıklarını, %24,8’i (31) katıldıklarını, %19,2’si (24) kararsız kaldıklarını, %16,8’i (21) katılmadıklarını ve %12’si (25) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %52’si (65) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 14. Twitter hesabının gizlilik ayarının kapalı olması mahremiyeti korumak için yeterlidir.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	22	17,6	17,6	17,6
Katılıyorum	11	8,8	8,8	26,4
Kararsızım	30	24,0	24,0	50,4
Katılmıyorum	33	26,4	26,4	76,8
Kesinlikle katılmıyorum	29	23,2	23,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter hesabının gizlilik ayarının kapalı olması mahremiyeti korumak için yeterlidir” (Tablo 14) sorusuna cevap veren katılımcıların %17,6’sı (22) kesinlikle katıldıklarını, %8,8’i (11) katıldıklarını, %24’ü (30) kararsız kaldıklarını, %26,4’ü (33) katılmadıklarını ve %23,2’si (29) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %49,6’sı (62) katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 15. Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	40	32,0	32,0	32,0
Katılıyorum	31	24,8	24,8	56,8
Kararsızım	29	23,2	23,2	80,0
Katılmıyorum	17	13,6	13,6	93,6
Kesinlikle katılmıyorum	8	6,4	6,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir” (Tablo 15) sorusuna cevap veren katılımcıların %32’si (40) kesinlikle katıldıklarını, %24,8’i (31) katıldıklarını, %23,2’si (29) kararsız kaldıklarını, %13,6’sı (17) katılmadıklarını ve %6,4’ü (8) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %56,8’i (71) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 16. Twitter platformu yaşam şekillerimizi olumsuz yönde değiştirmektedir.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	37	29,6	29,6	29,6
Katılıyorum	28	22,4	22,4	52,0
Kararsızım	34	27,2	27,2	79,2
Katılmıyorum	18	14,4	14,4	93,6
Kesinlikle katılmıyorum	8	6,4	6,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter platformu yaşam şekillerimizi olumsuz yönde değiştirmektedir” (Tablo 16) sorusuna cevap veren katılımcıların %29,6’sı (37) kesinlikle katıldıklarını, %22,4’ü (28) katıldıklarını, %27,2’si (34) kararsız kaldıklarını, %14,4’ü (18) katılmadıklarını ve %6,4’ü (8) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %52’si (65) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 17. Twitter platformu mahremiyet anlayışımızı yok etmektedir.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	29	23,2	23,2	23,2
Katılıyorum	24	19,2	19,2	42,4
Kararsızım	30	24,0	24,0	66,4
Katılmıyorum	19	15,2	15,2	81,6
Kesinlikle katılmıyorum	23	18,4	18,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter platformu mahremiyet anlayışımızı yok etmektedir” (Tablo 17) sorusuna cevap veren katılımcıların %23,2’si (29) kesinlikle katıldıklarını, %19,2’si (324) katıldıklarını, %24’ü (30) kararsız kaldıklarını, %15,2’si (19) katılmadıklarını ve %18,4’ü (23) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %42,4’ü (53) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 18. Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	30	24,0	24,0	24,0
Katılıyorum	36	28,8	28,8	52,8
Kararsızım	24	19,2	19,2	72,0
Katılmıyorum	20	16,0	16,0	88,0
Kesinlikle katılmıyorum	15	12,0	12,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur” (Tablo 18) sorusuna cevap veren katılımcıların %24’ü (30) kesinlikle katıldıklarını, %28,8’i (36) katıldıklarını, %19,2’si (24) kararsız kaldıklarını, %16’sı (20) katılmadıklarını ve %12’si (25) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %52,8’i (66) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 19. Twitter’da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	13	10,4	10,4	10,4
Katılıyorum	18	14,4	14,4	24,8
Kararsızım	29	23,2	23,2	48,0
Katılmıyorum	34	27,2	27,2	75,2
Kesinlikle katılmıyorum	31	24,8	24,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter’da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir” (Tablo 19) sorusuna cevap veren katılımcıların %10,4’ü (13) kesinlikle katıldıklarını, %14,4’ü (18) katıldıklarını, %23,2’si (29) kararsız kaldıklarını, %27,2’si (34) katılmadıklarını ve %24,8’i (31) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %52’si (65) katılmadıklarını ve kesinlikle katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 20. Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	29	23,2	23,2	23,2
Katılıyorum	31	24,8	24,8	48,0
Kararsızım	33	26,4	26,4	74,4
Katılmıyorum	18	14,4	14,4	88,8
Kesinlikle katılmıyorum	14	11,2	11,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir” (Tablo 20) sorusuna cevap veren katılımcıların %23,2’si (29) kesinlikle katıldıklarını, %24,8’i (31) katıldıklarını, %26,4’ü (33) kararsız kaldıklarını, %14,4’ü (18) katılmadıklarını ve %11,2’si (14) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %48’i (60) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 21. Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	30	24,0	24,0	24,0
Katılıyorum	34	27,2	27,2	51,2
Kararsızım	27	21,6	21,6	72,8
Katılmıyorum	14	11,2	11,2	84,0
Kesinlikle katılmıyorum	20	16,0	16,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır” (Tablo 21) sorusuna cevap veren katılımcıların %24’ü (30) kesinlikle katıldıklarını, %27,2’si (34) katıldıklarını, %21,6’sı (27) kararsız kaldıklarını, %11,2’si (14) katılmadıklarını ve %16’sı (20) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %51,2’si (64) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 22. Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	20	16,0	16,0	16,0
Katılıyorum	10	8,0	8,0	24,0
Kararsızım	20	16,0	16,0	40,0
Katılmıyorum	47	37,6	37,6	77,6
Kesinlikle katılmıyorum	28	22,4	22,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır” (Tablo 22) sorusuna cevap veren katılımcıların %16’sı (20) kesinlikle katıldıklarını, %8’i (10) katıldıklarını, %16’sı (20) kararsız kaldıklarını, %37,6’sı (47) katılmadıklarını ve %22,4’ü (28) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %60’ı (75) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 23. Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	36	28,8	28,8	28,8
Katılıyorum	32	25,6	25,6	54,4
Kararsızım	33	26,4	26,4	80,8
Katılmıyorum	13	10,4	10,4	91,2
Kesinlikle katılmıyorum	11	8,8	8,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır” (Tablo 23) sorusuna cevap veren katılımcıların %28,8’i (36) kesinlikle katıldıklarını, %25,6’sı (32) katıldıklarını, %26,4’ü (33) kararsız kaldıklarını, %10,4’ü (13) katılmadıklarını ve %8,8’i (11) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %54,4’ü (68) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 24. Twitter kişisel kimliği ve benliği göstermekte kullanıcılara fırsat sunmaktadır.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle katılıyorum	34	27,2	27,2	27,2
Katılıyorum	27	21,6	21,6	48,8
Kararsızım	29	23,2	23,2	72,0
Katılmıyorum	17	13,6	13,6	85,6
Kesinlikle katılmıyorum	18	14,4	14,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Veri toplama aracına katılarak “Twitter kişisel kimliği ve benliği göstermekte kullanıcılara fırsat sunmaktadır” (Tablo 24) sorusuna cevap veren katılımcıların %27,2’si (34) kesinlikle katıldıklarını, %21,6’sı (27) katıldıklarını, %23,2’si (29) kararsız kaldıklarını, %13,6’sı (17) katılmadıklarını ve %14,4’ü (18) kesinlikle katılmadıklarını belirtmiştir. Sonuca bakıldığında, katılımcıların %48,8’i (61) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

### T-Testi Uygulamaları

Cinsiyet bağlamında farklılık olup olmadığını anlamak adına T-Testi uygulanmıştır. Bu ekseninde, cinsiyet ve ortalama arasında grup istatistikleri (Tablo 25), ortalama için Bağımsız Örneklem T-Testi (Tablo 26) ve her bir maddeyi içeren Bağımsız Örneklem T-Testi (Tablo 27) uygulanmıştır.

Ayrıca, ‘Mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ya da hayır diyen kullanıcılar arasında farklılık olup olmadığını anlamak adına T-Testi uygulanmıştır. Evet ya da hayır diyen katılımcılar ve ortalama arasında grup istatistikleri (Tablo 28), ortalama için Bağımsız Örneklem T-Testi (Tablo 29) ve her bir maddeyi içeren Bağımsız Örneklem T-Testi (Tablo 30) uygulanmıştır.

**Tablo 25. Grup İstatistikleri**

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama	Kadın	60	2,7046	,31684	,04090
	Erkek	65	2,7735	,34824	,04319

Ortalamaya bakıldığında kadın 2,70; erkek 2,77 olarak görülmektedir. Bu nedenle erkek katılımcılar ve kadın katılımcılar arasında olumlu ve olumsuz düşünme anlamında önemli bir farklılaşma bulunmamaktadır.

**Tablo 26. Bağımsız Örneklem T-testi (Cinsiyet-Ortalama)**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Mean Equal variances assumed	2,528	,114	-1,153	123	,251	-,06887	,05971	-,18707	,04933
Mean Equal variances not assumed			-1,158	122,977	,249	-,06887	,05949	-,18663	,04888

Varyansların eşit olduğu durumlar incelendiğinde p değeri 0,114 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p değeri: 0,114;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H1 reddedilerek, H0 kabul edilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ortalamaların eşit olduğu durumlar incelendiğinde p değeri 0,251 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p değeri: 0,251;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H1 reddedilerek, H0 kabul edilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 27. Bağımsız Örneklem T-testi (Cinsiyet-Madde)**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
1- Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder.	2,386	,125	-,940	123	,349	-,25000	,26586	-,77626	,27626
			-,943	122,982	,348	-,25000	,26513	-,77480	,27480
2- Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır.	,438	,509	,363	123	,717	,09231	,25413	-,41073	,59535
			,365	122,985	,716	,09231	,25320	-,40888	,59350

3- Twitter platformu içerisinde tanınan kullanıcılar takip edilebilir ve takip isteği onaylanabilir.	Equal variances assumed	,082	,774	-,682	123	,496	-,13077	,19164	-,51011	-,24857
	Equal variances not assumed			-,685	122,992	,495	-,13077	,19096	-,50876	-,24722
4- Twitter'da paylaşımda bulunmak 'Beğenilmek' 'Haberdar Olmak' 'Haberdar Etmek' gibi nedenlerle yapılır.	Equal variances assumed	,041	,839	,819	123	,414	,17821	,21750	-,25232	-,60873
	Equal variances not assumed			,820	122,594	,414	,17821	,21729	-,25193	-,60834
5- Twitter'da diğer kullanıcıların neler yaptığından haberdar olabilmek için Twitter kullanılmalıdır.	Equal variances assumed	1,308	,255	-,137	123	,891	-,03333	,24328	-,51490	-,44823
	Equal variances not assumed			-,138	122,742	,891	-,03333	,24205	-,51246	-,44580
6- Twitter'da diğer kullanıcıların paylaşımlarını görebilmesi ve beğenide bulunması beni rahatsız etmez.	Equal variances assumed	1,683	,197	,252	123	,802	,05641	,22411	-,38721	-,50003
	Equal variances not assumed			,253	122,877	,801	,05641	,22310	-,38521	-,49803
7- Twitter'da paylaşımlarımın beğeni alması beni teşvik eder.	Equal variances assumed	1,162	,283	-,388	123	,699	-,09487	,24443	-,57871	-,38897
	Equal variances not assumed			-,390	122,959	,697	-,09487	,24346	-,57679	-,38705
8- Twitter hesabının gizlilik ayarının kapalı olması mahremiyeti korumak için yeterlidir.	Equal variances assumed	1,725	,192	-,036	123	,971	-,00897	,24884	-,50154	-,48359
	Equal variances not assumed			-,036	119,030	,971	-,00897	,24987	-,50374	-,48579
9- Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir.	Equal variances assumed	,012	,913	-,656	123	,513	-,14615	,22290	-,58736	-,29505
	Equal variances not assumed			-,656	122,685	,513	-,14615	,22263	-,58684	-,29453
10- Twitter platformu yaşam şekillerimizi	Equal variances assumed	,963	,328	-,486	123	,628	-,10769	,22171	-,54656	-,33118

olumsuz yönde değiştirmektedir.	Equal variances not assumed			-488	122,909	,627	-1,0769	,22075	-54467	,32928
11- Twitter platformu mahremiyet anlayişımızı yok etmektedir.	Equal variances assumed	2,434	,121	-1,764	123	,080	-4,44359	,25140	-94123	,05405
	Equal variances not assumed			-1,758	119,320	,081	-4,44359	,25237	-94330	,05612
12- Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur.	Equal variances assumed	1,694	,196	,683	123	,496	,16282	,23847	-30923	,63487
	Equal variances not assumed			,686	122,849	,494	,16282	,23737	-30704	,63268
13- Twitter'da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir.	Equal variances assumed	,092	,762	-966	123	,336	-2,2308	,23102	-68037	,23421
	Equal variances not assumed			-966	122,489	,336	-2,2308	,23087	-68009	,23394
14- Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir.	Equal variances assumed	,145	,704	-1,022	123	,309	-2,23590	,23083	-69281	,22101
	Equal variances not assumed			-1,025	122,987	,307	-2,23590	,23017	-69151	,21972
15- Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır.	Equal variances assumed	,002	,968	1,067	123	,288	,26282	,24643	-22497	,75061
	Equal variances not assumed			1,066	121,990	,288	,26282	,24653	-22521	,75085
16- Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır.	Equal variances assumed	,258	,612	-322	123	,748	-0,07821	,24286	-55892	,40251
	Equal variances not assumed			-321	120,374	,749	-0,07821	,24351	-56033	,40392
17- Twitter ahlaki değer yargularını zayıflatır.	Equal variances assumed	1,140	,288	1,306	123	,194	,29231	,22382	-15073	,73535
	Equal variances not assumed			1,311	122,939	,192	,29231	,22289	-14890	,73352
18- Twitter kişisel kimliği ve benliği	Equal variances assumed	,348	,556	-1,407	123	,162	-3,4744	,24700	-83635	,14148



göstermekte kullanıcılara fırsat sunmaktadır.	Equal variances not assumed			- 1,404	121,236	,163	-,34744	,24740	- ,83721	,14234
--	--------------------------------------	--	--	------------	---------	------	---------	--------	-------------	--------

Twitter’da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder sorusu (Soru 1) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,12 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,12;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,34 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,34  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır sorusu (Soru 2) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,5 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,5;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,7 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,7  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu içerisinde tanınan kullanıcılar takip edilebilir ve takip isteği onaylanabilir sorusu (Soru 3) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,7 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,7;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,49 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,49  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter’da paylaşımında bulunmak ‘Beğenilmek’ ‘Haberdar Olmak’ ‘Haberdar Etmek’ gibi nedenlerle yapılı sorusu (Soru 4) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,8 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,8;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,4 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,4  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter’da diğer kullanıcıların neler yaptığından haberdar olabilmek için Twitter kullanılmalıdır sorusu (Soru 5) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,25 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,25;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,89  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter’da diğer kullanıcıların paylaşımlarını görebilmesi ve beğenide bulunması beni rahatsız etmez sorusu (Soru 6) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,19 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,19;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,8 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,8  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter’da paylaşımlarımın beğeni alması beni teşvik eder sorusu (Soru 7) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,28 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,28;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,69 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,69  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter hesabının gizlilik ayarının kapalı olması mahremiyeti korumak için yeterlidir sorusu (Soru 8) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,19 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,19;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,97 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,97  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir sorusu (Soru 9) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,91 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,91;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,51 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,51  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu yaşam şekillerimizi olumsuz yönde değiştirmektedir sorusu (Soru 10) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,32 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,32;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,62 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,62  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu mahremiyet anlayışımızı yok etmektedir sorusu (Soru 11) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,1 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,1;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,08 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,08  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur sorusu (Soru 12) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,19 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,19;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,49 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,49  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter'da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir sorusu (Soru 13) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,76 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,76;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,3 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,3  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir sorusu (Soru 14) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,7 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,7;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,3 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,3  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır sorusu (Soru 15) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,96;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,28 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,28  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır sorusu (Soru 16) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,6 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,6;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,74 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,74  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır sorusu (Soru 17) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,28 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,28;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,19 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,19  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter kişisel kimliği ve benliği göstermekte kullanıcılara fırsat sunmaktadır sorusu (Soru 18) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,55 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,55;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,16 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,16  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 28. Grup İstatistikleri**

	Mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama	Evet	87	2,7286	,33176	,03557
	Hayır	38	2,7675	,34194	,05547

Ortalamaya bakıldığında, evet 2,72; hayır 2,76 olarak görülmektedir. Bu nedenle 'Mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?' sorusuna evet ve hayır yanıtı veren katılımcılar arasında olumlu ve olumsuz düşünme anlamında önemli bir farklılaşma bulunmamaktadır.

**Tablo 29. Bağımsız Örneklem T-testi (Mahremiyet ne demek sorusu-Ortalama)**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Mean Equal variances assumed	,181	,671	-,598	123	,551	-,03894	,06511	-,16782	,08995	
										Equal variances not assumed

Varyansların eşit olduğu durumlar incelendiğinde p değeri 0,67 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p değeri: 0,67;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H1 reddedilerek, H0 kabul edilmiştir. Bu durumda 'Mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?' sorusuna evet ve hayır yanıtı veren katılımcılara göre varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ortalamaların eşit olduğu durumlar incelendiğinde p değeri 0,55 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p değeri: 0,55;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H1 reddedilerek, H0 kabul edilmiştir. Bu durumda 'Mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?' sorusuna evet ve hayır yanıtı veren katılımcılara göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 30. Bağımsız Örneklem T-testi (Mahremiyet ne demek sorusu-Madde)**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
1- Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder.	,992	,321	1,202	123	,232	-,34634	,28811	-,91663	,22395	
										Equal variances not assumed
2- Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır.	1,013	,316	1,771	123	,079	,48306	,27271	-,05676	1,02288	
										Equal variances not assumed

3- Twitter platformu içerisinde tanınan kullanıcılar takip edilebilir ve takip isteği onaylanabilir.	Equal variances assumed	1,500	,223	,251	123	,802	,05233	,20849	-	,36035	,46501
	Equal variances not assumed			,274	87,577	,785	,05233	,19085	-	,32697	,43163
4- Twitter'da paylaşımda bulunmak 'Beğenilmek' 'Haberdar Olmak' 'Haberdar Etmek' gibi nedenlerle yapılır.	Equal variances assumed	1,176	,280	1,141	123	,256	,26891	,23563	-	,19751	,73532
	Equal variances not assumed			1,188	77,709	,238	,26891	,22630	-	,18164	,71945
5- Twitter'da diğer kullanıcıların neler yaptığından haberdar olabilmek için Twitter kullanılmalıdır.	Equal variances assumed	,034	,855	-,030	123	,976	-,00786	,26425	-	,53094	,51521
	Equal variances not assumed			-,030	71,982	,976	-,00786	,26204	-	,53023	,51450
6- Twitter'da diğer kullanıcıların paylaşımlarını görebilmesi ve beğenide bulunması beni rahatsız etmez.	Equal variances assumed	,458	,500	1,996	123	,048	-,47822	,23963	-	,95255	-,00389
	Equal variances not assumed			1,950	67,005	,055	-,47822	,24520	-	,96764	,01120
7- Twitter'da paylaşımlarımın beğeni alması beni teşvik eder.	Equal variances assumed	3,152	,078	-,227	123	,821	-,06019	,26559	-	,58592	,46553
	Equal variances not assumed			-,239	80,326	,812	-,06019	,25166	-	,56099	,44060
8- Twitter hesabının gizlilik ayarının kapalı olması mahremiyeti korumak için yeterlidir.	Equal variances assumed	,578	,448	1,117	123	,266	,30036	,26891	-	,23193	,83266
	Equal variances not assumed			1,075	64,779	,286	,30036	,27944	-	,25776	,85849
9- Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir.	Equal variances assumed	3,313	,071	,045	123	,964	,01089	,24251	-	,46915	,49093
	Equal variances not assumed			,049	87,854	,961	,01089	,22172	-	,42975	,45153
10- Twitter platformu yaşam şekillerimizi	Equal variances assumed	,136	,713	1,211	123	,228	-,29008	,23962	-	,76439	,18423

olumsuz yönde değiştirmektedir.	Equal variances not assumed			- 1,196	68,713	,236	-,29008	,24245	- ,77379	,19364
11- Twitter platformu mahremiyet anlayışımızı yok etmektedir.	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,043	,835	,800	123	,425	-,22051	,27577	- ,32537	,76639
				,795	69,737	,429	-,22051	,27723	- ,33245	,77346
12- Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur.	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,030	,157	-,435	123	,664	-,11283	,25930	- ,62610	,40045
				-,414	63,313	,680	-,11283	,27236	- ,65704	,43139
13- Twitter'da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir.	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,359	,246	-,781	123	,436	-,19631	,25124	- ,69363	,30101
				-,737	62,050	,464	-,19631	,26644	- ,72892	,33630
14- Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir.	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,030	,863	1,659	123	,100	,41319	,24900	- ,07969	,90606
				1,658	70,458	,102	,41319	,24920	- ,08376	,91014
15- Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır.	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,138	,079	,118	123	,906	,03176	,26887	- ,50045	,56398
				,125	81,590	,900	,03176	,25317	- ,47192	,53544
16- Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır.	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,161	,144	- 1,136	123	,258	-,29825	,26251	- ,81787	,22138
				- 1,190	78,875	,238	-,29825	,25059	- ,79704	,20054
17- Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır.	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,111	,739	- 1,876	123	,063	-,45281	,24135	- ,93055	,02492
				- 1,859	69,118	,067	-,45281	,24357	- ,93871	,03309
18- Twitter kişisel kimliği ve benliği	Equal variances assumed	2,122	,148	-,668	123	,505	-,18028	,26993	- ,71459	,35403



büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,26 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,26  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir sorusu (Soru 9) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,71 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,71;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,96  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu yaşam şekillerimizi olumsuz yönde değiştirmektedir sorusu (Soru 10) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,7 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,7;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,96  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu mahremiyet anlayışımızı yok etmektedir sorusu (Soru 11) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,83;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,42 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,42  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur sorusu (Soru 12) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,15 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,15;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,6 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,6  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter’da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir sorusu (Soru 13) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,24 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,24;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,43 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,43  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir sorusu (Soru 14) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,86;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,10 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,10  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır sorusu (Soru 15) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,07 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,07;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,9 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,9  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır sorusu (Soru 16) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,14 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,14;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,25 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,25  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0

kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır sorusu (Soru 17) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,73 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,73;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,06 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,06  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Twitter kişisel kimliği ve benliği göstermekte kullanıcılara fırsat sunmaktadır sorusu (Soru 18) için varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,14 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,14;  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,50 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,50  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için H0 kabul edilmiştir ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda ‘mahremiyetin ne demek olduğunu biliyor musunuz?’ sorusuna evet ve hayır diyen katılımcılara göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### ANOVA Testi Uygulamaları [Yaş Gruplarına Göre]

ANOVA testi yapılmadan önce üç varsayımın bulunup bulunmadığı şartı aranır (Green ve Salkind, 2014; aktaran Yaratan, 2017: 130). Çalışmada ANOVA testi uygulanmadan önce, veriler yoluyla aşağıda belirtilen üç koşulun uygunluğu kontrol edilmiştir. Buna göre;

1. Kullanılan örneklem rastlantısaldır.
2. Shapiro-Wilk testi incelenmiştir.

**Tablo 31: Normallik Testi [Tests of Normality]**

	Yaş [Grup]	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic [İstatistik]	Df [sd]	Sig. [p]	Statistic [İstatistik]	df [sd]	Sig. [p]
Ortalama	18-25	,072	66	,200*	,985	66	,621
	26-33	,168	33	,019	,944	33	,087
	34-41	,158	19	,200*	,964	19	,652
	42 ve üstü	,180	7	,200*	,924	7	,499

Uygulanan Shapiro-Wilk normallik testi tablosu incelendiğinde, p değerinin  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda boş hipotez olan H0 kabul edilerek, grupların temsil ettiği evrenlerin normal bir dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

3. Homojenlik testi (Varyans Eşitlik Testi) uygulanmıştır.

**Tablo 32: Varyans Eşitlik Testi [Test of Homogeneity of Variances]**

Ortalama			
Levene Statistic	df1	df2	Sig. [p]
1,350	3	121	,262

Uygulanan homojenlik testi (*Homogeneity of Variances*) tablosu incelendiğinde, elde edilen p değerinin 0,262 olduğu görülmektedir. Elde edilen anlamlılık düzeyi (0,262),  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğundan testin temsil ettiği varyanslarının homojen olduğu varsayımına ulaşılmaktadır.

Üç varsayım sağlandığından ötürü grup ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılabilir.



**Tablo 33: ANOVA testi çıktısı (Ortalama)**

Ortalama	Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
Between Groups [Gruplararası]	,349	3	,116	1,022	,385
Within Groups [Gruplarıçi]	13,790	121	,114		
Total [Toplam]	14,139	124			

ANOVA testi çıktısında tüm soruların ortalamaları (*mean*) incelendiğinde p değerinin 0,385 olduğu görülmektedir, dolayısıyla p değerinin  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu gözlemlenmektedir [  $F(3, 121) = ,1022, p = ,385 > .05$  ]. Buna göre, yaş grupları ile ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 34: ANOVA testi çıktısı (Sorular)**

	Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
1- Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	5,395 267,805 273,200	3 121 124	1,798 2,213	,813 ,489
2- Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	2,948 245,164 248,112	3 121 124	,983 2,026	,485 ,693
3- Twitter platformu içerisinde tanınan kullanıcılar takip edilebilir ve takip isteği onaylanabilir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	4,038 137,434 141,472	3 121 124	1,346 1,136	1,185 ,318
4- Twitter'da paylaşımda bulunmak 'Beğenilmek' 'Haberdar Olmak' 'Haberdar Etmek' gibi nedenlerle yapılır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	3,440 179,088 182,528	3 121 124	1,147 1,480	,775 ,510
5- Twitter'da diğer kullanıcıların neler yaptığından haberdar olabilmek için Twitter kullanılmalıdır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	1,153 226,015 227,168	3 121 124	,384 1,868	,206 ,892
6- Twitter'da diğer kullanıcıların paylaşımlarını görebilmesi ve beğenide bulunması beni rahatsız etmez.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	6,348 186,500 192,848	3 121 124	2,116 1,541	1,373 ,254
7- Twitter'da paylaşımlarımın beğeni alması beni teşvik eder.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	7,259 222,309 229,568	3 121 124	2,420 1,837	1,317 ,272

8- Twitter hesabının gizlilik ayarının kapalı olması mahremiyeti korumak için yeterlidir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	2,905 234,727 237,632	3 121 124	,968 1,940	,499	,684
9- Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	2,922 188,406 191,328	3 121 124	,974 1,557	,626	,600
10- Twitter platformu yaşam şekillerimizi olumsuz yönde değiştirmektedir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	8,589 180,419 189,008	3 121 124	2,863 1,491	1,920	,130
11- Twitter platformu mahremiyet anlayışımızı yok etmektedir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	7,563 241,125 248,688	3 121 124	2,521 1,993	1,265	,289
12- Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	8,413 210,659 219,072	3 121 124	2,804 1,741	1,611	,190
13- Twitter'da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	4,173 202,195 206,368	3 121 124	1,391 1,671	,832	,479
14- Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	2,808 203,400 206,208	3 121 124	,936 1,681	,557	,645
15- Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	7,614 227,586 235,200	3 121 124	2,538 1,881	1,349	,262
16- Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	19,927 206,601 226,528	3 121 124	6,642 1,707	3,890	,011
17- Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	13,299 181,613 194,912	3 121 124	4,433 1,501	2,954	,035
18- Twitter kişisel kimliği ve benliği göstermekte kullanıcılara fırsat sunmaktadır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	4,566 233,322 237,888	3 121 124	1,522 1,928	,789	,502

ANOVA testi çıktısında sorular ayrı ayrı incelendiğinde, soru 16 ve soru 17 haricinde ortalamalar ile testte bulunan diğer sorular arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, katılanlara ‘Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır’ şeklinde yöneltilen Soru 16 ve ‘Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır’ şeklinde sorulan Soru 17 ile ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılıkları detaylandıran tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 35: Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır (Soru 16) ANOVA testi çıktısı**

Soru 16		Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
Total [Toplam]		235,200	124			
Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır.	Between Groups [Gruplararası]	19,927	3	6,642	3,890	,011
	Within Groups [Gruplarıçi]	206,601	121	1,707		
	Total [Toplam]	226,528	124			

Tablo 35, ‘Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır’ şeklinde yöneltilen testteki 16. sorunun ANOVA testi çıktısını göstermektedir. Buna göre, p değeri 0,01 olarak görülmektedir. Bu değer, 0,05’ten küçük olduğu için, yaş gruplarına göre Twitter platformunun güvenilir bir alan sunup sunmadığına ilişkin önemli bir farklılık vardır.

**Tablo 36: Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır (Soru 16)**

**Betimsel [Descriptives] İstatistik Çıktısı**

Soru 16		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır.	18-25	66	3,5303	1,32688	,16333	3,2041	3,8565	1,00	5,00
	26-33	33	2,8788	1,45253	,25285	2,3637	3,3938	1,00	5,00
	34-41	19	4,1053	,73747	,16919	3,7498	4,4607	2,00	5,00
	42 ve üstü	7	3,1429	1,57359	,59476	1,6875	4,5982	1,00	5,00
	Total	125	3,4240	1,35161	,12089	3,1847	3,6633	1,00	5,00

Tablo 36, testteki 16. sorunun betimsel (descriptives) istatistiğini ortaya koymaktadır. Bu ortalamalara göre, 18-25 yaş grubu=3,53; 26-33 yaş grubu=2,87; 34-41 yaş grubu=4,1; 42 ve üstü yaş grubu=3,14 olarak görülmektedir. Buna göre, 34-41 yaş grubu ile 26-33 yaş grubu arasında anlamlı bir fark vardır. 26-33 yaş grubunun, Twitter platformunun güvenilir bir alan sunma algısına karşı daha olumsuz düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 37: Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır (Soru 17) ANOVA testi çıktısı**

Soru 17		Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
Total [Toplam]		235,200	124			
Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır.	Between Groups [Gruplararası]	13,299	3	4,433	2,954	,035
	Within Groups [Gruplarıçi]	181,613	121	1,501		
	Total [Toplam]	194,912	124			

Tablo 37, ‘Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır’ şeklinde yöneltilen testteki 17. sorunun ANOVA testi çıktısını göstermektedir. Buna göre, p değeri ,035 olarak görülmektedir. Bu değer, 0,05’ten küçük olduğu için, yaş gruplarına göre Twitter platformunun ahlaki değer yargılarını zayıflatıp zayıflatmadığına ilişkin önemli bir farklılık vardır.

**Tablo 38: Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır (Soru 17)  
Betimsel [Descriptives] İstatistik Çıktısı**

Soru 17	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır.	18-25	66	2,3182	1,13895	,14019	2,0382	2,5982	1,00	5,00
	26-33	33	2,5455	1,34840	,23473	2,0673	3,0236	1,00	5,00
	34-41	19	2,2632	1,24017	,28451	1,6654	2,8609	1,00	5,00
	42 ve üstü	7	3,7143	1,38013	,52164	2,4379	4,9907	1,00	5,00
	Total	125	2,4480	1,25374	,11214	2,2260	2,6700	1,00	5,00

Tablo 38, 'Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır' şeklinde yöneltilen testteki 17. sorunun betimsel (descriptives) istatistiğini ortaya koymaktadır. Bu ortalamalara göre, 18-25 yaş grubu=2,31; 26-33 yaş grubu=2,54; 34-41 yaş grubu=2,26; 42 ve üstü yaş grubu=3,71 olarak görülmektedir. Buna göre, 42 ve üstü yaş grubu ile 34-41 yaş grubu arasında anlamlı bir fark vardır. 34-41 yaş grubunun, Twitter platformunun ahlaki değer yargılarına karşı daha olumsuz düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

#### ANOVA Testi Uygulamaları [Twitter kullanım sıklıklarına göre]

Katılımcıların Twitter kullanım sıklıklarına göre farklılaşmalarını test edebilmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. İlk önce veriler yoluyla aşağıda belirtilen üç koşulun uygunluğu kontrol edilmiştir. Buna göre;

1. Kullanılan örneklem rastlantısaldır.
2. *Shapiro-Wilk* testi incelenmiştir.

**Tablo 39: Normallik Testi [Tests of Normality]**

	Twitter hesabınızda ne sıklıkla paylaşım yapıyorsunuz?	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic [İstatistik]	Df [sd]	Statistic [İstatistik]	Df [sd]	Statistic [İstatistik]	Df [sd]
Ortalama	Bazen	,095	32	,200*	,978	32	,754
	Sık sık	,090	43	,200*	,974	43	,416
	Her zaman	,079	46	,200*	,978	46	,544
	Hiç	,214	4	.	,963	4	,798

Uygulanan *Shapiro-Wilk* normallik testi tablosu incelendiğinde, p değerinin  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda boş hipotez olan H0 kabul edilerek, grupların temsil ettiği evrenlerin normal bir dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

3. Homojenlik testi (Varyans Eşitlik Testi) uygulanmıştır.

**Tablo 40: Varyans Eşitlik Testi [Test of Homogeneity of Variances]**

Ortalama			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.[p]
1,047	3	121	,375

Uygulanan homojenlik testi (*Homogeneity of Variances*) tablosu incelendiğinde, elde edilen p değerinin 0,375 olduğu görülmektedir. Elde edilen anlamlılık düzeyi (0,375),  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğundan testin temsil ettiği varyanslarının homojen olduğu varsayımına ulaşılmaktadır.

Üç varsayım sağlandığından ötürü Twitter kullanım sıklıklarına göre cevap veren katılımcıların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel bağlamda anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılabilir.

**Tablo 41: ANOVA testi çıktısı (Ortalama)**

Ortalama	Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
Between Groups [Gruplararası]	,633	3	,211	1,889	,135
Within Groups [Gruplarıçi]	13,507	121	,112		
Total [Toplam]	14,139	124			

ANOVA testi çıktısında tüm soruların ortalamaları (*mean*) incelendiğinde p değerinin 0,135 olduğu görülmektedir, dolayısıyla p değerinin  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu gözlemlenmektedir [  $F(3, 121) = ,1889, p = ,135 > .05$  ]. Buna göre, Twitter kullanım sıklıkları ile ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 42: ANOVA testi çıktısı (Sorular)**

	Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
1- Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	19,610 253,590 273,200	3 121 124	6,537 2,096	3,119 ,029
2- Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	26,433 221,679 248,112	3 121 124	8,811 1,832	4,809 ,003
3- Twitter platformu içerisinde tanınan kullanıcılar takip edilebilir ve takip isteği onaylanabilir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	,730 140,742 141,472	3 121 124	,243 1,163	,209 ,890
4- Twitter'da paylaşımda bulunmak 'Beğenilmek' 'Haberdar Olmak' 'Haberdar Etmek' gibi nedenlerle yapılır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	8,041 174,487 182,528	3 121 124	2,680 1,442	1,859 ,140
5- Twitter'da diğer kullanıcıların neler yaptığından haberdar olabilmek için Twitter kullanılmalıdır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	6,815 220,353 227,168	3 121 124	2,272 1,821	1,247 ,296
6- Twitter'da diğer kullanıcıların paylaşımlarını görebilmesi ve beğenide bulunması beni rahatsız etmez.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	6,364 186,484 192,848	3 121 124	2,121 1,541	1,376 ,253
7- Twitter'da paylaşımlarımın beğeni alması beni teşvik eder.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçi] Total [Toplam]	5,192 224,376 229,568	3 121 124	1,731 1,854	,933 ,427
8- Twitter hesabının gizlilik ayarının kapalı	Between Groups [Gruplararası]	6,308	3	2,103	1,100 ,352

olması mahremiyeti korumak için yeterlidir.	Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	231,324 237,632	121 124	1,912		
9- Twitter platformu kültürümüze zarar vermektedir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	7,968 183,360 191,328	3 121 124	2,656 1,515	1,753	,160
10- Twitter platformu yaşam şekillerimizi olumsuz yönde değiştirmektedir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	7,745 181,263 189,008	3 121 124	2,582 1,498	1,723	,166
11- Twitter platformu mahremiyet anlayışımızı yok etmektedir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	2,102 246,586 248,688	3 121 124	,701 2,038	,344	,794
12- Twitter kullanıcısı olmak günümüz teknoloji çağında bir zorunluluktur.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	1,955 217,117 219,072	3 121 124	,652 1,794	,363	,780
13- Twitter'da kullanılan gizlilik ayarları yeterlidir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	3,416 202,952 206,368	3 121 124	1,139 1,677	,679	,567
14- Twitter günlük hayatta önemli bir yere sahiptir.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	2,933 203,275 206,208	3 121 124	,978 1,680	,582	,628
15- Twitter platformu bir etkileşim ve iletişim alanıdır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	2,157 233,043 235,200	3 121 124	,719 1,926	,373	,772
16- Twitter platformu güvenilir bir alan sunmaktadır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	2,873 223,655 226,528	3 121 124	,958 1,848	,518	,671
17- Twitter ahlaki değer yargılarını zayıflatır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	3,765 191,147 194,912	3 121 124	1,255 1,580	,794	,499
18- Twitter kişisel kimliği ve benliği göstermekte kullanıcılara fırsat sunmaktadır.	Between Groups [Gruplararası] Within Groups [Gruplarıçı] Total [Toplam]	1,863 236,025 237,888	3 121 124	,621 1,951	,318	,812

ANOVA testi çıktısında sorular ayrı ayrı incelendiğinde, soru 1 ve soru 2 haricinde ortalamalar ile testte bulunan diğer sorular arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, katılanlara 'Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder' şeklinde yöneltilen Soru 1 ve 'Twitter hesabı gizlilik ayarı açık

olmalıdır' şeklinde sorulan Soru 2 ile ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılıkları detaylandıran tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 43: Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder (Soru 1) ANOVA testi çıktısı**

Soru 1		Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
Total [Toplam]		235,200	124			
1- Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder.	Between Groups [Gruplararası]	19,610	3	6,537	3,119	,029
	Within Groups [Gruplarıçi]	253,590	121	2,096		
	Total [Toplam]	273,200	124			

Tablo 43, 'Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder' şeklinde yöneltilen testteki 1. sorunun ANOVA testi çıktısını göstermektedir. Buna göre, p değeri 0,29 olarak görülmektedir. Bu değer, 0.05'ten küçük olduğu için, Twitter kullanım sıklıklarına göre Twitter platformunun güvenilir bir alan sunup sunmadığına ilişkin önemli bir farklılık vardır.

**Tablo 44: Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder (Soru 1) Betimsel [Descriptives] İstatistik Çıktısı**

Soru 1		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder.	Bazen	32	3,1563	1,52631	,26982	2,6060	3,7065	1,00	5,00
	Sık sık	43	2,2558	1,34683	,20539	1,8413	2,6703	1,00	5,00
	Her zaman	46	2,6522	1,49395	,22027	2,2085	3,0958	1,00	5,00
	Hiç	4	3,7500	1,25831	,62915	1,7478	5,7522	2,00	5,00
	Total	125	2,6800	1,48433	,13276	2,4172	2,9428	1,00	5,00

Tablo 44, testteki 1. sorunun betimsel (descriptives) istatistiğini ortaya koymaktadır. Bu ortalamalara göre bazen=3,15; sık sık=2,25; her zaman=2,65; hiç=3,75 olarak görülmektedir. Buna göre, 'hiç' cevabı veren grup ile 'sık sık' cevabı veren grup arasında anlamlı bir fark vardır. 'Sık sık' cevabı veren grubun Twitter'da fotoğraf ve video paylaşımları mahremiyet duvarlarını yok eder düşüncesine karşı daha olumsuz düşündükleri sonucuna ulaşmaktadır.

**Tablo 45: Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır (Soru 2) ANOVA testi çıktısı**

Soru 2		Sum of Squares [Kareler Toplamı]	df [sd]	Mean Square [Kareler Ortalaması]	F	Sig. [p]
Total [Toplam]		235,200	124			
2- Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır.	Between Groups [Gruplararası]	26,433	3	8,811	4,809	,003
	Within Groups [Gruplarıçi]	221,679	121	1,832		
	Total [Toplam]	248,112	124			

Tablo 45, 'Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır' şeklinde yöneltilen testteki 2. sorunun ANOVA testi çıktısını göstermektedir. Buna göre, p değeri ,003 olarak görülmektedir. Bu değer, 0.05'ten küçük olduğu için, Twitter kullanım sıklıklarına göre Twitter platformunun ahlaki değer yargılarını zayıflatıp zayıflatmadığına ilişkin önemli bir farklılık vardır.

**Tablo 46: Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır (Soru 2)  
Betimsel [Descriptives] İstatistik Çıktısı**

Soru 2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır.	Bazen	32	2,3750	1,31370	,23223	1,9014	2,8486	1,00	5,00
	Sık sık	43	3,4884	1,31606	,20070	3,0833	3,8934	1,00	5,00
	Her zaman	46	3,3478	1,43322	,21132	2,9222	3,7734	1,00	5,00
	Hiç	4	3,5000	1,00000	,50000	1,9088	5,0912	3,00	5,00
	Total	125	3,1520	1,41453	,12652	2,9016	3,4024	1,00	5,00

Tablo 46, 'Twitter hesabı gizlilik ayarı açık olmalıdır' şeklinde yöneltilen testteki 2. sorunun betimsel (descriptives) istatistiğini ortaya koymaktadır. Bu ortalamalara göre, bazen=2,37; sık sık=3,48; her zaman=3,34; hiç=3,5 olarak görülmektedir. Buna göre, 'hiç' cevabı veren grup ile 'bazen' cevabı veren grup arasında anlamlı bir fark vardır. 'Bazen' cevabı veren grubun, Twitter platformunun ahlaki değer yargılarına karşı daha olumsuz düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

### Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırma, bireylerin yaşamlarında vazgeçilmez bir parça haline gelen dijital ağların önemli bir ayağını oluşturan Twitter platformunda genç bireylerin mahremiyet farkındalıklarını ölçmeyi irdelemektir. Bu eksende, gündelik hayat ve sosyal medya platformları üzerine titizlikle bir alan yazısı çalışması gerçekleştirilerek literatüre katkı sağlanmak istenmiştir. Çalışma, daha önce yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak, konvansiyonel ve yenileşen medya sektörünü birbirinden farklı disiplinleri kapsayan bir şekilde eğitim alan İletişim Fakültesi öğrencilerine yönelmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle, çalışma kullanışlı, elde edilmesi kolay ve geçerli bilgiler toplayabilmek için nicel perspektife bağlı kalarak Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Sabit desenli bir anlayışla gerçekleştirilen çalışma, Lyon ve Bauman (2013) tarafından nitelendirilen Akışkan Gözetim Kuramını temele alarak 125 katılımcıyı kapsayan bir örneklem grubu ile oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında daha önce yapılan on çalışma özetlenerek, literatürdeki çeşitli örneklem boyutlarının titizlikle genişletilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda Türten (2018), mahremiyet kavramına dikkati çekerek bireylerin dijital platformlarda yoğunlaşan paylaşımlarına rağmen mahremiyetlerini ortaya çıkarması muhtemel içeriklerden sakındıklarını öne sürmektedir. Bu çıkarıma paralel bir şekilde, araştırmada katılımcılara mahremiyet nosyonuna dair bir bilgileri olup olmadığına ilişkin sorular sorular katılımcıların %69,6'sı (87) bu kavramın ne demek olduğunu bildiklerini bildirmişlerdir. Akgül ve Toprak (2019) tarafından yapılan çalışma sonuçları, sosyal medya platformlarında kullanıcılarının yüksek bir oranda bilgilerini paylaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, örneklem dâhilindeki katılımcıların mahremiyet olgusuna dair bilgileri olsa da, bu platformların mahremiyetin toplumsal dönüşümünde çatlak bir zemin oluşturma eğilimi taşıdıklarını göstermektedir. Bununla beraber, küreselleşen ve daralan bir dünya anlayışının, yerel olanı ayıklayarak bir değişim zorunluluğuna ittiği bir evrede, bireylerin farkındalıkları önemli bir konu haline gelmektedir ve bu durum, araştırmanın genç bireylere yönelmesinin başat nedenidir.

Bu çalışmanın sonuçları, demografik boyutları ile değerlendirildiğinde, araştırmada yer alan cevap vericilerin %52'sinin (65) erkek, %48'inin (60) kadın olduğu görülmektedir. Birbirlerine yakın cinsiyet değerlerinin görüldüğü incelemede teste yer alan %52,8'lik bir oranın (66) 18-25 yaş grubunda olması, bu çalışmanın özellikle genç bireylere yönelmesinin sonucuna bir işarettir. Çalışmada yer alan sorulardan biri olan paylaşım sıklıklarını ölçen soruya katılımcıların %71,2'si (89) 'her zaman' ve 'sık sık' cevapları vermişlerdir. Çelik'e göre (2020), bu durum özel hayatın bir sunum ve meta malzemesi olarak görülmesiyle eş değerdir. Akıllı cihazların küçülerek bireylerin yaşam boyutlarında vazgeçilmez bir öğe olarak görünmesinin bir sonucu olarak, özellikle genç nüfusun sosyal medya platformlarına yöneltilen görüşleri görülmektedir. Mutlu (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları, geç ergen olarak nitelendirilen grubun çevrimiçi hayatın var olan dinamiklerine hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, çalışmada yer alan Twitter platformundaki hesaplarının olup olmadığını ölçen soruya katılımcıların tamamının (%100), bu platformda geçerli bir hesaplarının olduğuna dair bir cevap verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların %64'ü (80), sosyal medya alanlarında yapılan paylaşımların mahremiyet duvarlarını yok ettiğine inanmaktadır. Bu araştırma, yer alan cevaplayıcıların sıklıkla paylaşım yapmalarına rağmen bu platformların mahremiyet duvarlarını yok ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Örs (2018) tarafından yürütülen çalışma da, katılımcıların yüksek oranda sosyal medya paylaşımları yapmalarına rağmen olumlu ve olumsuz görüşlerin bir arada olduğunu ortaya koymaktadır.



Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri olarak değerlendirilebilecek soruda, genç bireylerin Twitter platformunda yaptıkları paylaşımların beğenilmek üzerine yapmalarına ilişkin sorudur. Bu soruya, katılımcıların 78,4'ü (98) katılmaktadır. Ortaya çıkan bu tablo, sosyal medya platformlarının, bireylerin yaşam pratiklerinde bir sunuş tarzı oluşturduğunu ortaya koymasından önem taşımaktadır. Bununla beraber, katılımcıların yapmış oldukları görsel ve yazınsal anlamdaki paylaşımlarının diğer insanlarca görülmesinde bir sakınca olmadığını ölçen soruya %32 oranında (40) katılarak bir rahatsızlık durumu olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların %52'lik bir kısmı (65) tarafından kabul gören genel yargı, diğer insanlar tarafından yapılan beğeni düzeylerinin artıkça başka paylaşımlar yapıyor olduğunu göstermektedir. Her ne kadar paylaşımlar artsa da, dijital mahremiyetin sadece gizlilik ayarlarıyla olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların tamamının üye olduğu platform olan Twitter'ın, cevap vericilerin %56,8'i (71) tarafından kültürümüze zarar verdiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmada yer alan bireylerin %52'si (65), bu platformun yaşam biçimlerinde olumsuz yönde etkide bulunduğunu beyan ederken katılımcıların %42,4'ü (53) sosyal medya aracılığıyla mahremiyet anlayışlarının tükendiğini ifade etmektedirler. Bu duruma rağmen, çalışma sonuçları Twitter kullanıcıları olmanın gençlerin çoğunluğu tarafından (%52,8) bir zorunluluk olduğu varsayılırken katılımcıların %48'i (60) bu platformun gündelik yaşam pratikleri açısından önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedir. Algül (2018), bireylerin kendilerini neredeyse bir tüketim nesnesi olarak sundukları bu platformlarda, paylaşımların kimi zaman abartılı derecede olduğunu söylemektedir. Sonuçlar, bu değerlendirme ile bir benzerlik taşımaktadır. Katılımcıların %48,8'i (65), Twitter'ı kişisel sergi malzemesi gibi görüp benlik sunumunda önemli fırsatlar oluşturduğunu düşünmektedir.

Çalışmada, cinsiyetler arası bir farklılık olup olmadığını ortaya koyabilmek adına T-Testi uygulanmıştır. Ortalama ve her bir maddeyi içeren sonuçlar, bir farklılaşmanın görülmediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen p değerleri,  $\alpha: 0,05$ 'ten büyük olduğu için bu testlerde  $H_0$  kabul edilmiştir ve  $H_1$  reddedilmiştir. Böylece, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, bireylerin cinsiyetten bağımsız bir şekilde Twitter platformuna yöneldiklerini göstermektedir.

Yapılan bir diğer T-Testi uygulaması, mahremiyet kavramına odaklanarak bu kavramın ne anlama geldiğini bilen ve bilmeyen katılımcıların diğer test sonuçları arasındaki farklılaşmalarına yönelmektedir. Sonuçlar incelendiğinde bir soruda elde edilen p değeri (0,04),  $\alpha: 0,05$ 'ten küçük olduğu için  $H_1$  kabul edilmiştir ve  $H_0$  reddedilmiştir. Bu soru ekseninde, Twitter'daki paylaşımların diğerlerince görülmesi konusunda bir farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer sorularda ise elde edilen p değerlerinin  $\alpha: 0,05$ 'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu sorularda evet ve hayır yanıtını veren katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu çalışmada, ayrıca, iki ayrı Anova testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda, rastlantısal örneklem içeren koşun sağlanmasının ardından Normallik Testi ve Varyans Eşitlik Testi uygulanmıştır. Elde edilen p değerlerinin,  $\alpha: 0,05$ 'ten büyük olduğu görüldüğünden, Anova testi yapılmıştır. Bu testlerden ilkinde, yaş grupları ile ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Maddeler incelendiğinde ise, iki soruda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, Twitter'ı güvenilir bir platform gören soru ve ahlaki değer içeren bir diğer soruda yaş gruplarına göre bir farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan bir diğer Anova testi ise, ortalamalar incelendiğinde elde edilen p değerlerinin  $\alpha: 0,05$ 'ten büyük olduğu sonucu sonrası Twitter kullanım sıklıklarına ile ortalamalar arasında bir farklılık taşımadığını göstermektedir. Maddeler incelendiğinde ise, iki soru dışında p değerlerinin  $\alpha: 0,05$ 'ten büyük olması sonucunda bir farklılık görülmediği anlaşılmaktadır. Mahremiyet duvarlarının paylaşımlarla yok edildiğinin test edildiği birinci soru ve gizlilik ayarlarının açık olduğunu ölçen ikinci soruda ise elde edilen p değerleri  $\alpha: 0,05$ 'ten küçük olduğu için bu sorular ve Twitter kullanım sıklıkları arasında bir farklılık gözlenmektedir. Bu sonuç, Twitter kullanım sıklıkları ve mahremiyet algılarını anlamak açısından önemli bir ayrıntı sunmaktadır.

Bu araştırmada sabit desenli nicel parametreler bağlamında, örneklem olarak ulaşılabilirliği daha hızlı ve kolay olan bir katılımcı grubuna odaklanarak, hedef kitlenin fikirlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda, farklı örneklem grupları ile sonuçlar elde etme arzusu, gündelik dilimin ayrılmaz parçası olan sosyal ağlardaki farkındalıklara yönelebilir. Buna ek olarak, bu çalışma, doğası gereği akışkan bir zaman geçişine sahip olan sosyal medya platformu Twitter ekseninde gerçekleşmiştir. Çeşitli sosyal medya sitelerinin bireyleri çekebildiği günümüz dünyasında, farklı platformlara odaklanarak araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada yer alan örneklem grubunu belirli yaş grubundaki üniversite öğrencilerinin oluşturulduğu düşünüldüğünde, muhtelif meslek gruplarına ve değişik oran içeren yaş gruplarına yönelik araştırmalar, kullanıcıların mahremiyet algılarını ortaya çıkararak alan çalışmalarına nitelikli analizler sunabilir.

### Kaynakça

- Aggarwal, V., B., Gupta, V., S. (2001). Handbook of Journalism and Mass Communication. New Delhi: Concept Publishing Company
- Akgül, M., Toprak, H., H. (2019). Sosyal Ağlarda Mahremiyetin Dönüşümü: Instagram Örneği, AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology. Cilt/Vol: 10 - Sayı/Num: 38. DOI: 10.5824/1309-1581.2019.3.004.x
- Aktaş, C. (1995). Mahremiyetin tükenişi. İstanbul: Nehir Yayınevi.

- Algül, A. (2018). Sosyal Ağ Kullanıcılarının Abartılı Paylaşım, Benlik Sunumu Mahremiyet Tüketimleri. Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi. Cilt 13, Sayı 49, Ocak 2018, ISSN 1300-0845, ss. 21-44 DOI: 10.14783/maruoneri.vi.322970.
- Althusser, L. (2008). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altun, A. (2008). Yapılandırmacı öğretim sürecinde viki kullanımı. In International Educational Technology Conference (IETC), Eskişehir, Türkiye.
- Altun F., Yazıcı H. (2014). Nitel ve Nicel Yöntemleri Kullanan Araştırmacıların Empatik Eğilimleri ve İşlevsel Olmayan Tutumları Arasındaki Farklılıklar. TSA/ Yıl: 18 S: 1, Nisan 2014.
- Altunay, C., M. (2010) "Gündelik Yaşam ve Sosyal Paylaşım Ağları: Twitter ya da -Pıt PıtNet", İletişim Dergisi. Sayı 12. Galatasaray Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Alyakut, Ö., 2016. Kartepe Örneğinde Doğal Gıda Üretimi Yapan Üre-Tüketicilerin Sosyal Medyada Üretim ve Tüketim Pratikleri. Akademik Bakış Dergisi, 57:125-149.
- Arık, İ., A. (1992). Psikolojide Bilimsel Yöntem. İstanbul: İstanbul Ün. Yayınlan. Yay. No:370B.
- Aslan, A. (2018). Sanatta Mahremiyet (Sanatta Yeterlik Sanat Çalışması Raporu). Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Aslanoğlu, R (1998). Kent, Kimlik, Küreselleşme. Bursa: Asa Yayınevi.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye, Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi, Sayı:32, ss.25-34.
- Binark, Mutlu (2007). Yeni Medya Çalışmaları. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Baudrillard, J. (2015). Tüketim Toplumu: Söylenceleri/Yapıları (Çev. Hazal Deliçaylı ve Ferda Keskin). 4. basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z., Lyon, D. (2013). Akışkan Gözetim (Çev. Elçin Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Büyükturan, E., B. (2018). Anketlerde Dereceleme Türü Tepki Kategorilerinin Yanıtlayıcılar Tarafından Algılanma Biçimleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2), 667-680.
- Canalp, A. (2018). Michel Foucault'nun Panoptikon Kuramı Bağlamında Sanat ve İktidar (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Castells, M. (2016). İletişim Gücü. (Çev. E. Kılıç) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Clarke, R. (2006). National Identity Schemes - The Elements, Erişim adresi: <http://www.rogerclarke.com/DV/NatIDSchemeElms.html>.
- Çelebi, E. (2014). Dijital sosyalleşme: Çevrimiçi sosyalleşmenin Sosyal Bağlılık, Kaygı, Depresyon ve Mutluluk Üzerine Etkileri.
- Çelik, M., Y. (2012). Boyutları ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme. DPUJSS Sayı: 32, Vol. II.
- Çelik, Y., B. (2020). Mahremiyetin Dönüşümü: Sosyal Medyada Özel Hayatın Sunumu (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dal, N., E. (2017). Tüketim Toplumu ve Tüketim Toplumuna Yöneltilen Eleştirel Üzerine Bir Tartışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 16.
- Demirhan, K. (2017). Türkiye'de 2017 Anayasa Referandumu Sürecinde Siyasal İletişim Aracı Olarak Twitter Kullanımı. Erciyes İletişim Dergisi, 5 (2) , 262 280.
- Dijk, V. (2016). Ağ toplumu. (Çev. Ö. Sakin). İstanbul: Kafka.
- Dolgun, U. (2008). Şeffaf Hapishane Yahut Gözetim Toplumu, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Elden, M. (2013). Reklam ve Reklamcılık. 2. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2003). Pozitivist Metodoloji: Bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum. ERK: Ankara.
- Foucault, M., Dreyfus, H. (1978). Mental Illness And Psychology.
- Foucault, M. (2012). İktidarın Gözü, (Çev. Işık Ergüden). Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Fuchs, C. (2016). Sosyal Medya: Eleştirel Bir Giriş (Çev. Saraçoğlu, D. ve Kalaycı, İ.) Ankara: NotaBene Yayıncılık.
- Giddens, A. (2003). Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları: Yorumcu Sosyolojilerin Pozitif Eleştirisi (Çev. Balkız, B. & Tatlıcan, Ü.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gaber, H. R., & Wright, L. T. (2014). Fast-food advertising in social media. A case study on Facebook in Egypt. Journal of Business and Retail Management Research, 9(1).
- Göker, M., İnce, B. (2019). Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi. Turkophone, 6 (1) , 12 22.
- Huxley, A. (2003). Cesur Yeni Dünya (Çev. Ümit Dosun). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Innis, H., A. (2006). İmparatorluk Ve İletişim Araçları. İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Irak, D., Yazıcıoğlu, O. (2012). Türkiye ve Sosyal Medya, İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.
- İçirgin, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İslamoğlu, A., H., Altunışık, R. (2013). Tüketici Davranışları, 4. Baskı, Mayıs.

- Kaplan, A.M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! the challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*.
- Karagöz, K. (2013). Yeni Medya Çağında Dönüşen Toplumsal Hareketler ve Dijital Aktivizm Hareketleri. *İ&D İletişim ve Diplomasi Akademik Hakemli Dergi*(1), 132-157.
- Kaya, M. (2019). Zygmunt Bauman ve Akışkan Modernite Kuramına Genel Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 62.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme Yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3 (1), 44-6.
- Kothari, C. (2011). *Research Methodology; Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International Publishers.
- Köseoğlu Y., A, H. (2013), "Bir Siyasal Propaganda Aracı Olarak Sosyal Medya", *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), (103-125).
- Lamberton, C., Stephen A. (2016). A Thematic Exploration of Digital, Social Media, and Mobile Marketing: Research Evolution from 2000 to 2015 and an Agenda for Future Inquiry. *Journal of Marketing: AMA/MSI Special Issue*, Vol. 80 (November 2016), 146–172, DOI: 10.1509/jm.15.0415.
- Lyon, D. (2006). *Günlük Hayatı Kontrol Etmek: Gözetlenen Toplum* (Çev. Gözde Soykan). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Lyon, D. (2013). *Gözetim Çalışmaları* (Çev. Ali Toprak). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Mangold, W.G., Faulds, D.J. (2009). Social Media The New Hybrid Element of the Promotion Mix. *Business Horizons*, 52, 357-365.
- Mutlu, Y. (2019). *Sosyal Medya, Kimlik ve Mahremiyet: Geç Ergen Grupların Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Elazığ Örneğinde İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odabaşı, Y. (2004) *Postmodern Pazarlama, Kapital Medya Hizmetleri*, İstanbul.
- Orwell, G. (2000). 1984 (Çev. Nuran Akgören). İstanbul: Can Yayınları.
- Oskay, Ü. (1993). *Yıkanmak İstemeyen Çocuklar Olalım*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Örs, Ö., D. (2018). *Mahremiyet ve Instagram Mahremiyetinin İnsanın Yaşam Olgusuna Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdel, G. (2012). Foucault Bağlamında İktidarın Görünmezliği ve Panoptikon ile İktidarın Gözü Göstergeleri. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC January 2012 Volume 2 Issue 1*.
- Özen, Y., Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (15), 394-4 22.
- Özsoy, S. (2011). Use of New Media by Turkish Fans in Sport Communication: Facebook and Twitter. *Journal of Human Kinetics*. 28 (1): 165-176.
- Öztürk, B. (2019). *Siyasal İletişimde Seçmene Doğrudan Ulaşmanın Aracı Olarak Twitter: 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinde Adayların Twitter Kullanımı Üzerine Araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pettman, D. (2017). *Sonsuz dikkat dağınıklığı*. (Y. Çetin Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Poe, Marshall, T. (2019). *İletişim Tarihi: Konuşmanın Evriminden İnternete Medya ve Toplum*. İstanbul: Isık Yayınları.
- Postman, N. (1994). *Televizyon: Öldüren Eğlence*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Poyraz, H. (2019). *Mahremiyet: Hayatın Sırları Sınırları*. İstanbul: İnsan Yayınevi.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saeri, A. K., Ogilvie, C., La Macchia, S. T., Smith, J. R., & Louis, W. R. (2014). Predicting Facebook users' online privacy protection: Risk, trust, norm focus theory, and the theory of planned behavior. *The Journal of Social Psychology*, 154(4), 352-369.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative research in psychology*, 1(1), 39-54.
- Standing, G. (2017). *Prekarya Yeni Tehlikeli Sınıf*, (Bulut, E. Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Staples, W. (2000). *Everyday Surveillance: Vigilance and Visibility in Postmodern Life*, New York: Rowman and Littlefield.
- Sönmez, B. (2016). Gözetim Toplumunun Günümüz Tüketim Dinamikleri Bağlamında Yeniden Yorumlanmasına İlişkin Bir İnceleme. *Selçuk İletişim*, 9 (2) , 262-284.
- Şentürk, Ü. (2012). Tüketim Toplumu Bağlamında Boş Zamanların Kuramsallaştırdığı Bir Mekân: Alışveriş Merkezleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 13, 2012, Sayfa 63-77*.
- Talas, M., Kaya, Y. (2007). Küreselleşmenin Kültürel Sonuçları. *TÜBAR-XXII-/2007 Güz*.
- Taşdelen, B., Çataldaş, İ. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Ve Mahremiyete Yönelik Görüşleri: Lefke Avrupa Üniversitesi Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, Cilt/Volume: 5, Sayı/Number: 2, ss. 826-844.
- Telman, N., Ünsal P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga*. (Çev. Ali Saban) İstanbul : Altın Kitaplar

- Topal B., Şahin H., Topal B. (2018). İnternet Bağımlılığı Üzerine Bir Araştırma. Sosyal Bilimler Metinleri, 2018 (2) , 118-136.
- Trottier, D. (2012). Policing Social Media, Canadian Review Of Sociology.
- Türkoğlu, S., H. (2018). Sosyal medya üzerinden mahremiyet farkındalığı ve değişimin ölçümlemesine yönelik bir araştırma. Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences, 54, 163-189.
- Türten, E. (2018). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyal Medyada Mahremiyet Algısı: Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği. Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (29. Özel Sayısı), 143-162.
- Vardar, D. (1986). Bireylerarası İletişim ve Kitle iletişimi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaratan, H. ( 2017). Sosyal Bilimler İçin Temel İstatistik SPSS Uygulamalı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, D., Uzunsakal, E. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (1), 14-28.
- Zuboff, S. (2018). The Age of Surveillance Capitalism, New York: PublicAffairs.

# ÇİZGİ FİMLERİN ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÖĞRENCİLERİN DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN  
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi  
isman@sakarya.edu.tr  
Gulina Yusupova  
Sakarya Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

## Özet

Çocuklar erken yaşlardan itibaren televizyon, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi teknoloji aletlerle tanışmaktadır. Her teknoloji tek başına anlam ifade etmemekte ve çocuklar üzerinde etki yaratmamaktadır. Çocukların teknolojiye bağımlı hale gelmesi teknolojiler aracılığıyla iletilen metinlerden kaynaklanmaktadır. Bu etkili metinlerden biri de çizgi filmlerdir. Günümüzde erken yaşta ortaokul yaşına kadar olan çocuklar çizgi filmlerin etkisine maruz kalmaktadır. Dolayısıyla çizgi filmler çocukların gelişiminde, iletişim ve davranış kalıplarında, ders çalışma alışkanlıklarında kendi etkisini göstermektedir.

Çalışma bir tarama araştırması niteliğinde olup Özbekistan'daki öğrencilerin izledikleri çizgi filmlerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde bir takım değişkenler bağlamında etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada 4 ve 5 sınıf öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyetine, çizgi film izleyip izlemediğine, izlediği çizgi film türüne, çizgi filmlerin kim tarafından seçildiğine, günde kaç saat çizgi film izlediğine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini Özbekistan'ın Cizzah ilinde öğrenim gören ilkökul öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş No:1 Ortaokulunda eğitim görmekte olan 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler nicel veri toplama tekniği olan anket tekniği ile toplanmıştır. Çalışmada Ball-Rokeach ve DeFleur'un (1998: 15) Bağımlılık kuramı temel alınarak Coşkunçay (2019) tarafından geliştirilmiş sorular aracılığıyla Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Çizgi Filmler, Çizgi Film Türleri, İlkokul öğrencileri, Ders çalışma alışkanlıkları

## Giriş

Çağımızda yaşamın her günü farklı bilgiler ile teknoloji ve bilim alanında yapılan yeniliklerle gelişmekte ve değişmektedir. Süregelen çağ devamında insanlık her ortaya çıkan yeni bilgi ve gelişmeleri ilk başta yadsımış daha sonra da bu değişimlerle yakından tanışmış ve kabul etmiştir. İlk başta yenilik ve değişimleri anlamaya çalışmış daha sonra da bu yenilikleri kendi değer ve kültürü çerçevesinde karşılaştırmış ve ardından bu yeniliği benimsemiştir.

## Teknoloji Gelişimi

Uygulama bilimleri alanında yapılan teknolojik yenilikler ve gelişmelerin insan hayatına girmesiyle bireylerin yaşamları da bu durumdan yüksek derecede etkilenmiştir. Bu gelişmelerden biri de iletişim araçlarından biri olan televizyondur. Televizyon iletişimde bir haberleşme aleti olmakla birlikte bir eğitim aracıdır. Televizyonun yardımıyla toplumlara bilgi ulaşmak, onları haberdar etmek ve etkilemek daha kolay hale gelmiştir (Özbey, 2007). Örneğin, halkın bilgi seviyesini daha da arttırmak için onlara bilgilendirici programlar yapılmıştır. Bu bilgilendirici çalışma programlarından biri de çizgi filmlerdir. Çizgi filmler çizilen resimleri hareket ettirerek ve art arda koyularak bir film oluşturma hareketiyle ortaya çıkmıştır. Daha sonra ise gelişen endüstri haline gelmiştir. Çizgi filmler, içeriğindeki komik hareketler ve düşündürücülüğüyle her bireyin yaşamından yer edinmiştir.

Çizgi filmler yıldan yıla kendi içeriğini geliştirerek günümüzde artık 7'den 77'ye kadar hitap eden çizgi filmleri ortaya çıkarmıştır (Köymen, 2008). Ayrıca daha yenidoğuya gelen ve yeni yenidoğuyayı algılamaya başlayan çocukların, en çok da okula başlamış çocukların hayatındaki büyük kısmını çizgi filmler kaplamaktadır. Buna bağlı olarak, çocukların hayatlarında büyük bir yeri kaplayan çizgi filmlerin çocukların hayatında ne derece etkili ve önemli olduğu sorusu da ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte toplumda hem eksiklikler hem de artılar yok edilmek üzere amaçlı ve kasıtlı bir şekilde programlar yapılmış ve bunun aracılığıyla bireyler ve çocukları etkilemek daha da kolaylaşmıştır (Uluğ, 1996).

Başta televizyonun icadının ardından evlere girmesi ve yeni amaç yolunda kullanılması yavaş bir şekilde gelişmiştir. Toplum tarafından televizyon ilk başta öğrenilmeye başlanmış, bazen de korkulmuş ama sonrasında hayatın bir parçasına dönüşmüştür. Bunun bir başka örneği de akıllı telefonlardır. Çağımızda her bireyin evinde en az bir telefon ve bir televizyon bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2011).

## Televizyon ve Çocuk

Güler'e (1989: 166) göre televizyon programları artık toplumun her kesimine hitap etmektedir. Bu programlardan çocukların da etkilendiği bilinmektedir. Çocukları hedef alan yayınlar en çok 'eğlendirirken eğitir' ilkesini kullanmaktadır. Televizyonlar, insanların sosyalleşmesini, çocukları en ufak yaştan eğiten, bilgi veren, onların konuşma ve davranış şekillerini geliştiren, ebeveynlerinden sonra en önemli etken bir araç olarak görülmektedir (Güler, 1989: 166).

Çocukların yetişkinlere göre televizyon izleme düzeyleri daha fazladır. Yapılan çalışmalara göre 176 ailenin %85'inden fazlası, çocuklarının televizyon izleme düzeylerinin fazla olmaması için kontrol ettikleri görülmüştür (Akçalı, 2007: 18). Çocuklar küçük yaşlardan itibaren televizyonun çeşitli yayınlarına ve içeriklerine maruz kalmaktadır. Çocuklar televizyon programlarının içeriklerine inanmakta ve bunların etkisi altında kalmaktadır (Menendez-Alarcon, 1993).

Postman (1995) çocuklar, yetişkinlere ait olan televizyon içerikleri aracılığıyla toplumsal, cinsel, parasal, şiddet, kavga, ölüm ve diğer gerçeklere maruz kalmakla, çocukların çocukluğunun yok olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca Postman'a (1995) göre bebekliğin tam tersi olarak çocukluk biyolojik olmayıp belki toplumsal bir inşadır. Buna bağlı olarak da bu sosyal inşa sürecinde onların sağlıklı ve mutlu bir şekilde büyümesi ve yetişmesini gözetmek gerekmektedir.

### **Çizgi Filmler**

Animasyon ve sinema alanında yapılan gelişmelerin ardından resimlerin hareket ettirilmesiyle keşfedilen çizgi filmler, hem yetişkinleri hem de çocukları özellikleriyle yüksek derecede etkilemiştir. Çizgi filmler, elle çizilen resimleri canlandırma sanatı' olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 2008). Ayrıca çizgi filmler, 'başka başka çizilen resimleri arka arkaya dizerek onları bir hareketlendirmek ile ortaya çıkan bir film' şeklinde de tanımlanabilir (Alan, 2009).

Televizyonun yaygınlaşması ardından ve dünyadaki toplumların çizgi filme gösterdiği ilgi ardından çizgi filmler diğer kullanım amaçlarıyla birlikte eğitim alanında da kullanılmaya başlamış ve hatta sadece çizgi filmlerle eğitim programları da ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilere eğitimdeki bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarını kazandırmak amaçlı kullanılan çizgi filmler günümüzde bireylerin tüm hayati alışkanlıklarını da etkilemekte dersek yanlış olmamaktadır (Kaba, 1992: 103). Çizgi filmdeki karakterleri çocuklar kendilerine örnek olarak, onlardan etkilenmektedirler. Üreticiler çocukların çizgi filmlerden etkilenme ve karakterleri kendilerine rol model olarak görmeleri öngörülerek son zamanlarda çizgi filmlerin içeriklerinin eğitimci yönde daha baskın olmasına dikkat etmektedirler (Pekdoğan ve Yılmazel, 2015: 253). Buna bağlı olarak yabancı çizgi filmlerin içeriği bir başka ülkenin kültür, değer ve yaşam kalitesine uymadığı için, yerel üretimde de çizgi filmlerin üretimine dikkat edilmeye başlanmıştır (Günaydın, 2011).

### **Eğitici Çizgi Film**

Eğitim alanında hizmet eden teknolojiler de gün geçtikçe daha da gelişmektedir. Bu teknolojiler daha da pratik ve kolay aletlerdir. Bu gelişmiş aletlerden en fazla kullanılanlar akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon ve başka aletlerdir (Ertürk, 2011).

Bu teknolojik farklılıklarla birlikte toplumun ihtiyaçları da değişmektedir. Toplumun farklılaşan ihtiyaçlarını karşılamada eğitim de önemli olmaktadır. Bu kapsamda eğitim için yapılan tüm yatırımlar aynı zamanda toplumun geleceği için yapılan yatırım olarak hesaplanmalıdır. Öğretmen, öğrenci, eğitim programları, öğretim yöntemleri ve hizmetle eğitim sistemini oluşturan öğelerdir (İşsever, 2008). Bunlardan en önemli öğesi de eğitim programıdır. Buna bağlı olarak çizgi filmler de hedeflenen amaç doğrultusunda kullanılırsa öğrencilere doğru davranış kalıpları ve tutumları edinmesinde yardımcı olabilmektedir.

Çizgi filmler içerisinde bulunduran karakterler aracılığıyla öğrencilere kültürel değerlerden başlayıp hayattaki birçok önemli şeyleri kazandırabilmektedir (Habib ve Soliman, 2015). Örneğin, çocuklara diş fırçalama, yıkanma ve el yıkama sahneleriyle kişisel bakım kalıplarını öğretebilmektedir. Bununla birlikte eğitim alanında çocuklara problem çözme becerileri de kazandırılabilir. Çizgi filmdeki karakterlerin yaptıkları hareketler yardımıyla gerçek hayattaki beceriler olan ateş söndürme, ilk yardım, hastaneye gitme, polisi arama gibi etkinlikler de öğretilmektedir. Bu şekilde çocuklar sorun çözme becerilerini de kazanabilir. Bunun yanı sıra çizgi filmlerin sahnelerine kültürel değerlerden dürüstlük, iyilik, yardımlaşma gibi etkenler de eklenerek, çocuklara pozitif bir davranış kalıpları da kazandırılabilir (Pembecioğlu, 2013: 412).

### **Çalışma Alışkanlıkları**

Öğrencilerin verilen bilgileri doğru algılaması, analiz etmesi, özümsemesi ve akılda tutabilme becerileriyle kendi istedikleri başarıyı elde edebilmektedirler. Genel olarak bu süreç 'ders çalışma süreci' olarak söylenmektedir (Yılmaz, 2007).

Zamanı, ortamı, araç ve gereçleri ders çalışmada amacına uygun bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Öğrencilerin okulda başarısız olmalarında en etken rol onların çalışma tekniklerinin, alışkanlıklarının ve tutumlarının yanlış kullanılması yatmaktadır (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım, 1996: 16). Her birey farklı olduğu gibi öğrenciler de birbirinden farklıdır ve buna bağlı olarak da çalışma alışkanlıkları da farklılık göstermektedir

(Yiğit, 2014). Her öğrencinin verimli çalışması için kendilerine özgü bir çalışma sistemi geliştirilmesi gerekmektedir. Ders çalışma aynı zamanda beceri etkinliklerinin yanı sıra ‘öğrenme amacıyla belirli teknikleri bir arada kullanmak’ olarak da tarif edilmektedir (Bayır, 2015).

Avcı’ya (2006) göre çizgi filmler çocukların gelişmesinde önemli etkenlerden olduğu için, buna bağlı olarak çizgi filmlerin içeriğinin daha kaliteli ve daha faydalı olması da önemli iken, çocukların tüm davranış kalıpları, eğitim ve öğrenim becerilerin de ne kadar çizgi filminden etkilendiği araştırmacılar için de önemli bir konu olmaktadır (Avcı, 2006). Ders çalışma alışkanlıkları aynı zamanda her bireyin kendi zaman ve ortamını yöneterek bilgi ve beceriler öğrenmek anlamına da gelmektedir. Çocuk dolayısıyla aile bireyleri olan anne babası, ablası, ağabeyi veya öğretmenini örnek aldığı gibi çizgi film karakterlerini de rol model alabilmektedir.

Bu kapsamda çizgi filmler çocuğun hem sosyal hem bireysel hem de akademik başarı ve becerilerini etkileyen önemli öğelerden biridir. Dolayısıyla çizgi filmlerin farklı değişen faktörlere göre araştırılması ve ölçülmesi de önemli olmaktadır. Bunun tersi olarak televizyonu fazla izleyen çocuklarda ayrıca şiddet ve olumsuz içerikteki yayımları çok izleyenlerde dikkat dağınıklığı, davranış duygusal ve bilişsel süreçlerinde de farklı değişimlere sebep olmakta ve genel olarak hayata karşı bir ilgisizlik de ortaya çıkmaktadır (Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay, 2004: 134).

### **Amaç**

Günümüzdeki teknolojinin gelişmesi faydalı yanları, hayatı kolaylaştırmasıyla birlikte sorunları kendisiyle birlikte getirmiştir. Bu teknolojiler aracılığıyla yaşamalarını kolaylaştıran insanlar bu aletlerden en üst düzeyde yararlanmaya başlamışlardır. Başta iletişim araçları olarak ortaya çıkan, yıllar devamında gelişim ve değişime uğrayan teknolojiler ve medya araçları günümüzde bu eksik ve soruları gidermeye çalışmaktadır (Warren, 2003: 399). Bu araçlardan biri de çizgi filmlerdir. Toplumun temelini ve geleceğini oluşturan çocukların, sosyal açıdan toplumun istediği gibi yetişmesi ve bu toplumsal değerler çerçevesinde şekillenmesi için çizgi filmler bir araç olarak kullanılmakta ve tercih edilmektedir. Ayrıca popüler kültür içerikli birçok şiddet ve diğer farklı içerikli çizgi filmlerin gösterimleri de uzun sürmüştür. Bunu etkisi altında kalan çocuklar da toplumda istenmeyen davranışlar sergilemiş ve ortaya çıkarmıştır. Böyle durumların daha sonra da ortaya çıkmasını önlemek amaçlı bunun gibi içerikli çizgi filmlerin önlemleri alınmıştır (Yiğit, 2014).

Selçuk (2010: 58) bulundurduğu içeriklere göre çizgi filmlerin kalitesi ölçüldüğünü öne sürmüştür. Çizgi filmler en çok okul öncesi ve ilkökul yaındaki çocuklara hitap etmektedir. Çizgi filmler içeriğindeki maceralar, hayali karakterler, görsel efekler ve çeşitli yaratıklar aracılığıyla çocukları günlük hayattan alı koymakta ve onlara farklı ortamlar yaratmaktadır. Bunun yanı sıra çizgi filmler gösteren ayrı ve özel kanalların çoğalması, çocuklara yönelik çeşitli içerikli çizgi filmlerin yaratılması onları gerçek hayat arkadaşlıklarından, çalışma alışkanlıklarından ve kitap okumak gibi etkinliklerden uzaklaştırmaktadır. Bunun gibi sorunların ortaya çıkarabildiği de kaçınılmaz bir etkilerden biridir (Sever, 2012: 13-14).

Çocukların gelişme düzeylerine bağlı olarak doğru şekilde geliştirilen materyaller eğitim alanlarında çocuklar üzerinde deneme yapıldığında, hem öğrenme zamanında kalıcılığı hem de eğitimde eğlenceli bir şekilde öğrenildiğine katkı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesinde eğitim aracı olarak kullanılan çizgi filmler daha sonra çocukların okul çağında da hem öğretmene hem de öğrenciyeye büyük katkısı olmuştur. Çocuklara davranış kalıpları ve tutumları öğreten çizgi filmleri okul hayatında renkler, sayılar, problem çözmeler ve harflerin öğretilmesindeki sıkıcılıkta da çok büyük yardımcı olmuştur (Özeskici, 2014).

Çocuklar farklı yaş ve elişim düzeylerine göre televizyon izlerler ve anlam çıkartırlar. Bu yayınlardan bilgi edinmeleri çocukların ne denli dikkatli olduklarına, anlam çıkartmalarına ve ayrıca hayattaki deneyimlerine bağlı olmaktadır (Işıtan, 2014: 196). Aslan’a (2005) göre öğrencinin potansiyellerini en üst seviyeye taşınması için onun kitap okuma becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünerek yetenekleriyle öğrenmeyi vurgulamak, geleneksel eğitim standartlarıyla çok yönlü zihinsel bir gelişmeyi hedeflemek yeterli olmamaktadır. Bunun en etkin yolu ise öğrencinin öğrenme yolunda kendine özgü bir çalışma alışkanlığı geliştirme ve bunu en uygun bir şekilde hayata geçirmektir.

Eğitimin amaç ve önemini bildirmek, çocuğa çalışma sevgisini aktarabilmek çizgi filmlerin önemli görevlerinden biridir. Buna bağlı olarak çizgi film üreticilerinin çocuk psikolojisinden haberdar olması ve buna uygun olarak çizgi filmlerin üretilmesi sağlam nesillerin yetişmesinde önemlidir. Bu kapsamda günümüzde internet kullanım becerileri de gelişmiş ve artmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim kaynaklarına ulaşımı kolaylaşmış ve çocuklara daha farklı yöntemlerde ders anlatmak gelişmiştir. Kendine özgü verimli ders çalışma alışkanlığı olmayan çocuklar gösterdikleri çabanın karşılığını alamayınca hem eğitim hayatlarında hem de gelecekteki mesleki hayatlarında ağırlıklı olarak başarısız olduğu görülmüştür (Teker, 2002).

Teknolojinin gelişmesindeki bir başka özellik çocukların hikaye ve çizgi romanlarında okudukları kahramanları, maceraları çizgi filmlerinde canlı gibi görmeleri ve televizyonda seyretmeleridir. Ama karakter ve olaylar kitaplarda ve hikayelerde anlatılan macera şekillerine göre çizgi filmlerde farklı bir şekilde canlanmakta ve anlatılmaktadır (Huang ve Leet, 2009: 481). Bundan dolayı çocuğun ekranla tanışması ve çizgi filmlerin izletilmesi oldu kadarıyla geciktirilmesi gerekmektedir. Çocukların ileri yaşlarında da ebeveynler onlara uygun çizgi filmler seçmeli, içeriği ve diğer özellikleri her zaman kontrol edilmelidir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi hem olumlu hem de olumsuz olduğu gerçektir. Çocukların gününü bellik saatlerinde veya çoğu zamanını televizyon karşısında geçirmesi ve farklı içeriklere maruz kalması ve bilinçaltı mesajlardan etkilenmesi büyükler göre daha da fazladır (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 37). Dolayısıyla hem anne babanın hem çizgi film üreticilerinin hem de yayın kuruluşlarının çocuk ile televizyon ortasındaki etkileşime dikkat etmeleri gerekmektedir.

Buna bağlı olarak çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim döneminde bulunan öğrencilerin çizgi film yayını yapan kanallara olan bakış açısını belirlemeyi ve televizyon izleme oranlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın önemi de burada oluşmaktadır. Elde toplanan verilerin ilköğretim ve ortaöğretim çağında olan çocukların televizyonla arasındaki bağı ortaya çıkarmasına ve çocukların çizgi film aracılığıyla medyaya ne derece bağımlı olduğu da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı ilkökul öğrencilerinin izledikleri çizgi filmler onların ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilkökul ve ortaokul 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre farklılık yaratıp yaratmadığı, ilkökul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları çizgi film izleyip izlemediğine göre farklılık gösterip göstermediği, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları çizgi film izleme- izlememe durumuna göre, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları günde kaç saat çizgi film izlediklerine göre, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları izledikleri çizgi film türüne göre, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları izledikleri çizgi filmi kimin seçtiğine göre ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları annelerinin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

### Önem

Teknolojideki gelişme ve değişme kendisiyle birlikte insan hayatında da yenilikleri ve farklılıkları da ortaya çıkarmıştır. İletişim, ulaşım, eğlence ve birkaç alanda olduğunu gibi teknoloji eğitim alanına da kendi etkisini göstermiştir ve teknolojiyle birlikte eğitim alanında da farklı alternatif ortamlar oluşmuştur. Buna bağlı olarak teknolojiler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında materyal kullanımının yaygınlaşmasına olanak sağlamış, öğretmen ve öğrencilerin imkânlarını genişletmiş, eğitim faaliyetlerini üst seviyeye taşımış, kalıcı ve etkili ortam geliştirmiştir. Sınıflarda öğrenim materyalleri dışında öğretilmede kolaylık sağlayan bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahtalar, sınıf dışında ise yine bilgisayar, tablet ve akıllı tahtalar öğrencilerin öğrenim şekillerini temelden değiştirmiş ve etkilemiştir. Bu alternatifler ve alanlardan en çok etkilenen etkende çalışma alışkanlığıdır. Bu alan bireyin kendisiyle birebir ilişkili olmakla birlikte aynı zamanda bireyin tüm hayatını da etkilemektedir.

Eğitim ve eğitim alanında yapılan her değişiklik ve her gelişme toplumun eğitim seviyesinde büyük etki yaratmaktadır. Özbekistan bağımsızlığını ele geçirdikten sonra ülkede okuryazarlık seviyesi belirli bir oranda düşmüştür. Bunun en büyük nedeni ise Kiril alfabesinden Latin alfabesine geçiş yapıldığı olmuştur. Buna rağmen eğitim politikasında yapılan değişimler yeni kuşağın her iki dilin alfabesini mükemmel derecede öğrenmeye ortam yaratmıştır. Öğrencilerin küçük yaştan farklı dilleri ana dili gibi öğrenmesi aynı zamanda daha fazla bilgi sahibi olmasına ve çalışma potansiyelinin daha da yükselmesine zemin hazırlamaktadır (Nazarova, Saidkarimova, Obloqulova, 2015: 43).

Öğrenme içine katılmak, öğrencinin ne derece çalışma alışkanlıklarını bilmesi ve buna ne derecede katılım sağlamakta olduğuyula ölçülmektedir. Gün geçtikçe toplumdaki bireylerin de istekleri ve ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Bundan dolayı her eğitime alanına yapılan yatırım aynı zamanda geleceğe yapılan bir yatırımdır. Ayrancı, Köşeroğlu ve Günay'a (2004:134) göre eğitim sistemi ve eğitim programları öğrencilerin düzeylerine göre ve belirlediği amaçlara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öne koyulan hedef ve amaçlara ulaşacak yöntemlerin belirlenmesi, bu yönlerin nasıl seçilmesi gerektiğinin öğretilmesi, etkili ve kalıcı bir öğretim için çalışma alışkanlıkları belirlenmesi, zaman ve ortamın nasıl ayarlanması ve son olarak da öğrenilenlerin hayata nasıl uygulayabilmek ve değerlendirmek gerektiği de bu programların içinde bulunması gerekmektedir (Ayrancı, Köşeroğlu ve Günay'a 2004:134).

Zamanlarının önemli bir kısmını televizyon karşısında geçiren çocuklar, televizyonu kendileri için çok önemli araç olarak görmektedirler. RTÜK (2012: 30) tarafından yapılan 'Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması' çalışmasında katılımcılara televizyonun kendileri için önem derecesi sorusu sorulmuş ve çalışmaya katılanların %52,4'ü televizyonun kendileri için önemli olduklarını ifade etmişken, katılımcıların sadece %7,5'i televizyonun kendileri için önemli olmadığını belirtmiştir. Bu kadar önemli olarak görülen televizyonların içeriğinde birçok yayın programları bulunmaktadır. Bunlar arasında çocukların en çok severek izledikleri program ise çizgi filmlerdir. Çizgi film aracılığıyla anne babalar çocuklarına gelenek, görenek, tarih, mitoloji ve farklı bilgileri öğretebilmektedir. Örneğin, Ramayana veya Mahapharata'nın çizgi film versiyonlarını izlemekle çocuk Hint mitolojisiyle tanışabilmektedir. Keloğlan ve farklı yerel çizgi filmler aracılığıyla da kendi yerel ahlak, nezaket ve kültürel değerlerini öğrenme şansı bulmaktadır (Nair, 2018).

Ailenin önemli görevlerinden biri de çocukların televizyondan daha fazla öğrenmesini ve olumsuz içerikteki programların izlenmemesini kontrol etmektir. Çocukların televizyonda izlediği programların içeriğinde bulunan olayların gerçek ve kurmaca olarak ayırt edememeleri ailelerin çocuklarla beraber televizyon izlemesini gerekli kılmaktadır (Samaniego ve Pascual, 2007). Ebeveynler çocuklarının televizyon izlemelerini birlikte izlemekle, kısıtlayıcı izletmek yoluyla ve öğretici yol gösterici aracı görevleriyle kontrol edebilirler (Valkenburg ve diğerleri,



1999). Televizyondaki çizgi filmlere küçük çocukların ulaşımı daha çok ebeveynlerin aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla aile bireyleri televizyondaki program seçimi ve izleme şekliyle çocuğuna örnek olmakla birlikte, çocuğunun televizyon izleme zamanını, yayım ve program seçimini kontrol altına alarak doğrudan belirleyici etken olabilmektedir (AAP, 2002; aktaran, Ertürk ve Gül, 2006). Anne babanın televizyon izlemede kendi çocuklarına örnek olması, program seçimi ve kullanım açısından, beraber televizyon izleyerek program içeriği hakkında bilgi vermesiyle, merak ettikleri sorulara açıklayıcı ve anlayacak şekilde cevap vermesiyle çocuklarını televizyonun zararlı etkenlerinden koruyabilmekte ve daha faydalı etkilerini yükseltebilmektedirler.

Çizgi filmlerin içeriğinde bulunan karakterlerin de kendine özgü görevleri bulunmaktadır. Bu kahramanlar başkalarına yardımcı olurlar, kötülöklere karşı güreşirler, yanlışları düzeltirler ve iyi örnek oluştururlar. Yani karakterler hem iyi hem de kötü olabilmektedirler. En önemlisi ise çizgi filmlerinde olay örgüleri hep iyinin kötünün üzerinden galip gelmesiyle sona ermektedir (Rigel, 1993; aktaran, Can, 1995). Çocuklar izledikleri çizgi film kahramanlarına benzemek, onların sahip oldukları yetenekleri kendilerinde bulundurmak isteyerek, kendilerini onlarla özdeşleştirmektedirler. Dolayısıyla çizgi filmlerin en etkin öğretim aracı konumundadır (Şirin, 1999).

En iyi takipçi olan çocuklar çizgi filmlerin ve diğer televizyon programlarının da iyi takipçisi konumundadırlar. Çizgi filmler genel olarak çocuklar tarafından tercih edilmesine rağmen, her yaş grubu için içerikler ve nitelikleri mevcuttur ve yetişkinler tarafından da zevkle izlenmektedir (Yazıcı, Baydar, Kandır, 2019: 11). Dolayısıyla çocuklar tarafından tercih edilen ve yetişkinler tarafından da izlenmesi desteklenen çizgi filmlerin ilkökul ve ortaokul yaştaki çocuklar tarafından nasıl algılanmakta ve onların çalışma alışkanlıklarında ne derece etkili olmakta, çizgi film izleme tercihleri cinsiyete göre farklılık gösterip göstermemekte olduğu bu çalışmada belirlenmeye çalışılmış ve bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

### **Kuramsal çerçeve**

Bağımlılık bireylerin hedeflerinin ve bu hedeflerinin de çerçevesinin medya sınırlarıyla belirlenmesiyle bağlıdır (Ball-Rokeach, 1998: 31). Medya bağımlılığı kuramı medya ve birey arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartır ve buna kapsamlı bir kavramsal çerçeve çizer (Patwardhan ve Yang, 2003: 66). Bireylerin medyaya bağımlılığı, toplum ve medya tarafından kontrol edilmekte ve yönetilmektedir. Buna bağlı olarak bağımlılık bir bakış eksikliği olarak da tanımlanmakta ve bireyler kısıtlı bir bilgi kaynaklarına erişim sağlamaktadır (Maxian, 2008: 1). Ayrıca bazı araştırmacılar, medya bağımlılığının, hem sosyal hem de davranışsal araçların bağımlı değişkeni olduğunu da öne sürmektedirler (Lang, 2005: 34).

Bu bağlamda Ball-Rokech ve DeFleur (Ball-Rokech, 1998) tarafından ortaya çıkartılan bağımlılık kuramı, medya ve izleyicinin daha da geniş bir çapta ele alınmasını gerektiğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak kuram bireylerin medyaya olan bağımlılığının farklı faktörlere göre değiştiğini öne sürmüştür. Bu değişken faktörler kişisel, kültürel veya toplumsal olarak değişmektedir. Gün geçtikçe toplumlarda durum giderek karöaşık hale gelmekte olup, bu karmaşık ortamda bireyler bilgi edinmede zorlanmakta ve ayrıca kendilerine bir yön çizmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla bireyler daha da medyaya bağımlı hale gelmektedirler. Modern kent ortamlarında istikamet eden bireyler diğer bireylere göre medyaya daha çok bağımlılık sağlamaktadırlar (Fejes, 1999: 322-323). Bağımlılık kuramı, Ball-Rokech ve DeFleur'ın 1976 senesinde yaptıkları bir çalışmadan ortaya çıkmıştır. Medya bağımlılık kuramının ortaya çıkmasına ise Emerson'ın İktidar Bağımlılık kuramı temel alınmıştır (Çakır ve Çakır, 2010: 107). Emerson'a ((Aktaran Ball-Rokech, 1998) göre iktidar ilişkisel bir fenomen yapısıdır. Ayrıca Emerson iktidar insanlar ve konumlara değil belki ilk başta ilişkilere dayanmakta olup bir başka tanımı ise bağımlılıktır. Bağımlılık ve iktidar arasındaki bağıllık, güdüsel yatırımlar, çevresel ve erişim faktörler ve şartlara göre değişimler uğrayan ilişkilerin bir sonucu olarak da bakılmalıdır (Işık, 2007). Emerson'a (Aktaran Ball-Rokech, 1998) göre bağımlılık gücün bir başka görünümüdür. Medya bağımlılık teorisi aynı zamanda medya gücü kuramıdır (Ball-Rokech, 1998: 12-13).

Toplumsal yapıyla bağlı olan bu kuramda kitle iletişim araçlarının görevi, bireysel ve toplumsal düzeyin arasındaki ilişki ve değişim yer almakta olup, tüm bu serici de kendinde sistemsel olarak bulundurmaktadır (Lazar, 2009: 108). Bu kuram geleneksel bir çerçeve içinde hem siyasal, hem tarihsel hem de toplumsal açıdan bir arada ele alan yaklaşımdır. Araştırmacıların bu kuram temelinde medya ilişkilerini tarihsel bir bakış açısıyla bütün bir çerçeve içerisinde ele alması önemli olmaktadır (İnal, 1996: 143). Kitle iletişim araçlarının etkisi, toplum sistemi, kitle iletişim araçlarının bu sistemdeki yeri ve izleyicilerin bu araçlarla olan bağıllığı kapsamında ölçülmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 1990: 116). Medya sisteminin toplum sistemindeki araçları aynı zamanda sosyal yapının içerisindeki rolü, kurallar çerçevesinde medya içerisindeki değişim, işlev ve görevlerine, toplumla olan ilişkisi ve medyanın yapısından kaynaklanan faktörler olarak da açıklanmaktadır (Miletic ve Miletic, 2011: 280). Buna bağlı olarak değerlendirildiğinde kuram aynı zamanda bireyler ve toplum yapısı üzerinde sosyal yapıların kontrolü ve denetimi olarak da açıklanabilir (Maxian, 2008: 1). Medya bağımlılığı kuramı medyanın zayıf veya güçlü yanlarıyla ilgilenen teori değil belki bir medya gücü kuramıdır. Kuram, medyanın gücünü yükselten ve medyanın gücünü azaltan faktörlerle ilgilenmektedir (Ball-Rokeach, 1998: 15).

Bağımlılık teorisi, toplumdaki mikro ve makro kurumlar arasındaki ilişkileri ele alırken aynı zamanda yalnız bireylerin medyaya bağımlılığını değil belki medyanın da toplumsal yapılara bağı olduğunu öne sürmektedir (Mutlu, 2008: 39). Bağımlılık kuramının ortaya çıktığı dönem diğer iletişim kuramları mikro seviyede araştırmaları ele almışken, makro düzeydeki bağımlılıklara odaklanılmamıştır (Ball-Rokech ve DeFleur, 1989: 302). Medya ve toplumdaki bireyler arasındaki ilişkiler, toplumsal, siyasal ve tarihsel bir çerçevede biçim alır ve şekillenir. Medya bağımlılık teorisine göre, toplumdaki bireylerde genel olarak medyanın daha çok bilgi edinme ihtiyacı en iyi şekilde gidermek için kullanıldığı algısı bulunmaktadır (Lowrey, 2004: 339). Günümüzde modern ve gelişmiş bir toplumda, gündelik hayatın işleyişi ve diğer alanlardaki hareketler doğru bilgiye ihtiyaç duymakta olup, güncel bilgiyi gerekli kılmaktadır.

Medya bağımlılık kuramın temel değişken üzerindeki araştırması bu medya içeriklerinin bireylerin duygu, düşünce, inanç ve davranış kalıplarını ne zaman ve neden değiştirdiğidir (Erdoğan ve Alemdar, 2002: 198). Ball-Rokech ve DeFleur'e (1989) göre medyadaki bağımlılık noktası eğer mesaj bir noktada daha fazla yoğunlaşırsa, bireyin duygu, davranış ve inançlarını da o kadar değiştirmede etkili olabilir. Bir başka yöndeki yoğunlaşma da bireylerin mesajları yanlış anlamaların önüne geçmektedir. Ayrıca Ball-Rokech ve DeFleur (1989), günümüzde toplumlarda ortam ve durumların karmaşıklığı nedeniyle yanlış anlama potansiyelinin arttığını öne sürmektedir. Bu aynı zamanda bireylerin stres ve depresyona girmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla insanlar stres ve depresyonlarını azaltmak veya arınmak için kendilerini medya izlemeye vermekte ve bu ortam daha çok medya izlenmesine ve gücünü arttırmasına şart yaratmaktadır (Severin ve Tankart, 1994: 463).

Medya bağımlılığı kavramı sadece birey ve birimler arasındaki etkileşim ve iletişim üzerinde değil, aynı zamanda birey ve toplum arasındaki ilişkinin üzerinde etki sahibi olan kitle iletişim üzerinde de durmaktadır. Genel olarak bu kavram hem medya, hem izleyici hem de toplumun birbiri olan ilişkileri üzerinde durmaktadır. Medyanın gücünün artması veya zayıflaması bu üç faktöre bağı kalmaktadır (DeFleur, Kearney, Patricia ve Timoty, 1998). Günümüz dünyasında farklı ve hızlı gelişmeler sonucunda bireyler bir belirsizlik içerisinde kalmaktadır. Bu ise aynı zamanda bireylerin doğru ve güvenilir bilgi edinmesi açısından medyaya daha çok bağımlı kalmalarına neden olmaktadır. Buna bağı olarak medyanın araçları kişisel ve toplumsal olarak ihtiyaçları karşılamak için birçok özellikler ortaya koymuştur. Bunun gibi özelliklere sahip olması kitle iletişim araçlarını toplum içinde merkezi bir yere koymaktadır (Işık, 2007). Dolayısıyla toplum bireyleri arasında medyaya olan bağımlılık daha da güçlenmektedir. Ayrıca medyaya bağımlılık derecesi bireylere göre de farklılık yaratmaktadır. Örneğin bazı bireylerin toplumla olan ilgisi daha yüksektir ve olaylar hakkında bilgiyi medyadan araştırır, bakarken, bazı bireyler daha az duyarlılığa sahiptir ve medyayı pek fazla takip etmez (McQuil ve Windahl, 2005: 140-142; Aktaran, Yetkin, 2014: 15).

İletişim araştırmacılarına göre medya bağımlılığı kavramı ekolojik bir kavramdır. Medya bağımlılık kavramı birçok ekolojik faktörleri kendi bünyesinde barındırmakla birlikte, farklı sistemlerin kendi aralarındaki ilişkiyi baz almaktadır. Toplumda her şey birbiriyle ilişki içerisinde. Ekolojik teorisinin kurucusu Bronfenbrenner (1994: 37) olsa da teori hakkındaki temel bilgi ve çalışmalar 1870'lere kadar uzamaktadır. Ekolojik teoriye göre bireyler toplumdaki davranış kalıplarını, sosyal ve kişisel kimliklerini, rollerini ve toplumsal ilişkilerini öğrenirken, bunun temel etkilendiği noktalar da zamana ve ortama bağı olan alt kültür ve kültürü kendi içine alan makro sistemlerdir (Bronfenbrenner, 1994: 37-40).

DeFleur ve Ball-Rokeach'enin (1998) görüşleri bu doğrultuda Bronfenbrenner'inkinden farklı olmakta ve onlara göre bireylerin bilgi amaçlı kullandıkları kanallar toplum içinde farklı ve çeşitli olduğundan dolayı, medyayı bilgi edinmek amaçlı kullanımı daha düşük olmaktadır. Ancak bilgi kaynaklarının kısıtlı ve sınırlı olan bireyler ise daha fazla medyaya bağımlı kalmaktadırlar. Bu görüşe bakıldığında zaman, toplumdaki üst kesim olan azınlık daha fazla olanak ve kapasiteye sahip iken, toplumun çoğunluğunu oluşturan alt kesim ise daha sınırlı bir mecra ortamına sahip olmaktadır. Böylece toplumun büyük kısmı kitle iletişim araçlarına bağımlı kalmaktadırlar (Güngör, 2016: 118). Siyasi açıdan bakıldığında zaman da bu durumun aynı olduğu görülmektedir. Siyasi olayların gerçekleştiği ve alındığı kararların ortamlarına (parti, meclis vb.) toplumun büyük kısmı uzak kalmaktadır. Bundan dolayı birey bu bilgilere doğrudan ulaşımdan uzak kalmakta ve dolaylı olan ikinci bilgi kaynağından ulaşım sağlamaktadır. Bunun tersi olarak da toplumun üst kesimi maddi varlıklarının yüksek olduğu için veya buldukları statü etkisiyle siyasal ve diğer toplumsal olaylar hakkındaki bilgileri birincil kaynaklardan kolayca elde edebilmektedir (Türkmenoğlu, 2017: 66).

Bağımlılık kavramına göre toplumdaki bireyler, kendi çevresinde ve dünyada olup bitenleri daha yakından öğrenmesi için kitle iletişim kaynaklarına ve mesajlarına gereksinim duymaktadırlar (Yaylagül, 2015). Yukarıda da değinildiği gibi bireyler doğrudan birincil kaynaklara ulaşamamaktadırlar. Dolayısıyla medya ile olan iletişimi bir taraftan bir zorunlu bağımlılıktır (Davies, 2009: 39). Bunun yanı sıra bireyin medyaya bağımlılığının bir başka sebebi onun kendi fikirlerini oluşturmastır. Toplumdaki bireylerin toplum içindeki bağlantılar ve kalıplarda medyanın yarattığı iletişim ve bağlantısı çok büyüktür. Bireylerin sosyal hayatları kaçınılmaz olarak medya tarafından da inşa edilmektedir. Toplumdaki tüm altyapı kuruluşundan başlayarak, organizasyonlar ve bireyler arasında medya bir örümcek ağını oluşturmuştur. Bu ağ ilişkiler aynı zamanda hem medyanın gelişmesine hem de medyaya olan bağımlılığı güçlendirmesine neden olmuştur.

Medyaya olan bağımlılık toplumun yetişkin kesiminde değil belki küçük yaştağı çocuklarda da görülmektedir. Çocukların en çok bağımlı oldukları televizyon programlarından çizgi filmleridir. Çizgi filmlerinin içerdiği özellikler günümüzde baya gelişmiş durumda olup, hem eğitici, hem eğlendirici, hem şiddet içerikli hem de fantastik ve benzeri özelliktedirler. Ayrıca çizgi filmlerin hitap ettikleri sadece çocuklar olmayıp yetişkinleri den kendi bünyesine almaktadır. Toplumun yapısı, kültürel farklılıklarına göre çizgi filmlerinin içerikleri de farklılık göstermektedir. Araştırmanın konusu gereği çocukların ders çalışma alışkanlıklarının çizgi film izleme oranına göre farklılık yaratıp yaratmadığı, bağımlılık kuramı temelinde çocuklar ne derece televizyona bağımlı olduğu çizgi film izleme düzeyine göre belirlenmeye ve ayrıca cinsiyete göre çizgi film izleme bağımlılığının olup olmadığı ve bu çizgi filmlerin ne derece çocuklar üzerinde etki sahibi olup olmadığı ortaya konulmaya ve bağımlılık kuramı temelinde Özbekistan'da ne tür çizgi filmlerin izletildiği ve bunlar aracılığıyla çocukların ne derece medyaya bağımlı oldukları da ölçülmeye çalışılmıştır.

### **Literatür Taraması**

Çizgi filmlerin okul öncesi, okul yaşındaki ve hatta büyük yaştağı çocukların davranış kalıpları, çalışma alışkanlıkları ve eğitim düzeyleri üzerindeki etkisi ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Bu çalışmalardan ilki Özdemir ve Ramazan'ın (2012) Çizgi Filmlerin Çocukların Davranışları Üzerindeki Etkisinin Anne Görüşlerine Göre İncelenmesi çalışmasıdır. Bu çalışmada annelere göre çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerin belirlenmesi araştırılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem ve tarama modeli temelinde veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın evreni ve örneklemini İsparta merkezindeki okul öncesi eğitim merkezi ve ilköğretim okullarındaki 1,2,3 sınıftaki 940 öğrencinin anneleri oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programının Frekans analizi ile yorumlanmıştır.

Araştırma okul öncesi ve ilkokul yaşındaki çocuklar üzerinde çizgi filmlerin etkisi ile ilgili annelerin görüşleri ve çizgi film etkisinin okul öncesi ile ilkokul yaşındaki çocuklara göre farklılık gösterip göstermediği ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre hem okul öncesi hem de ilkokul yaşındaki çocuklar günde önemli oranda çizgi film seyretmekte, kendilerini çizgi film kahramanlarıyla özdeşleştirmekte, çizgi filmdeki mekan, zaman ve nesnelerin gerçekliğine inanmakta ve çizgi filmde gördüğü ürün ve diğer eşyaların satın alınması talebinde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcı annele göre çizgi filmler ilk çok amaçlı film, ikinci olarak eğitici film ve üçüncü olarak da boş zaman değerlendirici aktivite niteliğinde değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın araştırmaya katkısı çizgi filmlerin hem okul öncesi hem de ilkokul dönemindeki çocukların çizgi film seyretme alışkanlıkları, davranış kalıpları, tercihleri ve buna ilişkin annelerinin görüşlerinin ortaya koyulmuş olmasıdır. Ayrıca ebeveynlerin çocukların izlediği çizgi filmlerin denetlenmesi ve fazla izlemesinin engellenmesinin önerilmesidir.

İkinci çalışma Hamarat ve diğerleri (2015) tarafından yapılan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzledikleri Çizgi Filmler Üzerine Bir İnceleme: Caillou ve Sünger Bob Örneği çalışmasıdır. Bu çalışma okul öncesi 4 ve 6 yaş arasındaki çocuklar tarafından en fazla izlenen çizgi filmlerin tespit edilmesi ve bu çizgi filmlerinin içeriklerinin bu yaştağı çocuklar için uygun olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada içerik analizi kullanılmış olup veriler görüşme ve kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programının frekans analizi ile yapılmıştır. Yapılan görüşmelere göre 4 ve 6 yaştağı çocuklar en çok Caillou ve Sünger Bob adındaki çizgi filmleri izlemektedir. Araştırmanın sonucunda Caillou çizgi filminin Sünger Bob çizgi filmine göre çocukların yaşantısına daha uygun ve gelişimlerine daha çok katkı sağladığı belirlenmiştir.

Her yaştağı çocukların önemli derecede çizgi filmlerini izlediğini göz önünde bulundurulduğunda çizgi filmlerin içeriklerinin araştırılması önemli olmaktadır. Çocuklar çizgi filmdeki karakterleri kendilerine rol model olarak kabul görmekte ve kendi davranışlarında bunları sergilemektedir. Bu çalışmada 4 ve 6 yaştağı çocukların izledikleri çizgi filmlerin içerikleri bu yaş grupları için uygun olup olmadığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Balıkesirdeki devlet anaokulundaki 4 ve 6 yaş arasındaki 60 çocukla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde çocukların severek izledikleri 26 çizgi film tespit edilmiş ve bunlardan en çok izlenen 3 çizgi film Calliou, Pepe ve Sünger Bob saptanmıştır. Araştırmada analizi yapılmak üzere Calliou ve Sünger Bob çizgi filmi seçilmiştir. Araştırmada her iki çizgi filmin içeriğinde olumsuz ideolojik öğelerin bulunmadığı ve içeriklerinin çocuklar üzerinde olumsuz etki göstermediği ortaya konulmuştur.

Çalışmanın bu araştırmaya sağladığı katkısı çocukların izlediği her çizgi filmlerin içeriğinin çok etkili ve önemli olduğundan dolayı anne ve baba tarafından titizlikle çizgi filmlerin seçimine dikkat edilmesi ve çizgi filmlerin içeriklerinin değiştirilebilir olduğu önerisinde bulunmasıdır.

Üçüncü araştırma Yaşar Ekici (2015) tarafından yapılmış Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme çalışmasıdır. Bu çalışmada genel olarak çizgi filmler üzerinde bir değerlendirme analizi yapılmıştır. Çalışmada çocuklar üzerinde önemli etkiye sahip olan çizgi filmler çocukların gelişimi, saldırganlık ve şiddet, kültür ve değerlerin aktarımı, davranış kalıpları ve tüketim alışkanlıkları başlıklarında değerlendirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman inceleme tekniğiyle yapılmıştır. Çalışmada konusuyla ilgili literatür taraması, makale, tez, kitap, rapor ve dergi incelenmesi yapılmış ve elde edilen veriler sistematik bir şekilde bir araya getirilerek değerlendirilmesi yapılmıştır.

Televizyonun en çok izleyicileri çocuklar olmaktadır (Can, 1996). Televizyonun izleyiciler arasında baskın olarak çocuklardan oluşmasının en temel sebebi çizgi filmlerdir. Çizgi filmler için oluşturulan kanallar anaokulu ve ilkököl yaşındaki çocukların günün her saatinde etkin olarak izledikleri kanallardır (Yalçın ve diğerleri, 2002). Buna bağlı olarak araştırmada çocukların sadece çizgi filmlerin etkisi altına kaldıkları değil belki bunun yanı sıra reklamların da etkisi altına kaldıklarını da ileri sürmektedir. Her çizgi film arasında reklam filmlerinin de çocuklara izletildiği saptanmıştır. Dolayısıyla ticari amaçlı çizgi filmlerin kullanıldığı da görülmektedir. Çizgi filmlerinin kahramanları oyuncak şeklinde satılarak çocuklar da önemli bir tüketiciye dönüştürülmektedir. Bu sadece oyuncak değil belki çalışma ve eğitim alanındaki kurallara da yansımaktadır.

Bu çalışmanın araştırmaya katkısı çocukların sadece televizyon alanında değil belki tüm alanlarda hem ticari hem kültürel hem tüketici hem de izleyici amaçlı kullanılmakta olduğunu ortaya koymasındır. Ayrıca çizgi filmlerin tercihi ve izletilmesi, kültür aktarımı ve tüketim konularında ciddi şekilde dikkat edilmesi ve önlem alınması konusunda önerilerde bulunmasıdır.

Bu alanda yapılan dördüncü çalışma Öztekin'in (2008) tarafından yapılan Çocuk Televizyonunun Eğitime ve Eğlendirme Özelliklerinin Çocuğun Gelişimine Etkisi Digitürk Baby Tv Örneği çalışmasıdır. Bu çalışma kapsamında televizyon yayınlarının çocuklar üzerindeki etkisi, iletişim süreci, televizyonun eğitici görevi ve çocuğun gelişme dönemleri ile birlikte televizyonun çocuğun gelişmesindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Televizyonun en etkili tüketicilerinden biri çocuklardır (Yavuzer, 2003). Bunun nedeni son yıllarda televizyonda çocuklara yönelik 7/24 çalışan çocuk kanallarının önemli derecede artış gösterdiği olmasıdır. Buna bağlı olarak çocuk odaklı televizyon programlarının eğlendirme niteliği ile birlikte bilgilendirme amaçlı ve eğitime işlevini de gösterip göstermediği çalışmanın problemi oluşturmuştur.

Çalışmanın evreni ve örneklemini Digitürk kapsamındaki Baby TV'nin yayın içeriği oluşturmuş ve bu yayın içeriğinin çocuklar üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Bu kapsamda araştırmada TV'nin çocuk programlarının bilgilendirme amacı yanı sıra eğlendirme işlevinde mi yerine getirip getirmediği, Baby TV'nin programlarının içeriğinin nasıl yapılandırıldığı, Baby TV programlarının çocuk gelişimindeki etkisi ve Baby TV'nin yayın içeriği ile yayıncılık anlayışının örtüşüp örtüşmediği tespit etilmeye çalışılmıştır. Çalışmada niteliksel içerik analizi kapsamında Baby TV'nin 11-18 Kasım arasındaki yayınladığı programlar analizi yapılmıştır. Analiz sırasında Baby TV'nin 63 farklı programları içerdiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın araştırmaya katkısı çocuk kanallarının programları yayın politikası ve yayın içeriği ile örtüşmediğini, her çocuk kanalının 7/24 olarak yayın yaptığı, bu kanallarının çoğunun yabancı bir ülkeye ait olduğu ve buna bağlı olarak farklı değer ve kültür öğelerinin yer aldığı programların yayımlandığı hakkında bulguların ortaya koymuş olmasıdır. Ayrıca aile içinde her çocuk programı ıttizlikle seçilmesi ve içeriğine dikkat edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Beşinci çalışma Arslan'ın (2016) Çizgi Filmlerde Lider Özelliklerinin Eğitimdeki Yeri çalışmasıdır. Bu çalışmada çizgi filmlerin konularından en etkili ve ağırlıklı olarak karakterlerinin niteliklerinden biri olan liderlik konusu üzerine bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada içerik analizi yöntemi kapsamında liderlik niteliklerinin çocuklar üzerinde bir eğiticilik işlevi görüp görmediği incelenmiştir. Araştırmanın evreninin çizgi filmler ve örneklemini de animasyon filmler içinden Köfte Yağmuru, Ejderha nasıl Eğitilir 1 ve 2'si, Wall-E, Küçük Kardeş Tatlı Bela, Benim Annem Bir Dinozor, Karınca Z, Kahraman Maymın, Aşçı fare, Çılgın Hırsız 1 ve 2, Buz Devri, Turbo, Yıldızlara Yolculuk, Turbo, Karlar Ülkesi, Kayıp Balık Nemo, Cesur, Arabalar, Kung Fu Panda, Neşeli Ayaklar ve başkaları incelenmiştir.

Bu çizgi filmlerin içeriği kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen kategorilere göre anket soruları hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama arayıyla elde edilen veriler SPSS programıyla frekans analizi ile yorumlanmıştır. Bulgulara göre içerik analizi yöntemiyle 30 çizgi filmin içerik analizi yapılmıştır. Bu çizgi filmler pozitif, negatif ve karışık olarak üç kategori üzerinden analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre pozitif içeriğe sahip olan çizgi filmlerin en çok eğitim üzerinde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu pozitif içerikli çizgi filmler Hayal gücünü kullanma, Üretkenlik ve Çalışkanlık kategorileri ile ilişkili olmaktadır. Buna bağlı olarak çizgi filmler çocukların eğitimi üzerinde etkili bir güce ve niteliğe sahip olmaktadır.

Araştırmanın bu çalışmaya olan etkisi ve ilişkisi yukarıda analizi yapılan ve çocukların eğitimi ile ilişkisinin olup olmadığını araştıran bu çalışma aynı zamanda evrensel olan ve yaklaşık dünyayı her yerinde çocuklar tarafından sevilerek izlenen filmlerin içerik analizinin yapılmış olmasıdır. Özbekistan'da da her yaşındaki çocuk tarafından izlenen çizgi filmler arasında analizi yapılan bu 30 çizgi filmde çoğu yer almakta ve yoğun olarak televizyonlarda izletilmektedir. Bu bağlamda önemli ve etkili olmaktadır.

Altıncı çalışma Demirel, Yamaner ve Süklüm (2016) tarafından yapılan Çizgi Filmlerde Verilen Eğitimsel Mesajlar; Trt Çocuk Kanalı Örneği çalışmasıdır. Bu çalışmada TRT çocuk kanalından seçilmiş olan 21 tane çizgi film en az bir defa izlenerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sırasında TRT çocuk kanalında 4 ayrı yaş grubuna yönelik çizgi filmlerinin yayımlandığı ve bu programlar izletildiğinde aralarda reklamların olmadığı görülmüştür. Her yaş grubuna yönelik verilen çizgi filmlerde dil ve konular anlayabilecek bir şekilde tasarlandığı ve bununla birlikte eğlendirici ve bilgilendirici işlevini de yerine getirdiği tespit edilmiştir. Çizgi filmini izlediği zaman çocuklar tüm dikkatleriyle izlemekte olup bu sırada çizgi filmdeki mesajları da hemen öğrenmektedirler. Dolayısıyla çizgi filmleri eğitim amaçlı kullanımda en etkili araç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada Hitit Üniversitesi bünyesinde tamamlanmış B.A.B. projesi temelinde çizgi yapımları incelenmiştir. Araştırmada çizgi filmlerin iletteği mesajlar, senaryosu, senaryoya uygun olan karakterler ve hitap ettiği kitle grubunun yaşına uygun dil kullanımı kategorileri açısından ele alınmıştır. Dolayısıyla araştırmanın evrenini TRT Çocuk kanalı ve örneklemini ise 21 çizgi film oluşturmuştur. Analizi yapılmak üzere seçilen 21 adet çizgi filmin 6 tanesi 3-5 yaş grubuna, 9 tanesi 6-8 yaş grubuna, 5 tanesi 9-11 yaş grubuna ve 1 tanesi 12 yaş grubuna hitap etmektedir. Araştırma öğreklmelerine bakıldığı zaman okul öncesi ve ilkokul yaşındaki her gruba yönelik TRT Çocuk kanalının yayın programları bulunmaktadır.

Araştırmanın bu çalışmaya katkısı analizi yapılan 21 çizgi filmin içeriğinde çocuklara yönelik Türk kültürü, ailenin önemi, mahalle kültürü ve ilişkileri, sevginin, arkadaşlığın ve doğal hayatın önemi, okul ve ders çalışmaları, ata sözler ve deyimler, akıl, zeka ve çözüm önerilerinin bulunması ve eğitici özelliğinin pozitif yönde yüksek seviyede olmasının tespit edilmesidir.

Yedinci alışma Temizyürek ve Acar'ın (2014) tarafından Çizgi Filmlerdeki Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerindeki Etkisi çalışmasıdır. Çalışmada çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olmasıyla birlikte olumsuz etkilerinin de bulunduğu varsayımı öne sürülmüş olup çizgi filmlerin subliminal mesajlarının çocuklar üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bazı çizgi filmlerin içeriğinde cinsellik, gerçek üstü özellikler, şiddet, ölüm ve milli duyguları yok eden mesajlar bulunmakta ve bu mesajlar bilinçaltından farkedilmeden çocuklara yüklenmektedir. Buna bağlı olarak çalışmada çizgi filmlerinin bilinçaltı ikna yöntemi açıklanmış, göstergebilimsel yöntem ile bazı çizgi filmlerin subliminal mesajlar ortaya koyulmuştur. Ayrıca araştırmacı bu mesajlar ve anlamların anne babalar tarafından fark edilmesi konusunda önerilerde bulunmuştur.

Çalışmada göstergebilimsel yöntem kapsamında Tele-Tabiler ve şirinler çizgi filmlerinin analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre her iki çizgi filmi de sihir ve olağanüstü bir niteliğe sahiptir. Ayrıca her iki çizgi filmin içinde subliminal mesajlar bulunmaktadır. Buna bağlı olarak bu subliminal mesajlar ölüm, cinsellik ve şiddet olarak görülmektedir. Bu subliminal mesajlar açık olarak değil belki sevimli, akıcı ve tatlı karakterler aracılığıyla bilinçaltı bir ikna taktiği olarak çocuklara dayatılmaktadır. Ayrıca eğitici ve milli kahraman karakter ruhundaki çizgi filmlerle karşılaştırıldığı zaman bu sihir ve ne olduğu belli olmayan, zaman ve mekân olarak da kesin ayrışma sahip olmayan bu çizgi filmler daha da baskın ve yaygın izlenim görmektedir.

Araştırmanın bu çalışmayla ilişkisi yukarıda subliminal mesajların çocuklara bilinçaltı olarak iletteği ve içeriğinde bu özellikte mesajları barındırdığı tespit edilen Tele-Tabiler ve şirinler çizgi filminin göstergebilimsel analizinin yapılmasıdır. Buna bağlı olarak devlet bağta olmak üzere aile, medya sahipleri ve eğitmenler çocuklar için yapılan ve üretilen her medya kanal ve program içeriklerinin denetim altına alınması ve alternatif olarak milli ruhtaki çizgi filmlerin üretilmesi önerilmiştir.

Sekizinci alışma şeşen ve Ertürk (2018) tarafından yapılan Çizgi Filmlerdeki şiddet İçeriğinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi alışmasıdır. Bu çalışmada televizyonda yayımlanan çizgi filmlerinin içeriğindeki sembolik ve fiziksel şiddet öğelerinin çocuklar üzerinde etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımsız gözlem ve görüşme yöntemi kapsamında bir anaokulunda çocuklara çizgi filmi izletilmiştir. Çocuklar hem çizgi film izleme sırasında hem de sonrasında gözlemlenerek algı ve tutumlarında ne tur değişikliklerin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuklara çizgi film izledikten sonra çalışma amacına uygun şekilde sorular sorulmuş ve elde edilen veriler daha sonrasında çözümlenmiştir.

Karatay ve Keskin'e (2006: 134. Aktaran şeşen ve Ertürk) göre Televizyon kanallarından en çok çocuk kanallarında da yer alan şiddet içerikli programlar hem erkek hem de kız çocuklarına eşit oranda ve her zekâ düzeyindeki çocuklara etki edebilmektedir. şiddet içerikli programlar sadece etki etmekle kalmayıp çocuğu buna teşvik de etmektedir. Buna bağlı olarak araştırmada Niğde ilindeki bir anaokulundaki 5 ve 7 yaş arası 15 çocuk üzerinde araştırma yapılmıştır. Çalışmada 9 erkek ve 6 kız olmak üzere 15 çocuğa seçilmiş Gumball'ın 3. Bölümü izletilmiş, çocukların davranışları gözlemlenmiş ve onlara görüşme yapılmıştır. Çizgi film izleme sırasında kız çocuklar dövüşme sahnelerine bakmak istemediği gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmede ise çocukların cevapları ve gözlemdaki bulgular örtüşmüştür. Elde edilen sonuca göre çocuklar çizgi filmde izlediği tabaktan yemek atma, arkadaşını vurma ve eşyalarını kıskanma gibi davranışlarının yanlış olduğunu söylemişler ve bunun bilincinde olduğunu belirtmişlerdir. Ama buna rağmen kendi davranışlarında bazı çekme ve dürtme gibi davranışları sergileyebilmekte oldukları da gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın araştırmaya olan katkısı çalışmada şiddet içeren çizgi filmlerin çocukların bu davranışların farkında olmasına rağmen yine de bilinçaltı ikna ve farkedilmeyen mesajların özellikle şiddet davranışlarının etkileyici bir öğe olduğu ortaya koyulmuş olmasıdır.

Dokuzuncu alışma Yazıcı, Yaman Baydar ve Kandır'ın (2019) Çizgi Film ve Çocuk: Ebeveyn Görüşleri adlı çalışmasıdır. Bu araştırma anne babaların çizgi filmlere olan görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni ve örneklemini Düzce'deki 2017-2018 eğitim yılındaki anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup 70 gönüllü ebeveynlerden oluşmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel tekniğine göre yorumlanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre çocukların yaklaşık tamamının çizgi film izlediği, en çok da televizyon aracını kullandıkları ve en fazla izledikleri program da çizgi filmi olduğu ve bu çizgi filmlerden de severek izlediği

Rafadan Tayfa çizgi filmi olduğu tespit edilmiştir. Rafadan Tayfa çizgi filmindeki çocukların en sevimli karakteri ise Hayrı karakteri olduğu görülmüştür. Çocuklar günde en fazla 60-120 dakika arasında çizgi film seyrettikleri belirlenmiştir. Buna bağlı olarak ebeveynlerle yapılan görüşme sonucunda çizgi filmlerinin olumlu yönlerinden çok olumsuz özellikler taşıdığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin yanıtlarına göre çizgi filmlerin olumlu yönleri bilgilendirme nitelikleri iken, olumsuz yönleri ise daha çok çocukların davranış kalıpları üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar kapsamında birkaç önerilerde bulunulmuş ve araştırmanın geliştirilmesi konusundan da bahsedilmiştir.

Araştırmanın bu çalışmaya katkısı araştırmada ebeveynlerin sorulara verdiği yanıtlara göre çocuklar günde yaklaşık 2 saat çizgi film izlemekte ve bu çizgi filmler aynı zamanda hem olumlu hem de olumsuz bir özelliğe sahiptir. Bu çizgi filmlerin ebeveynler tarafından ciddi bir şekilde denetim altına alınması, hatta boş zamanları bire bir sohbet tarzında geçirmesi, kitap ve zekâ oyunları oynaması ayrıca çizgi filmlerin içeriğine de dikkat edilmesi gerektiği öneriler verilmiştir. Ayrıca hem çocuk hem de ebeveyn görüşmesi yapılarak çalışmanın geliştirilebilmesi konusunda da önerilerde bulunulmuştur.

Onuncu araştırma Acheampong (2017) tarafından yapılan Çizgi Filmlerin Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkileri (Effects Of Cartoons On The Behaviour Of Children) çalışmasıdır. Bu çalışma çizgi filmlerinin çocukların davranışları üzerinde etkisi olup olmadığı analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evreni ve örneklemini Gana Devletinin Brong Ahafo bölgesinde yaşamakta olan Sunyani Belediyesindeki rastale örnekleme tekniğiyle seçilmiş olan 400 6 ve 15 yaştağı çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada bu çocukların ebeveynlerin denetimi altında çizgi film izleyip izlemediği, onların olumlu ve olumsuz etkilerinin olup olmadığı, ne tür çizgi filmleri izledikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı yöntemi kullanılmıştır ve bu kapsamda araştırmaya Gana'daki 6 ve 15 yaş aralığındaki çocuklar katılım sağlamıştır. Ayrıca çocuklar ebeveynlerin izlediği çizgi filmlerin hiç birini bilmediğini belirtmişlerdir. Veriler elden anket sorularını dağıtmakla elde edilmiştir. Okuma yazma bilmeyen katılımcılara sorular okunmuş ve bu şekilde veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla frekans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çizgi filmler çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler etmektedir. Buna bağlı olarak araştırmacı birkaç önerilerde bulunulmuştur. İlk olarak ebeveynlerin ve eğitmenlerin çocuklara çizgi film izlemeleri için belli bir zaman aralığı tanımaları gerektiği, çizgi filmdeki her davranış doğru olmadığını anlatmaları gerektiği, Disney, Pixar ve DreamWorks gibi çizgi film şirketlerinin çocukları olumlu yönde etkileyici çizgi filmleri daha fazla üretmeleri gerektiği ve en önemlisi şiddetin olayların çözümü olmadığını çocuklara belirtmek ve öğretmek gerektiğini belirtmiştir.

Çalışmanın bu araştırmaya sağladığı katkısı çizgi filmlerinin dünyanın her yerinde çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkietme kaygısının olduğunun ortaya koyulmasıdır. Ayrıca dünya çapında yaygın bir şekilde izlenen çizgi film şirketlerine de bir öneride bulunmasıyla da önemli olmaktadır.

Yukarıda çizgi filmlerinin çocukların alışkanlıkları, davranış kalıpları, tüketim, şiddet odaklı etkileri, genel olarak yaşamlarının üzerindeki etkileri, ebeveynlerinin gözlem ve görüşlerine göre çizgi filmlerin etkileri ve içerikleri konusunda yapılan birkaç çalışma ve araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların hem yöntem, hem konu, hem çalışma evreni ve örnekleme, hem de kullandığı literatür açısından önemli bulunmaktadır. Bu çalışmanın diğer yapılan çalışmalardan farkı ve önemi aynı zamanda bir değerlendirme çalışması olmakla birlikte Özbekistan'daki 4 ve 5 sınıf hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerinde çizgi filmlerinin etkisinin olup olmadığını analiz etmektir. Çalışma yapılmakta olan evren ve örneklem açısından diğer çalışmalardan farklılık yaratmakta ve önem arz etmektedir.

## Yöntem

Çalışmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmanın temelinde veri bulunmakta olup dolayısıyla nicel araştırma yöntemi verileri elde etmekle başlamaktadır. Nicel araştırma objektif araştırma yöntemidir (Geray, 2004). Nicel araştırmalarda çalışmanın yöntemine göre veriler elde edilir. Nicel araştırmada farklı veri toplama araçları vardır. Bu çalışmada da veri toplama araçlarından anket tekniği tercih edilmiştir. Nicel araştırmada veri toplama aracıyla toplanan verilerin bulguları yardımıyla gruplar arasındaki farkı, genellenebilirlik ve kullanılan kuramların doğruluğunu incelemek mümkündür (Akman, 2014: 10). Nicel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmaların güvenilirliği ve geçerliliği yüksek olmaktadır.

Araştırma Özbekistan'da çizgi filmlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu kapsamda daha önce bu konuya yakın ve benzer çalışmalar ve literatür taraması yapılarak Özbekistan'da çizgi filmlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada nicel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı kullanılmıştır.

## Problem Cümlesi

Özbekistan'da çizgi filmler 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerinde ne derece etki yaratmaktadır?

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri daha önce geliştirilen anket ile toplanmıştır.

### **Evren**

Bu çalışmanın evrenini Özbekistan'ın Cizzah ilçesindeki №1 Orta Okulunun 4. ve 5. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır.

### **Örnekleme**

Araştırmanın rnekleme Özbekistan'ın Cizzah ilçesindeki №1 Orta Okulunda eğitim görmekte olan 4. ve 5. sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma rnekleme uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Çalışmada Özbekistan'ın Cizzah ilçesindeki №1 Orta Okulunda eğitim görmekte olan 4. ve 5. sınıfın ğrencilerinin seçilmesinin nedeni, bu okulda hem zbek hem de Rus sınıflarının oluşudur. Yalnız bu okulda her sınıftan birer taneden zbek sınıflarının bulunması nedeniyle anket formu sadece Rus sınıflarına yapılmıştır. Ayrıca Rus dili eğitimi sınıflarda ağırlıklı olarak zbek milletine ait olan çocukların eğitim aldıkları gözlemlenmiştir. Bundan dolayı ana dili Rusça olmayan çocukların 4. ve 5. Rus sınıflarında eğitim almalarıyla birlikte çalışma alışkanlıklarında çizgi filmlerin rolü önemli olduğu varsayımıyla tercih edilmiştir.

Örnekleme grubu, anket uygulandığı günlerde Özbekistan'ın Cizzah ilindeki №1 Orta Okulunda eğitim görmekte olan 4. ve 5. Sınıflardan 4 tane sınıftan toplamda 8 tane sınıf (4.sınıflardan 4 tane sınıf ve 5.sınıftan 4 tane sınıf) olmak üzere ve anketin uygulandığı gün derse gelen 4.sınıf öğrencilerinden 107 ğrenci, 5.sınıflardan ise 116 ğrenci olmak üzere toplamda 223 öğrenciye anket formu uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada oşkunay'ın (2019) 'İlkokul 3. Ve 4. Sınıf ğrencilerinin Ders alışma Alışkanlıklarına izgi Filmlerin Etkisinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde kullandığı veri toplama aracı ölçekleri izin alınarak uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olan anket, 24 tane bilgi sorusu ve 7 tane sosyo-demografik soruları içermekte ve toplamda 31 sorudan oluşmaktadır. Soruları lmeye yönelik 4'l likert leği kullanılmıştır. İlk başta öğrencilerin çizgi film izleyip izlemediği, eğer izliyorsa ne tür çizgi filmler izlediği, çizgi filmlerin tercihinde annesi, diğer aile bireyleri ve ya kendisi tarafından karar verildiğini ölçmeye dayalı sorular sorulmuştur. Bununla birlikte anket günde kaç saat çizgi film izlediği nitelikte soruyu da içermektedir. Sonraki bölümde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarıyla ilişkili sorular sorulmuştur. Başta ders çalışma saatleri, okuldan geldikten sonra hemen ders çalışıp çalışmadığı, her günkü okul ders programlarını öncesinden belirleyip belirlemediği, verilen ödevlerin tam zamanında becerilip becerilmediği, ders çalışırken kimseden yardım alıp almadığı, ders çalışma esnasında farklı kaynak ve kitaplardan faydalanıp faydalanmadığı, günün hangi saatlerinde ders çalıştığı, ders çalışırken bir şeyler atıştırıp atıştırmadığı ve ders çalışma esnasında sürekli hareket edip etmediğini ölçmek amaçlı sorular yöneltilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik ve faktör analizi Günaydın (2011, Aktaran: oşkunay, 2019) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenirlik boyutu Cronbach Alfa güvenirlik katsayısıyla hesaplanarak ortaya çıkartılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .803 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci, veri toplama araçlarının elden bire bir dağıtma aracılığıyla toplanması şeklinde yapılmıştır. Anketlerin ğrenciler tarafından doldurulması bizzat sınıf öğretmenleri tarafından takip edilmiş ve anlaşılmayan sorularda öğrencilere yardım edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Çalışmada veri toplama araçlarına ve veri analizine uygun olan istatistik teknik araçları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizleri SPSS Version 22.0 ile yüzdelik (Frekans), ğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarıyla demografik veriler arasında farklılık olup olmadığını saptamak amaçlı t-Testi ve ANOVA kullanılmıştır.

### **Varsayımlar**

izgi filmler öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında etkili olmaktadır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları günde kaç saat çizgi film izlediklerine göre farklılık göstermektedir.

Tercih edilen çizgi filmler öğrencinin eğitim aldığı yabancı dile göre farklılık göstermektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma Bahar 2020 dönemi ile sınırlıdır.

Araştırma Özbekistan'ın Cizzah ilçesindeki №1 Orta Okulunda eğitim görmekte olan 4. ve 5. Sınıfın ğrencileriyle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Çalışmada kullanılan tanımların açıklanması aşağıdaki gibidir:

**Çizgi film:** Çizim, yarı gerçek çizim ve ya karikatürlerin illüstrasyon bir görünümde iki boyutlu ya da üç boyutlu görünümündeki bir görsel sanattır.

**Ders çalışma alışkanlığı:** öğrencinin okul dışında verilmiş veya verilmemiş ödev ve diğer derslerin sorumluluk çerçevesinde bir disiplin haline getirilmesidir.

### Bulgular

Araştırmada Özbekistana'ki ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin çizgi film izlemenin ve ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi beirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmaya Özbekistan'ın Cizzah ilindeki №1 Orta Okulunda eğitim görmekte olan 4. ve 5. Sınıflardan 4 tane sınıftan toplamda 8 tane sınıf (4.sınıflardan 4 tane sınıf ve 5.sınıflardan 4 tane sınıf) olmak üzere ve anketin uygulandığı gün derse gelen 4.sınıf öğrencilerinden 107 öğrenci, 5.sınıflardan ise 116 öğrenci olmak üzere toplamda 223 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu bölümde ilk olarak katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

### Araştırmaya Katılan 4 ve 5 Sınıf Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Burada araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, sınıf, ailede annelerinin çalışma durumları, çizgi film izleme düzeyleri, günde kaç saat çizgi film izledikleri, ne tür çizgi film izledikleri ve çizgi film izlemelerine ailede kim karar verdiği ile ilgili elde edilen bilgilerin frekans analizi yer almaktadır.

**Tablo 1. Katılımcıların Sınıf Dağılımları**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4 sınıf	107	48.0	48.0	48.0
5 sınıf	116	52.0	52.0	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %48'i (107) 4. Sınıf, %52'si (116) 5. Sınıf öğrencileridir.

**Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Göre Dağılımı**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kız	92	41.3	41.3	41.3
Erkek	131	58.7	58.7	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Katılımcıların cinsiyet oranının frekans analizi sonucuna göre %41.3 (92) kız ve %58.7 (131) erkek öğrencilerdir.

**Tablo 3. Katılımcıların Annelerinin Çalışma Düzeyi**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Çalışıyor	132	59.2	59.2	59.2
Çalışmıyor	91	40.8	40.8	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Veri toplama aracına katılan öğrencilerin %59,2'sinin (132) annesi çalışmakta olup, %40,8'inin (91) annesi çalışmamaktadır.

**Tablo 4. Katılımcıların Çizgi Film Seyretme Düzeyi**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Evet	181	81.2	81.2	81.2
Hayır	42	18.8	18.8	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 4'de görüldüğü gibi katılımcıların çizgi film seyretip seyretmediklerine dair sorulan soruya %81,2'si (181) evet, %18,8'i (42) ise Hayır olarak yanıt vermişlerdir. Verilen yanıtı göre katılımcıların çoğu çizgi film seyretmektedir.

**Tablo 5. Katılımcıların Ne Tür Çizgi Film Seyrettikleri Düzeyi**



	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid İzlemiyorum	42	18.8	18.8	18.8
Eğitici çizgi film	46	20.6	20.6	39.5
Sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	18	8.1	8.1	47.5
Macera çizgi film	18	8.1	8.1	55.6
Süper kahraman çizgi film	26	11.7	11.7	67.3
Yabancı dildeki çizgi film	73	32.7	32.7	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Katılımcıların 'Ne tür çizgi film izlemektensiniz?' sorusuna verdiği yanıtlarına göre %18,8'i (42) çizgi film izlemediğini, % 20,6'sı (46) eğitici çizgi filmleri, %8,1'i (18) sempatik ve çiddet içerikli çizgi filmleri, %8,1'i (18) macera çizgi filmleri, %1,7'si (26) süper kahraman çizgi filmleri ve %32,7'si (73) yabancı dildeki (Rus dilinde) çizgi filmleri seyrettiklerini ifade etmişlerdir. Sonuca göre ağırlıklı olarak katılımcılar hem Rusça yapımı çizgi filmleri seyretmektedirler.

**Tablo 6. Katılımcıların Kaç Saat Çizgi Film İzledikleri Oranı**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 veya daha az	135	60.5	60.5	60.5
2 veya 3 saat	39	17.5	17.5	78.0
4 veya 5 saat	5	2.2	2.2	80.3
6 veya daha fazla	7	3.1	3.1	83.4
İzlemiyorum	37	16.6	16.6	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 6'da katılımcıların günde kaç saat çizgi film izlediklerine dair sorulan soruya %60,5'i (135) günde 1 saat veya daha fazla izlediklerini, %17,5'i (39) 2 veya 3 saat izlediklerini, %2,2'si (5) 4 veya 5 saat izlediklerini, %3,1'i (7) 6 veya daha fazla izlediğini, %16,6'sı (37) hiç izlemediğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi katılımcıların %60,5'i (135) günde 1 saat veya daha fazla çizgi film seyretmektedirler.

**Tablo 7. Katılımcıların Çizgi Film İzlemesine Kim Karar Vermekte**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Annem	36	16.1	16.1	16.1
Babam	14	6.3	6.3	22.4
Ben	135	60.5	60.5	83.0
Diğer	37	16.6	16.6	99.6
5.00	1	.4	.4	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Veri toplama aracına katılanların çizgi film izlemesinde kim karar verdiğine dair sorulan soruya %16,1'i (36) annesinin, %6,3'ü (14) babasının, %60,5'i (135) kendisinin ve %16,6'sı ise aileden diğer bireylerin karar verdiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuca göre çizgi film izlemesine katılımcıların çoğunun kendisi karar vermektedir.

#### **Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları**

Burada veri toplama arcına katılanların ders çalışma alışkanlıklarını ölçme amaçlı okuldan sonra eve gelince hemen ödevlerini yapmakta mıdır, her gün bir sonraki derslere ek hazırlık yapmakta mıdır, ders çalışırken başka birinden yardım almakta mıdır, öğretmene sormak için ek sorular hazırlamakta mıdır, ders çalışırken yemek yemektedir mi, ders çalışırken sakin mi yoksa hareketli bir şekilde mi ders çalışmakta mıdır gibi sorulara verdikleri yanıtların frekans analizi yer almaktadır.

**Tablo 8. Okuldan Eve Geldiğimde Öncelikle İş Ders Çalışmaktır**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Hiç bir zaman yapmam	19	8.5	8.5	8.5
	Bazen yaparım	67	30.0	30.0	38.6
	Sık sık yaparım	54	24.2	24.2	62.8
	Her zaman yaparım	83	37.2	37.2	100.0
	Total	223	100.0	100.0	

Tablo 8’de ‘Okuldan eve geldiğimde öncelikle iş ders çalışmaktır’ sorusuna katılımcıların %8,5’i (19) hiçbir zaman yapmam, %30’u (67) bazen yaparım, %24,2’si (54) sık sık yaparım, %37,2’si (83) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermişlerdir. Görüldüğü gibi katılımcıların %61,4’ü (137) okuldan eve gelince ders çalışmaktadır.

**Tablo 9. Hangi Gün Hangi Derslere Çalışacağımı Önceden Planlarım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç bir zaman yapmam	23	10.3	10.3
	Bazen yaparım	42	18.8	29.1
	Sık sık yaparım	50	22.4	51.6
	Her zaman yaparım	108	48.4	100.0
	Total	223	100.0	

Araştırmaya katılanların ‘Hangi gün hangi derslere çalışacağımı önceden planlarım’ sorusuna %10,3’ü (23) hiç bir zaman, %18,8’i (42) bazen yaparım, %22,4’ü (50) sık sık yaparım ve %48,4’ü (108) her zaman yaparım şeklinde cevap vermişlerdir. Sonuca göre katılımcıların %70,8’i (158) hangi gün ne ders çalışacağına göre plan yapmaktadır.

**Tablo 10. Okulda Öğrendiğim Konuları Aynı Gün Evde Tekrar Ederim**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç bir zaman yapmam	15	6.7	6.7
	Bazen yaparım	75	33.6	40.4
	Sık sık yaparım	68	30.5	70.9
	Her zaman yaparım	65	29.1	100.0
	Total	223	100.0	

Tablo 10’da katılımcıların okulda öğrendiklerini aynı gün evde tekrar ettiklerine dair sorulan soruya %6,3’ü (15) hiç bir zaman yapmam, %33,6’sı (75) bazen yaparım, %30,5’i (68) sık sık yaparım ve %29,1’i (65) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermiştir. Görüldüğü gibi katılımcılar %59,6’sı (133) ağırlıklı olarak okulda öğrendiklerini aynı gün içerisinde evde tekrar etmektedir.

**Tablo 11. Ödevlerimi Bitirdikten Sonra Mutlaka Kontrol Ederim**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç bir zaman yapmam	20	9.0	9.0
	Bazen yaparım	29	13.0	22.0
	Sık sık yaparım	44	19.7	41.7
	Her zaman yaparım	130	58.3	100.0
	Total	223	100.0	

Tablo 11’de katılımcıların ‘Ödevlerimi bitirdikten sonra mutlaka kontrol ederim’ sorusuna %9’u (20) hiç bir zaman yapmam, %13’ü (29) bazen yaparım, %19,7’si (sık sık yaparım, %58,3’ü (130) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermişlerdir. Görüldüğü gibi katılımcıların %78’i (174) her zaman ödevleri bitirdikten sonra kontrol etmektedir.

**Tablo 12. Bilmediğim Kelimelerin Anlamlarını Mutlaka Araştırırım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç bir zaman yapmam	21	9.4	9.4

Bazen yaparım	44	19.7	19.7	29.1
Sık sık yaparım	62	27.8	27.8	57.0
Her zaman yaparım	96	43.0	43.0	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Veri toplama arcına katılan katılımcıların ‘Bilmediğim kelimelerin anlamlarını mutlaka araştırırım’ sorusuna %9,4’ü (21) hiç bir zaman yapmam, %19,7’si (44) bazen yaparım, %27,8’i (62) sık sık yaparım, %43’ü (96) her zaman yaparım şeklinde cevap vermiştir. Görüldüğü gibi katılımcıların %78’i (174) her zaman ödevleri bitirdikten sonra kontrol etmektedir.

**Tablo 13. Ders Kitaplarında Önemli Gördüğüm Yerleri İşaretleyip Sonra Tekrar Çalışırım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	31	13.9	13.9	13.9
Bazen yaparım	65	29.1	29.1	43.0
Sık sık yaparım	68	30.5	30.5	73.5
Her zaman yaparım	59	26.5	26.5	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 13’de katılımcıların ‘Ders kitaplarında önemli gördüğüm yerleri işaretleyip sonra tekrar çalışırım’ sorusuna %13,9’u (31) hiç bir zaman yapmam, %29,1’i (65) bazen yaparım, %30,5’i (68) sık sık yaparım, %26,5’i (59) her zaman yaparım şeklinde cevaplamışlardır. Sonuca göre katılımcıların %57’si (127) önemli olarak gördüğü yerleri işaretleyip daha sonra çalıştığı görülmektedir.

**Tablo 14. Ödevlerimi En Az Birkaç Kaynaktan Faydalanarak Yaparım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	38	17.0	17.0	17.0
Bazen yaparım	69	30.9	30.9	48.0
Sık sık yaparım	63	28.3	28.3	76.2
Her zaman yaparım	53	23.8	23.8	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 14’de katılımcıların ‘Ödevlerimi en az birkaç kaynaktan faydalanarak yaparım’ sorusuna %17’si (38) hiç bir zaman yapmam, %30,9’u (69) bazen yaparım, %28,3’ü (63) sık sık yaparım, %23,8’i (53) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermiştir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların yarısından çoğu %52’si (116) ödevleri bir kaç kaynaktan faydalanarak yaptığını ifade etmektedir.

**Tablo 15. Verilen Ödevleri Son Güne Bırakmadan Yaparım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	36	16.1	16.1	16.1
Bazen yaparım	39	17.5	17.5	33.6
Sık sık yaparım	37	16.6	16.6	50.2
Her zaman yaparım	111	49.8	49.8	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 15’de katılımcıların ‘Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım’ sorusuna %16,1’i (36) hiç bir zaman yapmam, %17,5’i (39) bazen yaparım, %16,6’sı (37) sık sık yaparım, %49,8’i (111) her zaman yaparım şeklinde cevap vermişlerdir. Sonuca göre katılımcıların %66,4’ü (148) verilen ödevleri son güne bırakmadan yaptığını belirtmektedir.

**Tablo 16. Okula Gelmeden Önce O Gün İşlenecek Derslerle İlgili Hazırlık Yaparım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Hiç bir zaman yapmam	20	9.0	9.0	9.0
	Bazen yaparım	47	21.1	21.1	30.0
	Sık sık yaparım	66	29.6	29.6	59.6
	Her zaman yaparım	90	40.4	40.4	100.0
	Total	223	100.0	100.0	

Araştırmada katılımcıların 'Okula gelmeden önce o gün işlenecek derslerle ilgili hazırlık yaparım' sorusuna %9'u (20) hiç bir zaman yapmam, %21,1'i (47) bazen yaparım, %29,6'sı (66) sık sık yaparım, %40,4'ü (90) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermiştir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların %70'i (156) okula gelmeden önce işlenecek olan derslere hazırlık yaptığını belirtmektedir.

**Tablo 17. Günün Hangi Saatinde Ders Çalışacağım Bellidir**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç bir zaman yapmam	23	10.3	10.3	10.3
	Bazen yaparım	48	21.5	21.5	31.8
	Sık sık yaparım	65	29.1	29.1	61.0
	Her zaman yaparım	87	39.0	39.0	100.0
	Total	223	100.0	100.0	

Tablo 17'de katılımcıların 'Günün hangi saatinde ders çalışacağım bellidir' sorusuna %10,3'ü (23) hiç bir zaman yapmam, %21,5'i (48) bazen yaparım, %29,1'i (65) sık sık yaparım, %39'u (87) her zaman yaparım diye yanıt vermiştir. Katılımcıların %69,2'si (152) günün hangi saatlerinde ders çalıştıklarını belli olduğunu ifade etmektedir.

**Tablo 18. Çalıştığım Konularla İlgili Öğretmenime Sormak İçin Sorular Yazarım**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç bir zaman yapmam	41	18.4	18.4	18.4
	Bazen yaparım	67	30.0	30.0	48.4
	Sık sık yaparım	54	24.2	24.2	72.6
	Her zaman yaparım	61	27.4	27.4	100.0
	Total	223	100.0	100.0	

Tablo 18'de katılımcıların 'Çalıştığım konularla ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım' sorusuna %18,4'ü (41) hiç bir zaman yapmam, %30'u (67) bazen yaparım, %24,2'si (54) sık sık yaparım, %27,4'ü (61) her zaman yaparım şeklinde cevaplamışlardır. Elde edilen sonuca göre katılımcıların %51,6'sı (115) çalıştığı konulara dair öğretmenine sormak için sorular hazırladığını görülmektedir.

**Tablo 19. Evde Kimsenin Hatırlatmasına Gerek Kalmadan Ders Çalışmaya Başlarım**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç bir zaman yapmam	44	19.7	19.7	19.7
	Bazen yaparım	50	22.4	22.4	42.2
	Sık sık yaparım	33	14.8	14.8	57.0
	Her zaman yaparım	96	43.0	43.0	100.0
	Total	223	100.0	100.0	

Araştırmada katılımcıların 'Evde kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım' sorusuna %19,7'si (44) hiç bir zaman yapmam, %22,4'ü (50) bazen yaparım, %14,8'i (33) sık sık yaparım, %43'ü (96) her zaman yaparım diye yanıt vermişlerdir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların %57,8'i (129) evde kimsenin hatırlatmaksızın kendisinin ders çalışmakta olduğunu belirtmektedir.

**Tablo 20. Önemli Formülleri ve Kelimeleri Yazarak Öğrenirim**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	26	11.7	11.7	11.7
Bazen yaparım	51	22.9	22.9	34.5
Sık sık yaparım	58	26.0	26.0	60.5
Her zaman yaparım	88	39.5	39.5	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Araştırmada ‘Önemli formülleri ve kelimeleri yazarak öğrenirim’ sorusuna katılımcıların %11,7’si (26) hiç bir zaman yapmam, %22,9’u (51) bazen yaparım, %26’sı (58) sık sık yaparım, %39,5’i (88) her zaman yaparım şeklinde cevaplamıştır. Sonuca göre katılımcıların %65’i (146) ders çalışırken önemli formül ve kelimeleri yazarak çalıştığını ifade etmektedir.

**Tablo 21. Okuduğum Metin İle İlgili Şekil, Grafik ve Tabloları Dikkatli İncelerim**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	19	8.5	8.5	8.5
Bazen yaparım	53	23.8	23.8	32.3
Sık sık yaparım	56	25.1	25.1	57.4
Her zaman yaparım	95	42.6	42.6	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 21’de katılımcıların ‘Okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatli incelerim’ sorusuna %8,5’i (19) hiç bir zaman yapmam, %23,8’i (53) bazen yaparım, %25,1’i (56) sık sık yaparım, %42,6’sı (95) her zaman yaparım diye yanıt vermiştir. Sonuca göre katılımcıların %67,7’si (106) ders çalışırken okuduğu grafik, tablo ve şekilleri dikkatle incelediğini görülmektedir.

**Tablo 22. Gürültüsüz Yerde Çalışmayı Tercih Ederim**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	24	10.8	10.8	10.8
Bazen yaparım	37	16.6	16.6	27.4
Sık sık yaparım	46	20.6	20.6	48.0
Her zaman yaparım	116	52.0	52.0	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 22’de katılımcıların ‘Gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim’ sorusuna %10,8’i (24) hiç bir zaman yapmam, %16,6’sı (37) bazen yaparım, %20,6’sı (46) sık sık yaparım, %52’si (116) her zaman yaparım şeklinde cevaplamıştır. Sonuca göre katılımcıların %72,6’sı (162) gürültüsüz yerde ders çalışmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

**Tablo 23. Sınavlara Yazarak Hazırlanmaya Çalışırım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	30	13.5	13.5	13.5
Bazen yaparım	46	20.6	20.6	34.1
Sık sık yaparım	62	27.8	27.8	61.9
Her zaman yaparım	85	38.1	38.1	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 23’de katılımcıların ‘Sınavlara yazarak hazırlanmaya çalışırım’ sorusuna %13,5’i (30) hiç bir zaman yapmam, %20,6’sı (46) bazen yaparım, %27,8’i (62) sık sık yaparım, %38,1’i (85) her zaman yaparım şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların %65,9’u (147) sınavlara yazarak hazırlandığını görülmektedir.

**Tablo 24. Koltuğa, Yatağa vb. Yerlere Uzanarak Çalıştığım Çok Olur**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	114	51.1	51.1	51.1
Bazen yaparım	42	18.8	18.8	70.0
Sık sık yaparım	37	16.6	16.6	86.5
Her zaman yaparım	30	13.5	13.5	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Çalışmada katılımcıların ‘Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak çalıştığım çok olur’ sorusuna %51,1’i (114) hiç bir zaman yapmam, %18,8’i (42) bazen yaparım, %16,6’sı (37) sık sık yaparım, %13,5’i (30) her zaman yaparım olarak cevaplamıştır. Katılımcıların yarısından çoğu %51,1’i (114) ders çalışırken koltuğa, yatağa ve yerlere uzanmadığını belirtmektedir.

**Tablo 25. Ezberlemem Gereken Şarkı, Sözcük, Şiir veya Tanımları Yüksek Sesle Tekrarlarım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	16	7.2	7.2	7.2
Bazen yaparım	34	15.2	15.2	22.4
Sık sık yaparım	28	12.6	12.6	35.0
Her zaman yaparım	145	65.0	65.0	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 25’de katılımcıların ‘Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir veya tanımları yüksek sesle tekrarlarım’ sorusuna %7,2’si (16) hiç bir zaman yapmam, %15,2’si (34) bazen yaparım, %12,6’sı (28) sık sık yaparım, %65’i (145) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermiştir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların %72,6’sı (173) ders çalışırken yüksek sesle çalıştığını görülmektedir.

**Tablo 26. Çalışma Masamın Üzerinde Sadece Dersle İlgili Araç-Gereçleri Bulundururum**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	67	30.0	30.0	30.0
Bazen yaparım	47	21.1	21.1	51.1
Sık sık yaparım	38	17.0	17.0	68.2
Her zaman yaparım	71	31.8	31.8	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 26’da katılımcıların ‘Çalışma masamın üzerinde sadece dersle ilgili araç-gereçleri bulundururum’ sorusuna %30’u (67) hiç bir zaman yapmam, %21,1’i (47) bazen yaparım, %17’si (38) sık sık yaparım, %31,8’i (71) her zaman yaparım şeklinde cevap vermiştir. Sonuca göre katılımcıların %70’i (156) çalışma masasının üstünde sadece dersle ilgili araçların bulunduğunu belirtmektedir.

**Tablo 27. Ansiklopedi, Sözlük, Harita Gibi Ders Araç Gereçlerinden Yararlanırım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	40	17.9	17.9	17.9
Bazen yaparım	70	31.4	31.4	49.3
Sık sık yaparım	57	25.6	25.6	74.9
Her zaman yaparım	56	25.1	25.1	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Araştırmada katılımcıların ‘Ansiklopedi, sözlük, harita gibi ders araç gereçlerinden yararlanırım’ sorusuna %17,9’u (40) hiç bir zaman yapmam, %31,4’ü (70) bazen yaparım, %25,6’sı (57) sık sık yaparım, %25,1’i (56) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermiştir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların %50,7’si (113) ders çalışırken harita, ansiklopedi, sözlük gibi araçlardan faydalandığını belirtmektedir.

**Tablo 28. Anlamakta Güçlük Çektiğim Uzun ve Karmaşık Konuları Parçalara Ayırarak Çalışırım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	21	9.4	9.4	9.4
Bazen yaparım	54	24.2	24.2	33.6
Sık sık yaparım	61	27.4	27.4	61.0
Her zaman yaparım	87	39.0	39.0	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 28’de katılımcıların ‘Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım’ sorusuna %9,4’ü (21) hiç bir zaman yapmam, %24,2’si (54) bazen yaparım, %27,4’ü (61) sık sık yaparım, %39,0’u (87) her zaman yaparım şeklinde yanıt vermiştir. Sonuca göre katılımcıların %66,4’ü (148) ders çalışırken anlamadığı konuları parçalara ayırarak çalıştığını belirtmektedir.

**Tablo 29. Ders Çalışırken, Öğrendiklerimi Zihnimde Canlandırırım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	42	18.8	18.8	18.8
Bazen yaparım	47	21.1	21.1	39.9
Sık sık yaparım	66	29.6	29.6	69.5
Her zaman yaparım	68	30.5	30.5	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Araştırmada ‘Ders çalışırken, öğrendiklerimi zihnimde canlandırırım’ sorusuna katılımcıların %18,8’i (42) hiç bir zaman yapmam, %21,1’i (47) bazen yaparım, %29,6’sı (66) sık sık yaparım, %30,5’i (68) her zaman yaparım şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların %60,1’i (134) ders çalışırken öğrendiklerini zihninde canlandırıdığını ifade etmektedir.

**Tablo 30. Ders Çalışırken Bir Şeyler Yeme, Atıştırma İhtiyacı Duyarım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	136	61.0	61.0	61.0
Bazen yaparım	40	17.9	17.9	78.9
Sık sık yaparım	21	9.4	9.4	88.3
Her zaman yaparım	26	11.7	11.7	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 30’da katılımcıların ‘Ders çalışırken bir şeyler yeme, atıştırma ihtiyacı duyarım’ sorusuna %61’i (136) hiç bir zaman yapmam, %17,9’u (40) bazen yaparım, %9,4’ü (21) sık sık yaparım, %11,7’si (26) her zaman yaparım şeklinde yanıtlanmıştır. Sonuca göre katılımcıların %61’i (136) ders çalışırken yeme veya atıştırma ihtiyacı duymadığını belirtmektedir.

**Tablo 31. Ders Çalışırken Sık Sık Yerimden Kalkarım, Odanın İçinde Dolaşırım**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hiç bir zaman yapmam	134	60.1	60.1	60.1
Bazen yaparım	49	22.0	22.0	82.1
Sık sık yaparım	15	6.7	6.7	88.8
Her zaman yaparım	25	11.2	11.2	100.0
Total	223	100.0	100.0	

Tablo 31’de katılımcıların ‘Ders çalışırken sık sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım’ sorusuna %60,1’i (134) hiç bir zaman yapmam, %22’si (49) bazen yaparım, %6,7’si (15) sık sık yaparım, %11,2’si (25) her zaman yaparım şeklinde cevap vermiştir. Sonuca göre katılımcıların %60,1’i (134) ders çalışırken sık sık yerinden kalkmadığı ve odada dolaşmadığı görülmektedir.

Araştırmada katılımcıların demografik frekans analizlerinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların %48'i (107) 4. Sınıf, %52'si (116) 5. Sınıf ve cinsiyete göre %41,3 (92) kız ve %58,7 (131) erkek öğrencilerdir. Ayrıca katılımcıların annelerinin çoğu çalışmaktadır. Katılımcıların %%81,2'si (181) çizgi film izlediği belirtmekte olup günde 1 saat veya daha fazla çizgi film seyretmektedir. Seyrettikleri çizgi filmler ağırlıklı olarak Rusça ve yabancı, masal çizgi filmlerdir. Buna bağılı olarak katılımcıların hangi çizgi filmi izleyip izlemediklerine çoğunlukla kendileri karar verdikleri elde edilen sonuçlarda görülmektedir.

Araştırmaya katılan 4 ve 5 sınıf öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını ölçme amaçlı düzenlenen 24 sorudan elde edilen frekans analizi sonuçlarına göre katılımcıların %61,4'ü (137) okuldan eve gelince ders çalışmakta, %70,8'i (158) hangi gün ne ders çalışacağına göre plan yapmakta, %59,6'sı (133) ağırlıklı olarak okulda öğrendiklerini aynı gün içerisinde evde tekrar etmekte, %78'i (174) her zaman ödevleri bitirdikten sonra kontrol etmekte, %78'i (174) her zaman ödevleri bitirdikten sonra kontrol etmekte, %57'si (127) önemli olarak gördüğü yerleri işaretleyip daha sonra üzerine çalışmakta, %52'si (116) ödevleri bir kaç kaynaktan faydalanarak yapmakta, %66,4'ü (148) verilen ödevleri son güne bırakmamakta, %70'i (156) okula gelmeden önce işlenecek olan derslere hazırlık yapmakta ve %69,2'si (152) günün hangi saatlerinde ders çalıştıklarının belli olduğu ifade edilmekteyken, bununla birlikte %51,6'sı (115) çalıştığı konulara dair öğretmenine sormak için sorular hazırladığını, %57,8'i (129) evde kimsenin hatırlatmaksızın kendisinin ders çalıştığını, %65'i (146) ders çalışırken önemli formül ve kelimeleri yazarak çalıştığını, %67,7'si (106) ders çalışırken okuduğu grafik, tablo ve şekilleri dikkatle incelediğini, %72,6'sı (162) gürültüsüz yerde ders çalışmayı tercih ettiğini, %65,9'u (147) sınavlara yazarak hazırlandığını, %72,6'sı (173) ders çalışırken yüksek sesle çalıştığını, %70'i (156) çalışma masasının üstünde sadece dersle ilgili araçların bulunduğunu, %50,7'si (113) ders çalışırken harita, ansiklopedi, sözlük gibi araçlardan faydalandığını, %66,4'ü (148) ders çalışırken anlamadığı konuları parçalara ayırarak çalıştığını, %60,1'i (134) ders çalışırken öğrendiklerini zihninde canlandırdığını belirtmişlerdir. İfade edilen bu yanıtlardan farklı olarak katılımcıların %51,1'i (114) ders çalışırken koltuğa, yatağa ve yerlere uzanmadığını, %61'i (136) ders çalışırken yeme veya atıştırma ihtiyaç duymadığını ve %60,1'i (134) ders çalışırken sık sık yerinden kalkmadığını ve odada dolaşmadığı gibi zararlı alışkanlıkları yapmadıklarını belirtmişlerdir.

#### Araştırma Amacına Göre T-Testi Sonuçları

Araştırmanın öncelikli amacı 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyete, çizgi film izleme durumuna, annesinin çalışma durumuna ve sınıf dağılımına göre farklılık gösterip göstermediği bulguları gösterilmektedir. Bu sorulara yönelik yapılan T-Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 32. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Grup İstatistiği T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	Kız	92	2.8587	1.04389	.10883
	Erkek	131	2.9313	.97815	.08546

**Tablo 33. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	Equal variances assumed	1.156	.283	.531	221	.596	-.07260	.13681	-.34222	.19701
	Equal variances not assumed			.525	187.833	.600	-.07260	.13838	-.34558	.20037

Tablo 32 ve 33'de araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan T-Testi sonuçları gösterilmektedir. Test sonuçlarına göre kızların ortalaması  $x = 2,85$ , erkeklerin ortalaması  $x = 2,93$  çıkmıştır. Hesaplanan p değeri: 0,596 ve  $p = 0,596 > 0,05$



sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak cinsiyete göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 34. Öğrencilerin Çizgi Film İzleme veya İzlememe Durumuna Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Grup İstatistiği T-Testi Sonuçları**

	Çizgi Film Seyretme	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	Evet	181	2.8508	1.02462	.07616
	Hayir	42	3.1190	.88902	.13718

**Tablo 35. Öğrencilerin Çizgi Film İzleme veya İzlememe Durumuna Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	Equal variances assumed	2.789	.096	1.565	221	.119	-.26822	.17142	.60604	.06961
	Equal variances not assumed			1.709	68.684	.092	-.26822	.15690	.58126	.04482

Tablo 34 ve 35'de öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının çizgi film izleyip izlemediklerine göre farklılık gösterip göstermediği bulguları yer almaktadır. Analiz sonucuna göre çizgi film seyreden öğrencilerin ortalaması  $x = 2,85$ , çizgi film seyretmeyen öğrencilerin ortalaması  $x = 3,11$  olarak görülmektedir. Hesaplanan p değeri ise:  $0.119$   $p = 0,119 > 0,05$  olarak çıkmıştır. Elde edilen sonuca bakıldığında öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları çizgi film seyretip seyretmediklerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

**Tablo 36. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Grup İstatistiği T-Testi Sonuçları**

	Annelerinin Çalışma Durumu	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	Çalışıyor	132	3.0000	.97292	.08468
	Çalışmıyor	91	2.7582	1.03645	.10865

**Tablo 37. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	.865	.353	1.776	221	.077	.24176	.13615	-.02657	.51009
			1.755	185.521	.081	.24176	.13775	-.03000	.51352

Veri toplama arcına katılım sağlayan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının anneleinin çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bulguları Tablo 36 ve 37'de sunulmuştur. Test sonucuna göre annesi çalışan öğrencilerin ortalaması  $x = 3,00$ , annesi çalışmayan öğrencilerin ortalaması  $x = 2,75$  iken; hesaplanan p değeri:  $0,077$  olup  $p = 0,077 > 0,05$ 'den büyük olarak görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre annelerin çalışıp çalışmadığı durumu ile öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarının ders çalışma alışkanlıklarının üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir.

**Tablo 38. Öğrencilerin Öğrencilerin Sınıf Dağılımlarına Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Grup İstatistiği T-Testi Sonuçları**

	Sınıf	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	4.sınıf	107	2.9159	.93285	.09018
	5.sınıf	116	2.8879	1.06951	.09930

**Tablo 39. Öğrencilerin Öğrencilerin Sınıf Dağılımlarına Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları	14.310	.000	.207	221	.836	.02796	.13488	-.23786	.29378
			.208	220.325	.835	.02796	.13414	-.23641	.29232

Tablo 38 ve 39'da çalışma katılımcılarının ders çalışma alışkanlıklarının sınıf (4 ve 5 sınıf) dağılımlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulguları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre 4.sınıf öğrencilerinin ortalaması  $x = 2,91$  ve 5.sınıf öğrencilerinin ortalaması  $x = 2,88$  olarak çıkmıştır ve hesaplanan p değeri:  $0,836$ ;  $p = 0,836 > 0,05$  şeklindedir. Sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark yoktur yani öğrencilerin sınıf dağılımlarının ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkisi görülmemektedir.

#### **Araştırmanın Amacına Göre ANOVA test sonuçları**

Araştırmanın öncelikli amacı 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının günde kaç saat çizgi film seyretmesine, izledikleri çizgi film çeşitlerine ve ailede çizgi film izlemede kimlerin karar verdiğine göre farklılık

gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorulara yönelik yapılan ANOVA test sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 40. Öğrencilerin Günde Kaç Saat Çizgi Film Seyretme Durumuna Göre Ders Çalışma Aışkanlıklarının ANOVA Ortalama Normallik Test Sonuçları**

	Kaç saat çizgi film seyretme durumu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mean	1 veya daha az	.047	135	.200*	.991	135	.512
	2 veya 3 saat	.130	39	.093	.964	39	.251
	4 veya 5 saat	.220	5	.200*	.907	5	.453
	6 veya daha fazla	.222	7	.200*	.948	7	.715
	İzlemiyorum	.126	37	.146	.959	37	.194

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 40'da öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının günde kaç saat çizgi film seyretme durumuna göre ANOVA ortalama normallik test sonuçları yer almaktadır. Shapiro – Wilk testinde anlamlılık düzeyi  $p = 0,512$  ( $0,251$ ;  $0,453$ ;  $0,715$ ;  $0,194$ )  $> 0,05$ 'den büyük olarak görülmektedir ve grupların dağılımı ile normal dağılım arasında farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak grupların normal dağılım sergilediği saptanmıştır.

**Tablo 41. Öğrencilerin Günde Kaç Saat Çizgi Film Seyretme Durumuna Göre Ders Çalışma Aışkanlıklarının ANOVA Ortalama Varyans Eşitlik Test Sonuçları**

Mean			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.997	4	218	.410

Tablo 41'de öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının günde kaç saat çizgi film seyretme durumuna göre ANOVA ortalama varyans eşitlik test sonuçları çıktısına göre  $p = 0,410 > 0,05$ 'ten büyük olduğu için gruplar ile ortalama arasında fark yoktur. Sonuç olarak test homojendir ve böylece tek-yönlü ANOVA testi yapmak için gerekli üç koşulu yerine getirmiş bulunmaktayız.

**Tablo 42. Öğrencilerin Günde Kaç Saat Çizgi Film Seyretme Durumuna Göre Ders Çalışma Aışkanlıklarının ANOVA Ortalama Test Sonuçları**

Mean					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.381	4	.095	.774	.543
Within Groups	26.821	218	.123		
Total	27.202	222			

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının günde kaç saat çizgi film seyretme durumuna göre ANOVA ortalama test sonuçları Tablo 42'de sunulmuş olup bulguların  $p = 0,543 > 0,05$ 'ten büyük olduğu saptanmıştır. Fakat ortalama değerlerine bakıldığı zaman araştırmanın bazı maddeleri arasında farkın olabileceği tahmin edilebilmektedir. Dolayısıyla çalışmadaki tüm maddeler arasındaki çoklu araştırma testine bakılacaktır.

**Tablo 43. Öğrencilerin Günde Kaç Saat Çizgi Film İzleme Durumuna Göre Ders Çalışma Aışkanlıklarının ANOVA Test Sonuçları**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1Ders çalışmak	Between Groups	4.542	4	1.135	1.129	.344
	Within Groups	219.288	218	1.006		
	Total	223.830	222			
2Önceden planlamak	Between Groups	14.435	4	3.609	3.484	.009
	Within Groups	225.772	218	1.036		
	Total	240.206	222			
3Tekrar etmek	Between Groups	9.918	4	2.479	2.955	.021
	Within Groups	182.908	218	.839		
	Total	192.825	222			
4Kontrol etmek	Between Groups	3.981	4	.995	.994	.412
	Within Groups	218.333	218	1.002		

	Total	222.314	222			
5Kelimleri araştırmak	Between Groups	3.607	4	.902	.894	.469
	Within Groups	219.945	218	1.009		
	Total	223.552	222			
6Onemli yerler	Between Groups	4.254	4	1.063	1.039	.388
	Within Groups	223.011	218	1.023		
	Total	227.265	222			
7Kaynak kullanmak	Between Groups	3.119	4	.780	.730	.573
	Within Groups	232.926	218	1.068		
	Total	236.045	222			
8Sona bırakmamak	Between Groups	6.414	4	1.603	1.216	.305
	Within Groups	287.586	218	1.319		
	Total	294.000	222			
9Hazırlık yapmak	Between Groups	3.738	4	.935	.955	.433
	Within Groups	213.222	218	.978		
	Total	216.960	222			
10Çalışma saatleri	Between Groups	6.199	4	1.550	1.532	.194
	Within Groups	220.581	218	1.012		
	Total	226.780	222			
11Sorular hazırlamak	Between Groups	8.631	4	2.158	1.892	.113
	Within Groups	248.643	218	1.141		
	Total	257.274	222			
12Kendim ders yaparım	Between Groups	8.225	4	2.056	1.466	.214
	Within Groups	305.865	218	1.403		
	Total	314.090	222			
13Yazarak öğrenirim	Between Groups	2.201	4	.550	.500	.736
	Within Groups	239.790	218	1.100		
	Total	241.991	222			
14Tabloları incelerim	Between Groups	2.579	4	.645	.635	.638
	Within Groups	221.349	218	1.015		
	Total	223.928	222			
15Sessiz yerde çalışırım	Between Groups	3.061	4	.765	.690	.599
	Within Groups	241.630	218	1.108		
	Total	244.691	222			
16Sınavlara hazırlanmak	Between Groups	5.910	4	1.478	1.325	.262
	Within Groups	243.112	218	1.115		
	Total	249.022	222			
17Yatarak çalışmak	Between Groups	.950	4	.238	.193	.942
	Within Groups	268.754	218	1.233		
	Total	269.704	222			
18Yüksek sesle hazırlanmak	Between Groups	1.414	4	.354	.361	.836
	Within Groups	213.599	218	.980		
	Total	215.013	222			
19Çalışma masam	Between Groups	12.960	4	3.240	2.216	.068
	Within Groups	318.780	218	1.462		
	Total	331.740	222			
20Ansiklopedi sözlük yararlanmak	Between Groups	1.667	4	.417	.371	.829
	Within Groups	244.710	218	1.123		
	Total	246.377	222			
21Parçalara bölerek çalışmak	Between Groups	2.259	4	.565	.554	.697
	Within Groups	222.378	218	1.020		
	Total	224.637	222			
22Zihinde canlandırırım	Between Groups	9.677	4	2.419	2.064	.087
	Within Groups	255.525	218	1.172		
	Total	265.202	222			
	Between Groups	4.865	4	1.216	1.112	.352

23Çalışırken birşeyler yerim	Within Groups	238.337	218	1.093		
	Total	243.202	222			
24Çalışırken hareket ederim	Between Groups	4.676	4	1.169	1.143	.337
	Within Groups	222.975	218	1.023		
	Total	227.650	222			

Tablo 43'de 2 ve 3 sorularda  $p = 0,09$  ve  $0,21 \leq 0,05$ 'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla günde kaç saat çizgi film izleme durumuyla ders çalışma alışkanlıkları arasında karşılaştırma yapıldığında sadece iki madde (2 ve 3 sorular ) arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 44. Öğrencilerin Günde Kaç Saat Çizgi Film İzleme Durumuna Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının ANOVA Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları**

Dependent Variable		(I) Kaç saat çizgi film seyretme durumu	(J) Kaç saat çizgi film seyretme durumu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
2.Önceden planlamak	Tukey HSD	1 veya daha az	2 veya 3 saat	-.28148	.18500	.550	-.7904	.2274
			4 veya 5 saat	.25185	.46347	.983	-1.0230	1.5267
			6 veya daha fazla izlemiyorum	1.19471*	.39449	.023	.1096	2.2798
		2 veya 3 saat	1 veya daha az	.28148	.18500	.550	-.2274	.7904
			4 veya 5 saat	.53333	.48341	.805	-.7964	1.8631
			6 veya daha fazla izlemiyorum	1.47619*	.41774	.005	.3271	2.6253
		4 veya 5 saat	1 veya daha az	-.25185	.46347	.983	-1.5267	1.0230
			2 veya 3 saat	-.53333	.48341	.805	-1.8631	.7964
			6 veya daha fazla izlemiyorum	.94286	.59589	.510	-.6963	2.5820
		6 veya daha fazla izlemiyorum	1 veya daha az	-1.19471*	.39449	.023	-2.2798	-.1096
			2 veya 3 saat	-1.47619*	.41774	.005	-2.6253	-.3271
			4 veya 5 saat	-.94286	.59589	.510	-2.5820	.6963
	izlemiyorum	1 veya daha az	.19139	.18884	.849	-.3281	.7109	
		2 veya 3 saat	-.09009	.23355	.995	-.7325	.5523	
		4 veya 5 saat	.44324	.48489	.891	-.8906	1.7771	
	LSD	1 veya daha az	2 veya 3 saat	-.28148	.18500	.130	-.6461	.0831
			4 veya 5 saat	.25185	.46347	.587	-.6616	1.1653
			6 veya daha fazla izlemiyorum	1.19471*	.39449	.003	.4172	1.9722
		2 veya 3 saat	1 veya daha az	.28148	.18500	.130	-.0831	.6461
			4 veya 5 saat	.53333	.48341	.271	-.4194	1.4861
			6 veya daha fazla izlemiyorum	1.47619*	.41774	.001	.6529	2.2995
		4 veya 5 saat	1 veya daha az	-.25185	.46347	.587	-1.1653	.6616
			2 veya 3 saat	-.53333	.48341	.271	-1.4861	.4194
			6 veya daha fazla izlemiyorum	.94286	.59589	.115	-.2316	2.1173
6 veya daha fazla izlemiyorum		1 veya daha az	-1.19471*	.39449	.003	-1.9722	-.4172	
		2 veya 3 saat	-1.47619*	.41774	.001	-2.2995	-.6529	
		4 veya 5 saat	-.94286	.59589	.115	-2.1173	.2316	
izlemiyorum	1 veya daha az	.19139	.18884	.312	-.1808	.5636		
	2 veya 3 saat	-.09009	.23355	.700	-.5504	.3702		
	4 veya 5 saat	.44324	.48489	.362	-.5124	1.3989		
6 veya daha fazla izlemiyorum	1 veya daha az	1.38610*	.41945	.010	.2323	2.5399		
	2 veya 3 saat	1.38610*	.41945	.010	.2323	2.5399		
	4 veya 5 saat	1.38610*	.41945	.010	.2323	2.5399		

Bonferroni	1 veya daha az	2 veya 3 saat	- .28148	.18500	1.000	- .8061	.2432	
		4 veya 5 saat	.25185	.46347	1.000	-1.0625	1.5662	
		6 veya daha fazla izleniyor	1.19471*	.39449	.028	.0760	2.3134	
			- .19139	.18884	1.000	- .7269	.3441	
		2 veya 3 saat	1 veya daha az	.28148	.18500	1.000	- .2432	.8061
			4 veya 5 saat	.53333	.48341	1.000	- .8376	1.9042
			6 veya daha fazla izleniyor	1.47619*	.41774	.005	.2915	2.6608
			.09009	.23355	1.000	- .5722	.7524	
		4 veya 5 saat	1 veya daha az	- .25185	.46347	1.000	-1.5662	1.0625
			2 veya 3 saat	- .53333	.48341	1.000	-1.9042	.8376
			6 veya daha fazla izleniyor	.94286	.59589	1.000	- .7470	2.6327
			- .44324	.48489	1.000	-1.8183	.9319	
	6 veya daha fazla izleniyor	1 veya daha az	-1.19471*	.39449	.028	-2.3134	- .0760	
		2 veya 3 saat	-1.47619*	.41774	.005	-2.6608	- .2915	
		4 veya 5 saat	- .94286	.59589	1.000	-2.6327	.7470	
		izleniyor	-1.38610*	.41945	.011	-2.5756	- .1966	
		1 veya daha az	.19139	.18884	1.000	- .3441	.7269	
		2 veya 3 saat	- .09009	.23355	1.000	- .7524	.5722	
		4 veya 5 saat	.44324	.48489	1.000	- .9319	1.8183	
		6 veya daha fazla izleniyor	1.38610*	.41945	.011	.1966	2.5756	
	3.Tekrar etmek	Tukey HSD	1 veya daha az	.19202	.16652	.778	- .2660	.6501
			4 veya 5 saat	- .39259	.41716	.881	-1.5401	.7549
			6 veya daha fazla izleniyor	.66455	.35507	.336	- .3122	1.6413
				- .35475	.16997	.229	- .8223	.1128
2 veya 3 saat			1 veya daha az	- .19202	.16652	.778	- .6501	.2660
			4 veya 5 saat	- .58462	.43511	.664	-1.7815	.6123
			6 veya daha fazla izleniyor	.47253	.37600	.718	- .5617	1.5068
			- .54678	.21021	.074	-1.1250	.0315	
4 veya 5 saat			1 veya daha az	.39259	.41716	.881	- .7549	1.5401
			2 veya 3 saat	.58462	.43511	.664	- .6123	1.7815
			6 veya daha fazla izleniyor	1.05714	.53634	.284	- .4182	2.5325
			.03784	.43644	1.000	-1.1627	1.2384	
6 veya daha fazla izleniyor		1 veya daha az	- .66455	.35507	.336	-1.6413	.3122	
		2 veya 3 saat	- .47253	.37600	.718	-1.5068	.5617	
		4 veya 5 saat	-1.05714	.53634	.284	-2.5325	.4182	
		izleniyor	-1.01931	.37754	.057	-2.0578	.0192	
		1 veya daha az	.35475	.16997	.229	- .1128	.8223	
		2 veya 3 saat	.54678	.21021	.074	- .0315	1.1250	
		4 veya 5 saat	- .03784	.43644	1.000	-1.2384	1.1627	
		6 veya daha fazla izleniyor	1.01931	.37754	.057	- .0192	2.0578	
LSD		1 veya daha az	2 veya 3 saat	.19202	.16652	.250	- .1362	.5202
			4 veya 5 saat	- .39259	.41716	.348	-1.2148	.4296
			6 veya daha fazla izleniyor	.66455	.35507	.063	- .0353	1.3644
				- .35475*	.16997	.038	- .6898	- .0198
	2 veya 3 saat	1 veya daha az	- .19202	.16652	.250	- .5202	.1362	
		4 veya 5 saat	- .58462	.43511	.180	-1.4422	.2729	
		6 veya daha fazla izleniyor	.47253	.37600	.210	- .2685	1.2136	
		- .54678*	.21021	.010	- .9611	- .1325		
	4 veya 5 saat	1 veya daha az	.39259	.41716	.348	- .4296	1.2148	
		2 veya 3 saat	.58462	.43511	.180	- .2729	1.4422	
		6 veya daha fazla izleniyor	1.05714*	.53634	.050	.0001	2.1142	
		.03784	.43644	.931	- .8223	.8980		
6 veya daha fazla izleniyor	1 veya daha az	- .66455	.35507	.063	-1.3644	.0353		
	2 veya 3 saat	- .47253	.37600	.210	-1.2136	.2685		
	4 veya 5 saat	-1.05714*	.53634	.050	-2.1142	- .0001		
	izleniyor	-1.01931*	.37754	.007	-1.7634	- .2752		

	izlemiyorum	1 veya daha az	.35475*	.16997	.038	.0198	.6898
		2 veya 3 saat	.54678*	.21021	.010	.1325	.9611
		4 veya 5 saat	-.03784	.43644	.931	-.8980	.8223
		6 veya daha fazla	1.01931*	.37754	.007	.2752	1.7634

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablo 44’de Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının günde kaç saat çizgi film seyretmelerine göre farkın olup olmadığını gösteren ANOVA çoklu karşılaştırma test sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuca göre genel olarak araştırmanın diğer maddeleri arasında fark görülmemiş olsa da Tukey HSD, Bonferroni ve LCD test sonuçlarında çalışmanın 2. ‘Hangi gün hangi derslerime çalışacağımı önceden planlarım’ ve 3. ‘Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim’ sorularında farkların olduğu saptanmıştır.

Ders çalışma alışkanlığını ölçmek amaçlı yapılan ANOVA LSD testinde sorulan ana amacın 2. ‘Hangi gün hangi derslerime çalışacağımı önceden planlarım’ sorusu ile günde kaç saat çizgi film izlerim sorularının *1 veya daha az – 6 veya daha fazla*  $p = 0,003 \leq 0,05$ ; *2 veya daha fazla – 6 veya daha fazla*  $p = 0,001 \leq 0,05$ ; *İzlemiyorum – 6 veya daha fazla*  $p = 0,001 \leq 0,05$  yanıtlarının arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. ANOVA Bonferroni testindeki elde edilen sonuca göre ise *1 veya daha az – 6 veya daha fazla*  $p = 0,028 \leq 0,05$ ; *2 veya 3 saat – 6 veya daha fazla*  $p = 0,005 \leq 0,05$ ; *izlemiyorum – 6 veya daha fazla*  $p = 0,011 \leq 0,05$  yanıtları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır olup, öğrencilerin derslerine çalışmanın önceden planlamasına göre çizgi film izleme saatlerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmanın 3. ‘Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim’ sorusu ile günde kaç saat ders çalışma sorusuna verilen yanıtların arasında da farklılıkların olduğu görülmekte olup ANOVA LSD test sonucuna göre *1 veya daha az – izlemiyorum*  $p = 0,038 \leq 0,05$ ; *2 veya 3 saat – izlemiyorum*  $p = 0,010 \leq 0,05$ ; *4 veya 5 saat – 6 veya daha fazla*  $p = 0,05 = 0,05$ ; *6 veya daha fazla – izlemiyorum*  $p = 0,007 \leq 0,05$  yanıtları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin çizgi film izleme süreleri ile okuldaki derslere önceden hazırlanma ve okulda öğrendikleri konuları aynı gün evde tekrar etme alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin çizgi film seyretme saatlerinin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki derslere önceden hazırlanma ve dersleri tekrar etme becerilerine olumsuz yönde etki ettiği söylenebilmektedir.

**Tablo 45. Öğrencilerin Çizgi Film Seyretmelerinde Kimin Karar Verdiğine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının ANOVA Ortalama Normallik Test Sonuçları**

	Kim karar verir	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mean	Annem	.080	36	.200*	.974	36	.544
	Babam	.161	14	.200*	.957	14	.680
	Ben	.058	135	.200*	.982	135	.077
	Diğer	.087	38	.200*	.945	38	.061

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Anova Testi yorumlamadaki Tablo 46’da öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının çizgi film seyretmelerinde kimin karar verdiğine göre ANOVA ortalama Normallik Testi (Test of Normality) sonuçları yer almaktadır. Shapiro-Wilk testinde anlamlılık düzeyi  $p = 0,544$  (0,680, 0,077, 0,061)  $\geq 0,05$ ’ten büyük olduğu için grupların dağılımı ile normal dağılım arasında hiç fark yoktur ve grupların temsil ettiği evrenlerin normal dağılım sergilediği sonucu elde edilmiştir.

**Tablo 46. Öğrencilerin Çizgi Film Seyretmelerinde Kimin Karar Verdiğine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının ANOVA Ortalama Varyans Eşitlik Test Sonuçları**

Mean			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.831	3	219	.478

Tablo 47’de öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının çizgi film seyretmelerinde kimin karar verdiğine göre ANOVA Ortalama Varyans Eşitlik Testi çıktısına göre  $p = 0,478 > 0,05$ ’ten büyük olduğu için sonuç olarak gruplar ile ortalama arasında hiç fark yoktur ve sonuç olarak test homojendir. Bu durumda tek-yönlü ANOVA testi yapmak için gerekli üç koşulu yerine getirmiş bulunmaktayızdır.

**Tablo 47. Öğrencilerin Çizgi Film Seyretmelerinde Kimin Karar Verdiğine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının ANOVA Ortalama Test Sonuçları**

Mean

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.380	3	.127	1.035	.378
Within Groups	26.822	219	.122		
Total	27.202	222			

Tablo 48’de öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının çizgi film seyretmelerinde kimin karar verdiğine göre ANOVA ortalamaların sonuçlarına bakıldığında  $p = 0,378 > 0,05$ ’ten büyük olduğu için maddeler arasında anlamlı bir fark yoktur. Ama ortalama değerlerine bakıldığında belki bazı maddeler arasında fark çıkabileceği tahmin edile bilinmektedir. Bunun için çalışmadaki tüm maddeler arasındaki Çoklu Karşılaştırma testine bakılmıştır.

**Tablo 48. Öğrencilerin Çizgi Film Seyretmelerinde Kimin Karar Verdiğine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarının ANOVA Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları**

Dependent Variable	(I) Kim karar verir	(J) Kim karar verir	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
1Ders çalışmak	Bonferroni	Annem	Babam	-.21825	.31357	1.000	-1.0531	.6166
			Ben	.35370	.18674	.357	-.1435	.8509
			Diğer	.21784	.23154	1.000	-.3986	.8343
		Babam	Annem	.21825	.31357	1.000	-.6166	1.0531
			Ben	.57196	.27953	.252	-.1723	1.3162
			Diğer	.43609	.31125	.976	-.3926	1.2648
		Ben	Annem	-.35370	.18674	.357	-.8509	.1435
			Babam	-.57196	.27953	.252	-1.3162	.1723
			Diğer	-.13587	.18282	1.000	-.6226	.3509
		Diğer	Annem	-.21784	.23154	1.000	-.8343	.3986
			Babam	-.43609	.31125	.976	-1.2648	.3926
			Ben	.13587	.18282	1.000	-.3509	.6226
	Dunnett C	Annem	Babam	-.21825	.24921		-.9282	.4917
			Ben	.35370	.17613		-.1167	.8241
			Diğer	.21784	.20371		-.3309	.7666
		Babam	Annem	.21825	.24921		-.4917	.9282
			Ben	.57196	.21953		-.0594	1.2033
			Diğer	.43609	.24223		-.2556	1.1278
		Ben	Annem	-.35370	.17613		-.8241	.1167
			Babam	-.57196	.21953		-1.2033	.0594
			Diğer	-.13587	.16610		-.5781	.3064
		Diğer	Annem	-.21784	.20371		-.7666	.3309
			Babam	-.43609	.24223		-1.1278	.2556
			Ben	.13587	.16610		-.3064	.5781
2Önceden planlamak	Bonferroni	Annem	Babam	-.52381	.32698	.664	-1.3944	.3467
			Ben	-.25556	.19473	1.000	-.7740	.2629
			Diğer	-.40351	.24145	.577	-1.0463	.2393
		Babam	Annem	.52381	.32698	.664	-.3467	1.3944
			Ben	.26825	.29148	1.000	-.5078	1.0443
			Diğer	.12030	.32456	1.000	-.7438	.9844
		Ben	Annem	.25556	.19473	1.000	-.2629	.7740
			Babam	-.26825	.29148	1.000	-1.0443	.5078
			Diğer	-.14795	.19064	1.000	-.6555	.3596
		Diğer	Annem	.40351	.24145	.577	-.2393	1.0463
			Babam	-.12030	.32456	1.000	-.9844	.7438
			Ben	.14795	.19064	1.000	-.3596	.6555
	Dunnett C	Annem	Babam	-.52381	.28283		-1.3292	.2816
			Ben	-.25556	.19419		-.7752	.2641



		Diğer		- .40351	.23877			-1.0466	.2396
	Babam	Annem		.52381	.28283			-.2816	1.3292
		Ben		.26825	.24284			-.4330	.9696
		Diğer		.12030	.27977			-.6766	.9172
	Ben	Annem		.25556	.19419			-.2641	.7752
		Babam		-.26825	.24284			-.9696	.4330
		Diğer		-.14795	.18971			-.6543	.3584
	Diğer	Annem		.40351	.23877			-.2396	1.0466
		Babam		-.12030	.27977			-.9172	.6766
		Ben		.14795	.18971			-.3584	.6543
3	Tekrar etmek	Bonferroni Annem	Babam	.24206	.29186	1.000		-.5350	1.0191
			Ben	.31667	.17381	.419		-.1461	.7794
			Diğer	.00146	.21551	1.000		-.5723	.5752
	Babam	Annem		-.24206	.29186	1.000		-1.0191	.5350
		Ben		.07460	.26017	1.000		-.6181	.7673
		Diğer		-.24060	.28970	1.000		-1.0119	.5307
	Ben	Annem		-.31667	.17381	.419		-.7794	.1461
		Babam		-.07460	.26017	1.000		-.7673	.6181
		Diğer		-.31520	.17016	.392		-.7683	.1378
	Diğer	Annem		-.00146	.21551	1.000		-.5752	.5723
		Babam		.24060	.28970	1.000		-.5307	1.0119
		Ben		.31520	.17016	.392		-.1378	.7683
	Dunnett C	Annem	Babam	.24206	.28546			-.5753	1.0594
			Ben	.31667	.17632			-.1553	.7887
			Diğer	.00146	.21258			-.5711	.5741
	Babam	Annem		-.24206	.28546			-1.0594	.5753
		Ben		.07460	.25182			-.6559	.8051
		Diğer		-.24060	.27841			-1.0396	.5584
	Ben	Annem		-.31667	.17632			-.7887	.1553
		Babam		-.07460	.25182			-.8051	.6559
		Diğer		-.31520	.16467			-.7546	.1242
	Diğer	Annem		-.00146	.21258			-.5741	.5711
		Babam		.24060	.27841			-.5584	1.0396
		Ben		.31520	.16467			-.1242	.7546
4	Kontrol etmek	Bonferroni Annem	Babam	.23016	.31643	1.000		-.6123	1.0726
			Ben	.20741	.18844	1.000		-.2943	.7091
			Diğer	.18129	.23366	1.000		-.4408	.8034
	Babam	Annem		-.23016	.31643	1.000		-1.0726	.6123
		Ben		-.02275	.28208	1.000		-.7738	.7283
		Diğer		-.04887	.31409	1.000		-.8851	.7874
	Ben	Annem		-.20741	.18844	1.000		-.7091	.2943
		Babam		.02275	.28208	1.000		-.7283	.7738
		Diğer		-.02612	.18449	1.000		-.5173	.4651
	Diğer	Annem		-.18129	.23366	1.000		-.8034	.4408
		Babam		.04887	.31409	1.000		-.7874	.8851
		Ben		.02612	.18449	1.000		-.4651	.5173
	Dunnett C	Annem	Babam	.23016	.29336			-.6161	1.0765
			Ben	.20741	.16171			-.2240	.6388
			Diğer	.18129	.21815			-.4061	.7686
	Babam	Annem		-.23016	.29336			-1.0765	.6161
		Ben		-.02275	.27546			-.8216	.7761
		Diğer		-.04887	.31196			-.9414	.8436
	Ben	Annem		-.20741	.16171			-.6388	.2240
		Babam		.02275	.27546			-.7761	.8216
		Diğer		-.02612	.19341			-.5427	.4905
	Diğer	Annem		-.18129	.21815			-.7686	.4061

		Babam	.04887	.31196			- .8436	.9414	
		Ben	.02612	.19341			- .4905	.5427	
5Kelimeleri araştırmak	Bonferroni	Annem	Babam	- .08730	.31805	1.000	- .9341	.7595	
			Ben	.03333	.18941	1.000	- .4710	.5376	
			Diğer	- .02339	.23485	1.000	- .6487	.6019	
		Babam	Annem	.08730	.31805	1.000	- .7595	.9341	
			Ben	.12063	.28352	1.000	- .6342	.8755	
			Diğer	.06391	.31570	1.000	- .7766	.9044	
		Ben	Annem	- .03333	.18941	1.000	- .5376	.4710	
			Babam	- .12063	.28352	1.000	- .8755	.6342	
			Diğer	- .05673	.18543	1.000	- .5504	.4370	
		Diğer	Annem	.02339	.23485	1.000	- .6019	.6487	
			Babam	- .06391	.31570	1.000	- .9044	.7766	
			Ben	.05673	.18543	1.000	- .4370	.5504	
		Dunnett C	Annem	Babam	- .08730	.31727		- .9995	.8249
				Ben	.03333	.18254		- .4548	.5214
				Diğer	- .02339	.22048		- .6172	.5705
			Babam	Annem	.08730	.31727		- .8249	.9995
				Ben	.12063	.28873		- .7176	.9588
				Diğer	.06391	.31409		- .8398	.9676
	Ben		Annem	- .03333	.18254		- .5214	.4548	
			Babam	- .12063	.28873		- .9588	.7176	
			Diğer	- .05673	.17696		- .5287	.4153	
	Diğer		Annem	.02339	.22048		- .5705	.6172	
			Babam	- .06391	.31409		- .9676	.8398	
			Ben	.05673	.17696		- .4153	.5287	
6Önemli yerler	Bonferroni	Annem	Babam	.01984	.31927	1.000	- .8302	.8699	
			Ben	.19074	.19014	1.000	- .3155	.6970	
			Diğer	- .03655	.23575	1.000	- .6642	.5911	
		Babam	Annem	- .01984	.31927	1.000	- .8699	.8302	
			Ben	.17090	.28461	1.000	- .5869	.9287	
			Diğer	- .05639	.31691	1.000	- .9001	.7874	
		Ben	Annem	- .19074	.19014	1.000	- .6970	.3155	
			Babam	- .17090	.28461	1.000	- .9287	.5869	
			Diğer	- .22729	.18615	1.000	- .7229	.2683	
		Diğer	Annem	.03655	.23575	1.000	- .5911	.6642	
			Babam	.05639	.31691	1.000	- .7874	.9001	
			Ben	.22729	.18615	1.000	- .2683	.7229	
		Dunnett C	Annem	Babam	.01984	.29706		- .8357	.8754
				Ben	.19074	.16857		- .2593	.6408
				Diğer	- .03655	.22259		- .6359	.5628
			Babam	Annem	- .01984	.29706		- .8754	.8357
				Ben	.17090	.27562		- .6283	.9701
				Diğer	- .05639	.31160		- .9480	.8352
	Ben		Annem	- .19074	.16857		- .6408	.2593	
			Babam	- .17090	.27562		- .9701	.6283	
			Diğer	- .22729	.19305		- .7429	.2883	
	Diğer		Annem	.03655	.22259		- .5628	.6359	
			Babam	.05639	.31160		- .8352	.9480	
			Ben	.22729	.19305		- .2883	.7429	
7Kaynak kullanmak	Bonferroni	Annem	Babam	.27778	.32442	1.000	- .5860	1.1415	
			Ben	.28148	.19321	.879	- .2329	.7959	
			Diğer	.01462	.23956	1.000	- .6232	.6524	
		Babam	Annem	- .27778	.32442	1.000	- 1.1415	.5860	
			Ben	.00370	.28920	1.000	- .7663	.7737	
			Diğer	- .26316	.32202	1.000	- 1.1205	.5942	

	Ben	Annem	- .28148	.19321	.879	-.7959	.2329
		Babam	-.00370	.28920	1.000	-.7737	.7663
		Diğer	-.26686	.18915	.958	-.7705	.2367
	Diğer	Annem	-.01462	.23956	1.000	-.6524	.6232
		Babam	.26316	.32202	1.000	-.5942	1.1205
		Ben	.26686	.18915	.958	-.2367	.7705
	Dunnett C	Annem	.27778	.35771		-.7583	1.3138
		Ben	.28148	.17056		-.1739	.7368
		Diğer	.01462	.21687		-.5694	.5986
	Babam	Annem	-.27778	.35771		-1.3138	.7583
		Ben	.00370	.33974		-.9853	.9927
		Diğer	-.26316	.36519		-1.3174	.7911
	Ben	Annem	-.28148	.17056		-.7368	.1739
		Babam	-.00370	.33974		-.9927	.9853
		Diğer	-.26686	.18574		-.7625	.2288
	Diğer	Annem	-.01462	.21687		-.5986	.5694
		Babam	.26316	.36519		-.7911	1.3174
		Ben	.26686	.18574		-.2288	.7625
8Sona bırakmamak	Bonferroni	Annem	-.21825	.36304	1.000	-1.1848	.7483
		Ben	.19815	.21620	1.000	-.3775	.7738
		Diğer	.19152	.26807	1.000	-.5222	.9052
	Babam	Annem	.21825	.36304	1.000	-.7483	1.1848
		Ben	.41640	.32363	1.000	-.4452	1.2780
		Diğer	.40977	.36035	1.000	-.5496	1.3692
	Ben	Annem	-.19815	.21620	1.000	-.7738	.3775
		Babam	-.41640	.32363	1.000	-1.2780	.4452
		Diğer	-.00663	.21166	1.000	-.5702	.5569
	Diğer	Annem	-.19152	.26807	1.000	-.9052	.5222
		Babam	-.40977	.36035	1.000	-1.3692	.5496
		Ben	.00663	.21166	1.000	-.5569	.5702
	Dunnett C	Annem	-.21825	.34691		-1.2112	.7747
		Ben	.19815	.21681		-.3821	.7784
		Diğer	.19152	.26071		-.5107	.8938
	Babam	Annem	.21825	.34691		-.7747	1.2112
		Ben	.41640	.30635		-.4716	1.3044
		Diğer	.40977	.33884		-.5622	1.3817
	Ben	Annem	-.19815	.21681		-.7784	.3821
		Babam	-.41640	.30635		-1.3044	.4716
		Diğer	-.00663	.20365		-.5500	.5367
	Diğer	Annem	-.19152	.26071		-.8938	.5107
		Babam	-.40977	.33884		-1.3817	.5622
		Ben	.00663	.20365		-.5367	.5500
9Hazırlık yapmak	Bonferroni	Annem	-.24603	.30840	1.000	-1.0671	.5751
		Ben	.05926	.18366	1.000	-.4297	.5483
		Diğer	.45322	.22773	.287	-.1531	1.0595
	Babam	Annem	.24603	.30840	1.000	-.5751	1.0671
		Ben	.30529	.27492	1.000	-.4267	1.0373
		Diğer	.69925	.30612	.140	-.1158	1.5143
	Ben	Annem	-.05926	.18366	1.000	-.5483	.4297
		Babam	-.30529	.27492	1.000	-1.0373	.4267
		Diğer	.39396	.17981	.177	-.0848	.8727
	Diğer	Annem	-.45322	.22773	.287	-1.0595	.1531
		Babam	-.69925	.30612	.140	-1.5143	.1158
		Ben	-.39396	.17981	.177	-.8727	.0848
	Dunnett C	Annem	-.24603	.21391		-.8548	.3628
		Ben	.05926	.15669		-.3588	.4773

		Diğer	.45322	.22724			-.1586	1.0650
	Babam	Annem	.24603	.21391			-.3628	.8548
		Ben	.30529	.18998			-.2393	.8498
		Diğer	.69925	.25136			-.0048	1.4033
	Ben	Annem	-.05926	.15669			-.4773	.3588
		Babam	-.30529	.18998			-.8498	.2393
		Diğer	.39396	.20488			-.1539	.9418
	Diğer	Annem	-.45322	.22724			-1.0650	.1586
		Babam	-.69925	.25136			-1.4033	.0048
		Ben	-.39396	.20488			-.9418	.1539
10	Çalışma saatleri	Bonferroni	Annem	Babam				
				Ben				
				Diğer				
		Babam	Annem	.43254	.31682	1.000	-1.2760	.4110
				Ben		.342	-.8635	.1412
				Diğer		.218	-1.1156	.1302
		Babam	Annem	.43254	.31682	1.000	-.4110	1.2760
				Ben		1.000	-.6805	.8234
				Diğer		1.000	-.8974	.7771
		Ben	Annem	.36111	.18868	.342	-.1412	.8635
				Babam		1.000	-.8234	.6805
				Diğer		1.000	-.6234	.3602
		Diğer	Annem	.49269	.23394	.218	-.1302	1.1156
				Babam		1.000	-.7771	.8974
				Ben		1.000	-.3602	.6234
		Dunnett C	Annem	Babam				
				Ben				
				Diğer				
		Babam	Annem	.43254	.32588		-1.3633	.4983
				Ben			-.9141	.1919
				Diğer			-1.1345	.1491
		Babam	Annem	.43254	.32588		-.4983	1.3633
				Ben			-.7418	.8847
				Diğer			-.9360	.8157
		Ben	Annem	.36111	.20633		-.1919	.9141
				Babam			-.8847	.7418
				Diğer			-.5857	.3225
		Diğer	Annem	.49269	.23821		-.1491	1.1345
				Babam			-.8157	.9360
				Ben			-.3225	.5857
11	Sorular hazırlamak	Bonferroni	Annem	Babam				
				Ben				
				Diğer				
		Babam	Annem	-.10317	.34126	1.000	-1.0118	.8054
				Ben		1.000	-.5226	.5596
				Diğer		1.000	-.6651	.6768
		Babam	Annem	.10317	.34126	1.000	-.8054	1.0118
				Ben		1.000	-.6883	.9316
				Diğer		1.000	-.7928	1.0109
		Ben	Annem	-.01852	.20323	1.000	-.5596	.5226
				Babam		1.000	-.9316	.6883
				Diğer		1.000	-.5424	.5171
		Diğer	Annem	-.00585	.25199	1.000	-.6768	.6651
				Babam		1.000	-1.0109	.7928
				Ben		1.000	-.5171	.5424
		Dunnett C	Annem	Babam				
				Ben				
				Diğer				
		Babam	Annem	-.10317	.31316		-1.0015	.7951
				Ben			-.4945	.5316
				Diğer			-.6270	.6387
		Babam	Annem	.10317	.31316		-.7951	1.0015
				Ben			-.6977	.9411
				Diğer			-.7901	1.0082
		Ben	Annem	-.01852	.19198		-.5316	.4945
				Babam			-.9411	.6977
				Diğer			-.5273	.5020
		Diğer	Annem	-.00585	.23499		-.6387	.6270

		Babam	-1.10902	.31375		-1.0082	.7901		
		Ben	.01267	.19294		-.5020	.5273		
12Kendim ders yaparım	Bonferroni	Annem	Babam	.26587	.37079	1.000	-.7213	1.2531	
			Ben	.55000	.22082	.081	-.0379	1.1379	
			Diğer	.19444	.27380	1.000	-.5345	.9234	
		Babam	Annem	-.26587	.37079	1.000	-1.2531	.7213	
			Ben	.28413	.33054	1.000	-.5959	1.1642	
			Diğer	-.07143	.36805	1.000	-1.0513	.9085	
		Ben	Annem	-.55000	.22082	.081	-1.1379	.0379	
			Babam	-.28413	.33054	1.000	-1.1642	.5959	
			Diğer	-.35556	.21618	.609	-.9311	.2200	
	Dunnett C	Annem	Babam	-.19444	.27380	1.000	-.9234	.5345	
			Babam	.07143	.36805	1.000	-.9085	1.0513	
			Ben	.35556	.21618	.609	-.2200	.9311	
		Babam	Annem	.26587	.38870		-.8596	1.3914	
			Ben	.55000*	.19089		.0408	1.0592	
			Diğer	.19444	.23750		-.4451	.8340	
		Babam	Annem	-.26587	.38870		-1.3914	.8596	
			Ben	.28413	.37055		-.7933	1.3615	
			Diğer	-.07143	.39658		-1.2161	1.0732	
Dunnett C	Ben	Annem	-.55000*	.19089		-1.0592	-.0408		
		Babam	-.28413	.37055		-1.3615	.7933		
		Diğer	-.35556	.20645		-.9060	.1949		
	Diğer	Annem	-.19444	.23750		-.8340	.4451		
		Babam	.07143	.39658		-1.0732	1.2161		
		Ben	.35556	.20645		-.1949	.9060		
	13Yazarak öğrenirim	Bonferroni	Annem	Babam	-.45238	.32956	1.000	-1.3298	.4251
				Ben	-.07778	.19627	1.000	-.6003	.4448
				Diğer	-.14035	.24336	1.000	-.7883	.5076
Babam			Annem	.45238	.32956	1.000	-.4251	1.3298	
			Ben	.37460	.29379	1.000	-.4076	1.1568	
			Diğer	.31203	.32713	1.000	-.5589	1.1830	
Ben			Annem	.07778	.19627	1.000	-.4448	.6003	
			Babam	-.37460	.29379	1.000	-1.1568	.4076	
			Diğer	-.06257	.19215	1.000	-.5742	.4490	
Dunnett C		Annem	Babam	.14035	.24336	1.000	-.5076	.7883	
			Babam	-.31203	.32713	1.000	-1.1830	.5589	
			Ben	.06257	.19215	1.000	-.4490	.5742	
		Babam	Annem	-.45238	.29816		-1.3129	.4082	
			Ben	-.07778	.16611		-.5204	.3648	
			Diğer	-.14035	.20767		-.6996	.4189	
		Babam	Annem	.45238	.29816		-.4082	1.3129	
			Ben	.37460	.28281		-.4445	1.1937	
			Diğer	.31203	.30906		-.5753	1.1994	
Dunnett C	Ben	Annem	.07778	.16611		-.3648	.5204		
		Babam	-.37460	.28281		-1.1937	.4445		
		Diğer	-.06257	.18497		-.5556	.4305		
	Diğer	Annem	.14035	.20767		-.4189	.6996		
		Babam	-.31203	.30906		-1.1994	.5753		
		Ben	.06257	.18497		-.4305	.5556		
	14Tabloları incelerim	Bonferroni	Annem	Babam	.34127	.31746	1.000	-.5040	1.1865
				Ben	.01111	.18906	1.000	-.4923	.5145
				Diğer	.05556	.23442	1.000	-.5686	.6797
Babam		Annem	-.34127	.31746	1.000	-1.1865	.5040		
			Ben	-.33016	.28300	1.000	-1.0836	.4233	
			Diğer	-.28571	.31511	1.000	-1.1247	.5533	

	Ben	Annem	-.01111	.18906	1.000	-.5145	.4923
		Babam	.33016	.28300	1.000	-.4233	1.0836
		Diğer	.04444	.18509	1.000	-.4484	.5372
	Diğer	Annem	-.05556	.23442	1.000	-.6797	.5686
		Babam	.28571	.31511	1.000	-.5533	1.1247
		Ben	-.04444	.18509	1.000	-.5372	.4484
	Dunnett C	Annem	.34127	.29667		-.5156	1.1981
		Ben	.01111	.16015		-.4159	.4381
		Diğer	.05556	.21071		-.5118	.6229
	Babam	Annem	-.34127	.29667		-1.1981	.5156
		Ben	-.33016	.28093		-1.1449	.4846
		Diğer	-.28571	.31252		-1.1818	.6104
	Ben	Annem	-.01111	.16015		-.4381	.4159
		Babam	.33016	.28093		-.4846	1.1449
		Diğer	.04444	.18789		-.4571	.5459
	Diger	Annem	-.05556	.21071		-.6229	.5118
		Babam	.28571	.31252		-.6104	1.1818
		Ben	-.04444	.18789		-.5459	.4571
15	Sessiz yerde çalışırım	Bonferroni Annem	.56349	.33059	.538	-.3167	1.4437
		Ben	.11481	.19688	1.000	-.4094	.6390
		Diğer	.19883	.24411	1.000	-.4511	.8488
	Babam	Annem	-.56349	.33059	.538	-1.4437	.3167
		Ben	-.44868	.29470	.776	-1.2333	.3359
		Diğer	-.36466	.32814	1.000	-1.2383	.5090
	Ben	Annem	-.11481	.19688	1.000	-.6390	.4094
		Babam	.44868	.29470	.776	-.3359	1.2333
		Diğer	.08402	.19274	1.000	-.4292	.5972
	Diğer	Annem	-.19883	.24411	1.000	-.8488	.4511
		Babam	.36466	.32814	1.000	-.5090	1.2383
		Ben	-.08402	.19274	1.000	-.5972	.4292
	Dunnett C	Annem	.56349	.38981		-.5645	1.6915
		Ben	.11481	.18593		-.3824	.6121
		Diğer	.19883	.22916		-.4184	.8160
	Babam	Annem	-.56349	.38981		-1.6915	.5645
		Ben	-.44868	.36578		-1.5148	.6174
		Diğer	-.36466	.38953		-1.4915	.7622
	Ben	Annem	-.11481	.18593		-.6121	.3824
		Babam	.44868	.36578		-.6174	1.5148
		Diğer	.08402	.18534		-.4106	.5786
	Diğer	Annem	-.19883	.22916		-.8160	.4184
		Babam	.36466	.38953		-.7622	1.4915
		Ben	-.08402	.18534		-.5786	.4106
16	Sınavlara hazırlanmak	Bonferroni Annem	.05952	.33516	1.000	-.8328	.9519
		Ben	-.03148	.19960	1.000	-.5629	.4999
		Diğer	.15351	.24749	1.000	-.5054	.8124
	Babam	Annem	-.05952	.33516	1.000	-.9519	.8328
		Ben	-.09101	.29877	1.000	-.8865	.7045
		Diğer	.09398	.33268	1.000	-.7917	.9797
	Ben	Annem	.03148	.19960	1.000	-.4999	.5629
		Babam	.09101	.29877	1.000	-.7045	.8865
		Diğer	.18499	.19541	1.000	-.3353	.7053
	Diğer	Annem	-.15351	.24749	1.000	-.8124	.5054
		Babam	-.09398	.33268	1.000	-.9797	.7917
		Ben	-.18499	.19541	1.000	-.7053	.3353
	Dunnett C	Annem	.05952	.31332		-.8428	.9618
		Ben	-.03148	.17773		-.5061	.4431

		Diğer	.15351	.23696			-4846	.7916	
	Babam	Annem	-.05952	.31332			-.9618	.8428	
		Ben	-.09101	.29004			-.9322	.7502	
		Diğer	.09398	.32968			-.8488	1.0368	
	Ben	Annem	.03148	.17773			-.4431	.5061	
		Babam	.09101	.29004			-.7502	.9322	
		Diğer	.18499	.20519			-.3632	.7331	
	Diğer	Annem	-.15351	.23696			-.7916	.4846	
		Babam	-.09398	.32968			-1.0368	.8488	
		Ben	-.18499	.20519			-.7331	.3632	
17Yatarak çalışmak	Bonferroni	Annem	Babam	.15476	.34849	1.000	-.7731	1.0826	
			Ben	.16481	.20754	1.000	-.3878	.7174	
			Diğer	.29386	.25733	1.000	-.3913	.9790	
	Babam	Annem	Babam	-.15476	.34849	1.000	-1.0826	.7731	
			Ben	.01005	.31066	1.000	-.8171	.8372	
			Diğer	.13910	.34592	1.000	-.7819	1.0601	
	Ben	Annem	Babam	-.16481	.20754	1.000	-.7174	.3878	
			Babam	-.01005	.31066	1.000	-.8372	.8171	
			Diğer	.12904	.20318	1.000	-.4119	.6700	
	Diğer	Annem	Babam	-.29386	.25733	1.000	-.9790	.3913	
			Babam	-.13910	.34592	1.000	-1.0601	.7819	
			Ben	-.12904	.20318	1.000	-.6700	.4119	
	Dunnett C	Annem	Babam	.15476	.34954			-.8513	1.1608
			Ben	.16481	.19639			-.3603	.6899
			Diğer	.29386	.24634			-.3696	.9573
	Babam	Annem	Babam	-.15476	.34954			-1.1608	.8513
			Ben	.01005	.32003			-.9195	.9396
			Diğer	.13910	.35289			-.8748	1.1530
	Ben	Annem	Babam	-.16481	.19639			-.6899	.3603
			Babam	-.01005	.32003			-.9396	.9195
			Diğer	.12904	.20229			-.4110	.6691
	Diğer	Annem	Babam	-.29386	.24634			-.9573	.3696
			Babam	-.13910	.35289			-1.1530	.8748
			Ben	-.12904	.20229			-.6691	.4110
18Yüksek sesle hazırlanmak	Bonferroni	Annem	Babam	.48810	.31007	.701	-.3374	1.3136	
			Ben	.04630	.18466	1.000	-.4453	.5379	
			Diğer	.02193	.22896	1.000	-.5877	.6315	
	Babam	Annem	Babam	-.48810	.31007	.701	-1.3136	.3374	
			Ben	-.44180	.27641	.668	-1.1777	.2941	
			Diğer	-.46617	.30778	.788	-1.2856	.3533	
	Ben	Annem	Babam	-.04630	.18466	1.000	-.5379	.4453	
			Babam	.44180	.27641	.668	-.2941	1.1777	
			Diğer	-.02437	.18078	1.000	-.5057	.4570	
	Diğer	Annem	Babam	-.02193	.22896	1.000	-.6315	.5877	
			Babam	.46617	.30778	.788	-.3533	1.2856	
			Ben	.02437	.18078	1.000	-.4570	.5057	
	Dunnett C	Annem	Babam	.48810	.39774			-.6666	1.6428
			Ben	.04630	.16816			-.4032	.4958
			Diğer	.02193	.21156			-.5478	.5917
	Babam	Annem	Babam	-.48810	.39774			-1.6428	.6666
			Ben	-.44180	.37950			-1.5495	.6659
			Diğer	-.46617	.40062			-1.6276	.6953
	Ben	Annem	Babam	-.04630	.16816			-.4958	.4032
			Babam	.44180	.37950			-.6659	1.5495
			Diğer	-.02437	.17485			-.4911	.4424
	Diğer	Annem	Babam	-.02193	.21156			-.5917	.5478

		Babam	.46617	.40062			- .6953	1.6276	
		Ben	.02437	.17485			- .4424	.4911	
19Çalışma masam	Bonferroni	Annem	Babam	.62698	.38356	.621	- .3942	1.6482	
		Ben	- .04444	.22843	1.000	- .6526	.5637		
		Diğer	.21345	.28323	1.000	- .5406	.9675		
	Babam	Annem	- .62698	.38356	.621	- 1.6482	.3942		
		Ben	- .67143	.34192	.305	- 1.5818	.2389		
		Diğer	- .41353	.38073	1.000	- 1.4272	.6001		
	Ben	Annem	.04444	.22843	1.000	- .5637	.6526		
		Babam	.67143	.34192	.305	- .2389	1.5818		
		Diğer	.25789	.22363	1.000	- .3375	.8533		
	Diğer	Annem	- .21345	.28323	1.000	- .9675	.5406		
		Babam	.41353	.38073	1.000	- .6001	1.4272		
		Ben	- .25789	.22363	1.000	- .8533	.3375		
	Dunnett C	Annem	Babam	.62698	.36524			- .4187	1.6727
			Ben	- .04444	.22783			- .6541	.5652
			Diğer	.21345	.27372			- .5238	.9507
Babam		Annem	- .62698	.36524			- 1.6727	.4187	
		Ben	- .67143	.32332			- 1.6085	.2657	
		Diğer	- .41353	.35714			- 1.4380	.6110	
Ben		Annem	.04444	.22783			- .5652	.6541	
		Babam	.67143	.32332			- .2657	1.6085	
		Diğer	.25789	.21460			- .3146	.8304	
Diğer		Annem	- .21345	.27372			- .9507	.5238	
		Babam	.41353	.35714			- .6110	1.4380	
		Ben	- .25789	.21460			- .8304	.3146	
20Ansiklopedi sözlükten yararlanmak		Bonferroni	Annem	Babam	.16270	.33225	1.000	- .7219	1.0473
			Ben	.25741	.19787	1.000	- .2694	.7842	
			Diğer	.35819	.24534	.874	- .2950	1.0114	
	Babam	Annem	- .16270	.33225	1.000	- 1.0473	.7219		
		Ben	.09471	.29618	1.000	- .6938	.8833		
		Diğer	.19549	.32979	1.000	- .6826	1.0735		
	Ben	Annem	- .25741	.19787	1.000	- .7842	.2694		
		Babam	- .09471	.29618	1.000	- .8833	.6938		
		Diğer	.10078	.19371	1.000	- .4150	.6165		
	Diğer	Annem	- .35819	.24534	.874	- 1.0114	.2950		
		Babam	- .19549	.32979	1.000	- 1.0735	.6826		
		Ben	- .10078	.19371	1.000	- .6165	.4150		
	Dunnett C	Annem	Babam	.16270	.31005			- .7292	1.0546
			Ben	.25741	.18196			- .2283	.7431
			Diğer	.35819	.20738			- .2004	.9168
Babam		Annem	- .16270	.31005			- 1.0546	.7292	
		Ben	.09471	.28669			- .7356	.9250	
		Diğer	.19549	.30346			- .6795	1.0704	
Ben		Annem	- .25741	.18196			- .7431	.2283	
		Babam	- .09471	.28669			- .9250	.7356	
		Diğer	.10078	.17050			- .3529	.5544	
Diğer		Annem	- .35819	.20738			- .9168	.2004	
		Babam	- .19549	.30346			- 1.0704	.6795	
		Ben	- .10078	.17050			- .5544	.3529	
21Parçalara bölerek çalışmak		Bonferroni	Annem	Babam	.00000	.31871	1.000	- .8485	.8485
			Ben	.07407	.18980	1.000	- .4313	.5794	
			Diğer	- .02632	.23534	1.000	- .6529	.6003	
	Babam	Annem	.00000	.31871	1.000	- .8485	.8485		
		Ben	.07407	.28411	1.000	- .6824	.8305		
		Diğer	- .02632	.31635	1.000	- .8686	.8160		



	Ben	Annem	-.07407	.18980	1.000	-.5794	.4313
		Babam	-.07407	.28411	1.000	-.8305	.6824
		Diğer	-.10039	.18582	1.000	-.5951	.3943
	Diğer	Annem	.02632	.23534	1.000	-.6003	.6529
		Babam	.02632	.31635	1.000	-.8160	.8686
		Ben	.10039	.18582	1.000	-.3943	.5951
	Dunnett C	Annem	.00000	.30221		-.8670	.8670
		Ben	.07407	.18313		-.4156	.5637
		Diğer	-.02632	.22102		-.6216	.5690
	Babam	Annem	.00000	.30221		-.8670	.8670
		Ben	.07407	.27217		-.7148	.8629
		Diğer	-.02632	.29898		-.8846	.8320
	Ben	Annem	-.07407	.18313		-.5637	.4156
		Babam	-.07407	.27217		-.8629	.7148
		Diğer	-.10039	.17774		-.5744	.3737
	Diğer	Annem	.02632	.22102		-.5690	.6216
		Babam	.02632	.29898		-.8320	.8846
		Ben	.10039	.17774		-.3737	.5744
22Zihinde canlandırırım	Bonferroni	Annem	.08730	.34211	1.000	-.8236	.9982
		Ben	.20370	.20374	1.000	-.3387	.7462
		Diğer	.57602	.25262	.141	-.0966	1.2486
	Babam	Annem	-.08730	.34211	1.000	-.9982	.8236
		Ben	.11640	.30497	1.000	-.6956	.9284
		Diğer	.48872	.33958	.909	-.4154	1.3928
	Ben	Annem	-.20370	.20374	1.000	-.7462	.3387
		Babam	-.11640	.30497	1.000	-.9284	.6956
		Diğer	.37232	.19946	.380	-.1587	.9034
	Diğer	Annem	-.57602	.25262	.141	-1.2486	.0966
		Babam	-.48872	.33958	.909	-1.3928	.4154
		Ben	-.37232	.19946	.380	-.9034	.1587
	Dunnett C	Annem	.08730	.32224		-.8374	1.0120
		Ben	.20370	.19462		-.3166	.7240
		Diğer	.57602	.23687		-.0620	1.2140
	Babam	Annem	-.08730	.32224		-1.0120	.8374
		Ben	.11640	.29111		-.7273	.9601
		Diğer	.48872	.32090		-.4320	1.4095
	Ben	Annem	-.20370	.19462		-.7240	.3166
		Babam	-.11640	.29111		-.9601	.7273
		Diğer	.37232	.19240		-.1409	.8855
	Diğer	Annem	-.57602	.23687		-1.2140	.0620
		Babam	-.48872	.32090		-1.4095	.4320
		Ben	-.37232	.19240		-.8855	.1409
23Çalışırken birşeyler yerim	Bonferroni	Annem	-.07937	.33151	1.000	-.9620	.8033
		Ben	.09630	.19743	1.000	-.4293	.6219
		Diğer	.04094	.24480	1.000	-.6108	.6927
	Babam	Annem	.07937	.33151	1.000	-.8033	.9620
		Ben	.17566	.29552	1.000	-.6112	.9625
		Diğer	.12030	.32906	1.000	-.7558	.9964
	Ben	Annem	-.09630	.19743	1.000	-.6219	.4293
		Babam	-.17566	.29552	1.000	-.9625	.6112
		Diğer	-.05536	.19328	1.000	-.5700	.4592
	Diğer	Annem	-.04094	.24480	1.000	-.6927	.6108
		Babam	-.12030	.32906	1.000	-.9964	.7558
		Ben	.05536	.19328	1.000	-.4592	.5700
	Dunnett C	Annem	-.07937	.36608		-1.1300	.9713
		Ben	.09630	.20883		-.4637	.6563

		Diğer	.04094	.27321			-.6949	.7768	
	Babam	Annem	.07937	.36608			-.9713	1.1300	
		Ben	.17566	.32289			-.7649	1.1162	
		Diğer	.12030	.36782			-.9340	1.1746	
	Ben	Annem	-.09630	.20883			-.6563	.4637	
		Babam	-.17566	.32289			-1.1162	.7649	
		Diğer	-.05536	.21186			-.6223	.5116	
	Diğer	Annem	-.04094	.27321			-.7768	.6949	
		Babam	-.12030	.36782			-1.1746	.9340	
		Ben	.05536	.21186			-.5116	.6223	
24Çalışırken hareket ederim	Bonferroni	Annem	Babam	.13095	.31918	1.000	-.7188	.9807	
			Ben	.30185	.19008	.682	-.2042	.8079	
			Diğer	.20614	.23569	1.000	-.4214	.8336	
		Babam	Annem	-.13095	.31918	1.000	-.9807	.7188	
			Ben	.17090	.28453	1.000	-.5866	.9284	
			Diğer	.07519	.31682	1.000	-.7683	.9187	
		Ben	Annem	-.30185	.19008	.682	-.8079	.2042	
			Babam	-.17090	.28453	1.000	-.9284	.5866	
			Diğer	-.09571	.18609	1.000	-.5912	.3998	
		Diğer	Annem	-.20614	.23569	1.000	-.8336	.4214	
			Babam	-.07519	.31682	1.000	-.9187	.7683	
			Ben	.09571	.18609	1.000	-.3998	.5912	
		Dunnett C	Annem	Babam	.13095	.37973		-.9633	1.2252
				Ben	.30185	.19853		-.2302	.8339
				Diğer	.20614	.24045		-.4416	.8538
			Babam	Annem	-.13095	.37973		-1.2252	.9633
				Ben	.17090	.34486		-.8345	1.1762
				Diğer	.07519	.37058		-.9956	1.1460
			Ben	Annem	-.30185	.19853		-.8339	.2302
				Babam	-.17090	.34486		-1.1762	.8345
				Diğer	-.09571	.18041		-.5775	.3861
			Diğer	Annem	-.20614	.24045		-.8538	.4416
			Babam	-.07519	.37058		-1.1460	.9956	
			Ben	.09571	.18041		-.3861	.5775	

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablo 49'da öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının çizgi film seyretilmelerinde kimin karar verdiğine göre ANOVA ortalama Çoklu Karşılaştırma çizelgesi ve bu çıktı içerisinde iki test Bonferonni ve Dunnett's C yer almaktadır. Elde edilen sonuçlarda Varyans Eşitlik Testi çıktısına göre maddelerin varyansları eşit olarak kabul edilebilir. Bonferroni Testi çıktısını kullanarak maddelerin puanları arasındaki farka bakıldığında ise tüm maddelerin  $p = \text{değerleri} > 0,05$ 'ten büyük olduğu için aralarında anlamlı bir fark yoktur. Sonuç olarak çizgi film izlemede kimin karar vermekte olduğunun öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

**Tablo 50. Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Film Çeşidine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarında Farklılık Olup Olmadığına Dair ANOVA Ortalama Normallik Test Sonuçları**

	Ne tür çizgi film seyretme durumu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mean	İzlemiyorum	.115	42	.190	.958	42	.123

Eğitici çizgi film	.109	46	.200*	.951	46	.053
Sempatik ve siddet içerikli çizgi film	.166	18	.200*	.907	18	.077
Macera çizgi film	.147	18	.200*	.942	18	.310
Süper kahraman çizgi film	.099	26	.200*	.975	26	.763
Yabancı dildeki çizgi film	.067	73	.200*	.983	73	.409

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 50’de öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının izledikleri çizgi film çeşidine göre farklılık olup olmadığına dair ANOVA ortalama normallik test sonuçlarına göre  $p = 0,123 (0,053; 0,077; 0,310; 0,763; 0,409) > 0,05$ ’ten büyük olduğu için grup dağılımı ile normal dağılım arasında farkın olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 51. Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Film Çeşidine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarında Farklılık Olup Olmadığına Dair ANOVA Ortalama Varyans Eşitlik Test Sonuçları**

Mean			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.749	5	217	.588

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının izledikleri çizgi film çeşidine göre farklılık olup olmadığına dair ANOVA ortalama varyans eşitlik test sonuçları Tablo 51’de görülmekte olup,  $p = 0,588 > 0,05$ ’ten büyük olduğu görülmektedir. Sonuca göre gruplar ile ortalama arasında hiç fark yoktur ve test homojendir. Bu şekilde ANOVA testinin uygulanması için tüm şartlar yerine getirilmiş sayılmaktadır.

**Tablo 52. Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Film Çeşidine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarında Farklılık Olup Olmadığına Dair ANOVA Ortalama Test Sonuçları**

Mean					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.601	5	.120	.980	.431
Within Groups	26.601	217	.123		
Total	27.202	222			

Tablo 52’de Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İzledikleri Çizgi Film Çeşidine Göre Farklılık Olup Olmadığına Dair ANOVA Ortalama Test Sonuçları verilmekte olup,  $p = 0,431 > 0,05$ ’ten büyük olduğu saptanmış ve maddeler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Fakat ortalama değerlerine bakıldığında bazı maddeler arasında farkın olabileceği tahmin edile bilinmektedir. Bunun için de çalışmadaki tüm sorular arasındaki çoklu karşılaştırma testine bakılacaktır.

**Tablo 53. Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Film Çeşidine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarında Farklılık Olup Olmadığına Dair ANOVA Test Sonuçları**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1Ders çalışmak	Between Groups	4.749	5	.950	.941	.455
	Within Groups	219.080	217	1.010		
	Total	223.830	222			
2Önceden planlamak	Between Groups	3.152	5	.630	.577	.718
	Within Groups	237.055	217	1.092		
	Total	240.206	222			
3Tekrar etmek	Between Groups	8.073	5	1.615	1.896	.096
	Within Groups	184.752	217	.851		
	Total	192.825	222			
4Kontrol etmek	Between Groups	9.962	5	1.992	2.036	.075
	Within Groups	212.352	217	.979		
	Total	222.314	222			
5Kelimeleri araştırmak	Between Groups	3.044	5	.609	.599	.701
	Within Groups	220.507	217	1.016		
	Total	223.552	222			
6Önemli yerler	Between Groups	8.517	5	1.703	1.690	.138
	Within Groups	218.748	217	1.008		

	Total	227.265	222			
7Kaynak kullanmak	Between Groups	6.289	5	1.258	1.188	.316
	Within Groups	229.756	217	1.059		
	Total	236.045	222			
8Sona bırakmamak	Between Groups	3.507	5	.701	.524	.758
	Within Groups	290.493	217	1.339		
	Total	294.000	222			
9Hazırlık yapmak	Between Groups	13.101	5	2.620	2.789	.018
	Within Groups	203.858	217	.939		
	Total	216.960	222			
10Çalışma saatleri	Between Groups	3.817	5	.763	.743	.592
	Within Groups	222.963	217	1.027		
	Total	226.780	222			
11Sorular hazırlamak	Between Groups	9.063	5	1.813	1.585	.166
	Within Groups	248.211	217	1.144		
	Total	257.274	222			
12Kendim ders yaparım	Between Groups	7.571	5	1.514	1.072	.377
	Within Groups	306.519	217	1.413		
	Total	314.090	222			
13Yazarak öğrenirim	Between Groups	4.419	5	.884	.807	.546
	Within Groups	237.572	217	1.095		
	Total	241.991	222			
14Tabloları incelerim	Between Groups	3.733	5	.747	.736	.597
	Within Groups	220.195	217	1.015		
	Total	223.928	222			
15Sessiz yerde çalışırım	Between Groups	5.222	5	1.044	.946	.452
	Within Groups	239.469	217	1.104		
	Total	244.691	222			
16Sınavlara hazırlanmak	Between Groups	1.925	5	.385	.338	.889
	Within Groups	247.098	217	1.139		
	Total	249.022	222			
17Yatarak çalışmak	Between Groups	3.191	5	.638	.520	.761
	Within Groups	266.513	217	1.228		
	Total	269.704	222			
18Yüksek sesle hazırlanmak	Between Groups	6.629	5	1.326	1.381	.233
	Within Groups	208.385	217	.960		
	Total	215.013	222			
19Çalışma masam	Between Groups	19.448	5	3.890	2.703	.022
	Within Groups	312.291	217	1.439		
	Total	331.740	222			
20Ansiklopedi sözlükten yararlanmak	Between Groups	3.120	5	.624	.557	.733
	Within Groups	243.256	217	1.121		
	Total	246.377	222			
21Parçalara bölerek çalışmak	Between Groups	4.586	5	.917	.905	.479
	Within Groups	220.050	217	1.014		
	Total	224.637	222			
22Zihinde canlandırırım	Between Groups	7.426	5	1.485	1.250	.287
	Within Groups	257.776	217	1.188		
	Total	265.202	222			
23Çalışırkenken birşeyler yerim	Between Groups	4.439	5	.888	.807	.546
	Within Groups	238.763	217	1.100		
	Total	243.202	222			
24Çalışırken hareket ederim	Between Groups	4.127	5	.825	.801	.550
	Within Groups	223.523	217	1.030		
	Total	227.650	222			

Tablo 53’de 9 ve 19.sorularda  $p = 0,018$  ve  $0,022 \leq 0,05$ ’ten küçük olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırma sorularının arasında sadece 9 ve 19.sorularıyla ne tür çizgi film seyretme demografik sorusu arasında anlamlı bir farkın olduğu görölmektedir.

**Tablo 54. Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Film Çeşidine Göre Ders Çalışma Alışkanlıklarında Farklılık Olup Olmadığına Dair ANOVA Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları**

Dependent Variable	(I) Hangi film seyterme	(J) Hangi film seyterme	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval			
						Lower Bound	Upper Bound		
9Hazırlık yapmak	Tukey HSD	İzlemiyorum	Eğitici çizgi film	-.04244	.20686	1.000	-.6372	.5523	
			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.40476	.27305	.676	-1.1899	.3804	
			Macera çizgi film	-.57143	.27305	.295	-1.3566	.2137	
			Süper kahraman çizgi film	-.73810*	.24187	.030	-1.4336	-.0426	
			Yabancı dil çizgi film	-.23810	.18771	.802	-.7778	.3017	
		eğitici çizgi film	İzlemiyorum	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.04244	.20686	1.000	-.5523	.6372
			macera çizgi film	-.36232	.26947	.760	-1.1371	.4125	
			süper kahraman çizgi film	-.52899	.26947	.367	-1.3038	.2458	
			yabancı dil çizgi film	-.69565*	.23781	.044	-1.3794	-.0119	
				-.19565	.18246	.892	-.7203	.3290	
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	İzlemiyorum	eğitici çizgi film	.40476	.27305	.676	-.3804	1.1899
			macera çizgi film	.36232	.26947	.760	-.4125	1.1371	
			süper kahraman çizgi film	-.16667	.32308	.996	-1.0956	.7623	
			yabancı dil çizgi film	-.33333	.29719	.872	-1.1879	.5212	
				.16667	.25507	.987	-.5667	.9001	
		macera çizgi film	İzlemiyorum	eğitici çizgi film	.57143	.27305	.295	-.2137	1.3566
			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.52899	.26947	.367	-.2458	1.3038	
			süper kahraman çizgi film	.16667	.32308	.996	-.7623	1.0956	
			yabancı dil çizgi film	-.16667	.29719	.993	-1.0212	.6879	
				.33333	.25507	.781	-.4001	1.0667	
	süper kahraman çizgi film	İzlemiyorum	eğitici çizgi film	.73810*	.24187	.030	.0426	1.4336	
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.69565*	.23781	.044	.0119	1.3794		
		macera çizgi film	.33333	.29719	.872	-.5212	1.1879		
		yabancı dil çizgi film	.16667	.29719	.993	-.6879	1.0212		
			.50000	.22136	.216	-.1365	1.1365		
	yabancı dil çizgi film	İzlemiyorum	eğitici çizgi film	.23810	.18771	.802	-.3017	.7778	
				.19565	.18246	.892	-.3290	.7203	

		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.16667	.25507	.987	-.9001	.5667
		macera çizgi film	-.33333	.25507	.781	-1.0667	.4001
		spüer kahraman çizgi film	-.50000	.22136	.216	-1.1365	.1365
LSD	izlemiyorum	eğitici çizgi film	-.04244	.20686	.838	-.4502	.3653
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.40476	.27305	.140	-.9429	.1334
		macera çizgi film	-.57143*	.27305	.038	-1.1096	-.0333
		süper kahraman çizgi film	-.73810*	.24187	.003	-1.2148	-.2614
		yabancı dil çizgi film	-.23810	.18771	.206	-.6081	.1319
	eğitici çizgi film	İzlemiyorum	.04244	.20686	.838	-.3653	.4502
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.36232	.26947	.180	-.8934	.1688
		macera çizgi film	-.52899	.26947	.051	-1.0601	.0021
		süper kahraman çizgi film	-.69565*	.23781	.004	-1.1644	-.2269
		yabancı dil çizgi film	-.19565	.18246	.285	-.5553	.1640
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	İzlemiyorum	.40476	.27305	.140	-.1334	.9429
		eğitici çizgi film	.36232	.26947	.180	-.1688	.8934
		macera çizgi film	-.16667	.32308	.606	-.8034	.4701
		süper kahraman çizgi film	-.33333	.29719	.263	-.9191	.2524
		yabancı dil çizgi film	.16667	.25507	.514	-.3361	.6694
	macera çizgi film	İzlemiyorum	.57143*	.27305	.038	.0333	1.1096
		eğitici çizgi film	.52899	.26947	.051	-.0021	1.0601
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.16667	.32308	.606	-.4701	.8034
		süper kahraman çizgi film	-.16667	.29719	.576	-.7524	.4191
		yabancı dil çizgi film	.33333	.25507	.193	-.1694	.8361
	süper kahraman çizgi film	İzlemiyorum	.73810*	.24187	.003	.2614	1.2148
		eğitici çizgi film	.69565*	.23781	.004	.2269	1.1644
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.33333	.29719	.263	-.2524	.9191
		macera çizgi film	.16667	.29719	.576	-.4191	.7524
		yabancı dil çizgi film	.50000*	.22136	.025	.0637	.9363
	yabancı dil çizgi film	izlemiyorum	.23810	.18771	.206	-.1319	.6081
		eğitici çizgi film	.19565	.18246	.285	-.1640	.5553
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.16667	.25507	.514	-.6694	.3361
		macera çizgi film	-.33333	.25507	.193	-.8361	.1694

	süper kahraman çizgi film	-.50000*	.22136	.025	-.9363	-.0637
Bonferroni izlemiyorum	eğitici çizgi film	-.04244	.20686	1.000	-.6564	.5715
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.40476	.27305	1.000	-1.2152	.4057
	macera çizgi film	-.57143	.27305	.563	-1.3819	.2390
	süper kahraman çizgi film	-.73810*	.24187	.038	-1.4560	-.0202
	yabancı dil çizgi film	-.23810	.18771	1.000	-.7952	.3190
	eğitici çizgi film	.04244	.20686	1.000	-.5715	.6564
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.36232	.26947	1.000	-1.1621	.4375
	macera çizgi film	-.52899	.26947	.764	-1.3288	.2708
	süper kahraman çizgi film	-.69565	.23781	.057	-1.4015	.0102
	yabancı dil çizgi film	-.19565	.18246	1.000	-.7372	.3459
sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	Izlemiyorum	.40476	.27305	1.000	-.4057	1.2152
	eğitici çizgi film	.36232	.26947	1.000	-.4375	1.1621
	macera çizgi film	-.16667	.32308	1.000	-1.1256	.7923
	süper kahraman çizgi film	-.33333	.29719	1.000	-1.2154	.5487
	yabancı dil çizgi film	.16667	.25507	1.000	-.5904	.9237
macera çizgi film	izlemiyorum	.57143	.27305	.563	-.2390	1.3819
	eğitici çizgi film	.52899	.26947	.764	-.2708	1.3288
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.16667	.32308	1.000	-.7923	1.1256
	süper kahraman çizgi film	-.16667	.29719	1.000	-1.0487	.7154
	yabancı dil çizgi film	.33333	.25507	1.000	-.4237	1.0904
süper kahraman çizgi film	izlemiyorum	.73810*	.24187	.038	.0202	1.4560
	eğitici çizgi film	.69565	.23781	.057	-.0102	1.4015
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.33333	.29719	1.000	-.5487	1.2154
	macera çizgi film	.16667	.29719	1.000	-.7154	1.0487
	yabancı dil çizgi film	.50000	.22136	.373	-.1570	1.1570
yabancı dil çizgi film	izlemiyorum	.23810	.18771	1.000	-.3190	.7952
	eğitici çizgi film	.19565	.18246	1.000	-.3459	.7372
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.16667	.25507	1.000	-.9237	.5904
	macera çizgi film	-.33333	.25507	1.000	-1.0904	.4237
	süper kahraman çizgi film	-.50000	.22136	.373	-1.1570	.1570
Dunnett C izlemiyorum	eğitici çizgi film	-.04244	.24365		-.7690	.6842

			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.40476	.27604		-1.2658	.4563
			macera çizgi film	-.57143	.26083		-1.3825	.2397
			süper kahraman çizgi film	-.73810*	.21919		-1.4014	-.0748
			yabancı dil çizgi film	-.23810	.19674		-.8230	.3468
		eğitici çizgi film	izlemiyorum	.04244	.24365		-.6842	.7690
			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.36232	.27917		-1.2309	.5063
			macera çizgi film	-.52899	.26413		-1.3481	.2901
			süper kahraman çizgi film	-.69565*	.22312		-1.3688	-.0225
			yabancı dil çizgi film	-.19565	.20111		-.7918	.4005
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	izlemiyorum	.40476	.27604		-.4563	1.2658
			eğitici çizgi film	.36232	.27917		-.5063	1.2309
			macera çizgi film	-.16667	.29428		-1.1080	.7747
			süper kahraman çizgi film	-.33333	.25810		-1.1502	.4835
			yabancı dil çizgi film	.16667	.23933		-.5877	.9210
		macera çizgi film	izlemiyorum	.57143	.26083		-.2397	1.3825
			eğitici çizgi film	.52899	.26413		-.2901	1.3481
			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.16667	.29428		-.7747	1.1080
			süper kahraman çizgi film	-.16667	.24176		-.9307	.5973
			yabancı dil çizgi film	.33333	.22161		-.3634	1.0301
		süper kahraman çizgi film	izlemiyorum	.73810*	.21919		.0748	1.4014
			eğitici çizgi film	.69565*	.22312		.0225	1.3688
			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.33333	.25810		-.4835	1.1502
			macera çizgi film	.16667	.24176		-.5973	.9307
			yabancı dil çizgi film	.50000	.17066		-.0170	1.0170
		yabancı dil çizgi film	izlemiyorum	.23810	.19674		-.3468	.8230
			eğitici çizgi film	.19565	.20111		-.4005	.7918
			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.16667	.23933		-.9210	.5877
			macera çizgi film	-.33333	.22161		-1.0301	.3634
			süper kahraman çizgi film	-.50000	.17066		-1.0170	.0170
19Çalışma masam	Tukey HSD	izlemiyorum	eğitici çizgi film	-.26708	.25603	.903	-1.0033	.4691
			sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.03968	.33796	1.000	-.9321	1.0114
			macera çizgi film	-.84921	.33796	.125	-1.8210	.1225



	süper kahraman çizgi film		-.22527	.29936	.975	-1.0860	.6355
	yabancı dil çizgi film		.20939	.23233	.946	-.4587	.8774
eğitici çizgi film	izlemiyorum		.26708	.25603	.903	-.4691	1.0033
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film		.30676	.33352	.941	-.6522	1.2658
	macera çizgi film		-.58213	.33352	.503	-1.5411	.3769
	süper kahraman çizgi film		.04181	.29434	1.000	-.8045	.8881
	yabancı dil çizgi film		.47647	.22583	.286	-.1729	1.1258
sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	izlemiyorum		-.03968	.33796	1.000	-1.0114	.9321
	eğitici çizgi film		-.30676	.33352	.941	-1.2658	.6522
	macera çizgi film		-.88889	.39988	.232	-2.0387	.2609
	süper kahraman çizgi film		-.26496	.36784	.979	-1.3226	.7927
	yabancı dil çizgi film		.16971	.31570	.995	-.7380	1.0775
macera çizgi film	izlemiyorum		.84921	.33796	.125	-.1225	1.8210
	eğitici çizgi film		.58213	.33352	.503	-.3769	1.5411
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film		.88889	.39988	.232	-.2609	2.0387
	süper kahraman çizgi film		.62393	.36784	.536	-.4337	1.6816
	yabancı dil çizgi film		1.05860*	.31570	.012	.1509	1.9663
süper kahraman çizgi film	izlemiyorum		.22527	.29936	.975	-.6355	1.0860
	eğitici çizgi film		-.04181	.29434	1.000	-.8881	.8045
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film		.26496	.36784	.979	-.7927	1.3226
	macera çizgi film		-.62393	.36784	.536	-1.6816	.4337
	yabancı dil çizgi film		.43467	.27398	.608	-.3531	1.2225
yabancı dil çizgi film	izlemiyorum		-.20939	.23233	.946	-.8774	.4587
	eğitici çizgi film		-.47647	.22583	.286	-1.1258	.1729
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film		-.16971	.31570	.995	-1.0775	.7380
	macera çizgi film		-1.05860*	.31570	.012	-1.9663	-.1509
	süper kahraman çizgi film		-.43467	.27398	.608	-1.2225	.3531
LSD	izlemiyorum	eğitici çizgi film	-.26708	.25603	.298	-.7717	.2375
		sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.03968	.33796	.907	-.6264	.7058
		macera çizgi film	-.84921*	.33796	.013	-1.5153	-.1831
		süper kahraman çizgi film	-.22527	.29936	.453	-.8153	.3648
		yabancı dil çizgi film	.20939	.23233	.368	-.2485	.6673
	eğitici çizgi film	izlemiyorum	.26708	.25603	.298	-.2375	.7717

	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.30676	.33352	.359	-.3506	.9641
	macera çizgi film	-.58213	.33352	.082	-1.2395	.0752
	süper kahraman çizgi film	.04181	.29434	.887	-.5383	.6219
	yabancı dil çizgi film	.47647*	.22583	.036	.0314	.9216
sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	izlemiyorum	-.03968	.33796	.907	-.7058	.6264
	eğitici çizgi film	-.30676	.33352	.359	-.9641	.3506
	macera çizgi film	-.88889*	.39988	.027	-1.6770	-.1007
	süper kahraman çizgi film	-.26496	.36784	.472	-.9899	.4600
	yabancı dil çizgi film	.16971	.31570	.591	-.4525	.7919
macera çizgi film	izlemiyorum	.84921*	.33796	.013	.1831	1.5153
	eğitici çizgi film	.58213	.33352	.082	-.0752	1.2395
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.88889*	.39988	.027	.1007	1.6770
	süper kahraman çizgi film	.62393	.36784	.091	-.1011	1.3489
	yabancı dil çizgi film	1.05860*	.31570	.001	.4364	1.6808
süper kahraman çizgi film	izlemiyorum	.22527	.29936	.453	-.3648	.8153
	eğitici çizgi film	-.04181	.29434	.887	-.6219	.5383
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.26496	.36784	.472	-.4600	.9899
	macera çizgi film	-.62393	.36784	.091	-1.3489	.1011
	yabancı dil çizgi film	.43467	.27398	.114	-.1053	.9747
yabancı dil çizgi film	izlemiyorum	-.20939	.23233	.368	-.6673	.2485
	eğitici çizgi film	-.47647*	.22583	.036	-.9216	-.0314
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.16971	.31570	.591	-.7919	.4525
	macera çizgi film	-1.05860*	.31570	.001	-1.6808	-.4364
	süper kahraman çizgi film	-.43467	.27398	.114	-.9747	.1053
Bonferroni izlemiyorum	eğitici çizgi film	-.26708	.25603	1.000	-1.0270	.4928
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.03968	.33796	1.000	-.9634	1.0428
	macera çizgi film	-.84921	.33796	.191	-1.8523	.1539
	süper kahraman çizgi film	-.22527	.29936	1.000	-1.1138	.6632
	yabancı dil çizgi film	.20939	.23233	1.000	-.4802	.8990
eğitici çizgi film	izlemiyorum	.26708	.25603	1.000	-.4928	1.0270
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.30676	.33352	1.000	-.6831	1.2967
	macera çizgi film	-.58213	.33352	1.000	-1.5720	.4078

	süper kahraman çizgi film	.04181	.29434	1.000	-.8318	.9154
	yabancı dil çizgi film	.47647	.22583	.540	-.1938	1.1468
sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	izlemiyorum	-.03968	.33796	1.000	-1.0428	.9634
	eğitici çizgi film	-.30676	.33352	1.000	-1.2967	.6831
	macera çizgi film	-.88889	.39988	.409	-2.0758	.2980
	süper kahraman çizgi film	-.26496	.36784	1.000	-1.3567	.8268
	yabancı dil çizgi film	.16971	.31570	1.000	-.7673	1.1067
macera çizgi film	izlemiyorum	.84921	.33796	.191	-.1539	1.8523
	eğitici çizgi film	.58213	.33352	1.000	-.4078	1.5720
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.88889	.39988	.409	-.2980	2.0758
	süper kahraman çizgi film	.62393	.36784	1.000	-.4678	1.7157
	yabancı dil çizgi film	1.05860*	.31570	.014	.1216	1.9956
süper kahraman çizgi film	izlemiyorum	.22527	.29936	1.000	-.6632	1.1138
	eğitici çizgi film	-.04181	.29434	1.000	-.9154	.8318
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.26496	.36784	1.000	-.8268	1.3567
	macera çizgi film	-.62393	.36784	1.000	-1.7157	.4678
	yabancı dil çizgi film	.43467	.27398	1.000	-.3785	1.2479
yabancı dil çizgi film	izlemiyorum	-.20939	.23233	1.000	-.8990	.4802
	eğitici çizgi film	-.47647	.22583	.540	-1.1468	.1938
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.16971	.31570	1.000	-1.1067	.7673
	macera çizgi film	-1.05860*	.31570	.014	-1.9956	-.1216
	süper kahraman çizgi film	-.43467	.27398	1.000	-1.2479	.3785
Dunnett C izlemiyorum	eğitici çizgi film	-.26708	.25688		-1.0330	.4989
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.03968	.35039		-1.0629	1.1423
	macera çizgi film	-.84921	.32791		-1.8786	.1802
	süper kahraman çizgi film	-.22527	.30286		-1.1493	.6987
	yabancı dil çizgi film	.20939	.21987		-.4427	.8615
eğitici çizgi film	izlemiyorum	.26708	.25688		-.4989	1.0330
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.30676	.35782		-.8156	1.4291
	macera çizgi film	-.58213	.33583		-1.6327	.4685
	süper kahraman çizgi film	.04181	.31142		-.9058	.9894
	yabancı dil çizgi film	.47647	.23152		-.2088	1.1617
	izlemiyorum	-.03968	.35039		-1.1423	1.0629

sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	eğitici çizgi film	-.30676	.35782		-1.4291	.8156
	macera çizgi film	-.88889	.41179		-2.2061	.4283
	süper kahraman çizgi film	-.26496	.39214		-1.5010	.9711
	yabancı dil çizgi film	.16971	.33225		-.8784	1.2178
macera çizgi film	izlemiyorum	.84921	.32791		-.1802	1.8786
	eğitici çizgi film	.58213	.33583		-.4685	1.6327
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.88889	.41179		-.4283	2.2061
	süper kahraman çizgi film	.62393	.37218		-.5473	1.7952
	yabancı dil çizgi film	1.05860*	.30845		.0878	2.0294
süper kahraman çizgi film	izlemiyorum	.22527	.30286		-.6987	1.1493
	eğitici çizgi film	-.04181	.31142		-.9894	.9058
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	.26496	.39214		-.9711	1.5010
	macera çizgi film	-.62393	.37218		-1.7952	.5473
	yabancı dil çizgi film	.43467	.28167		-.4236	1.2929
yabancı dil çizgi film	izlemiyorum	-.20939	.21987		-.8615	.4427
	eğitici çizgi film	-.47647	.23152		-1.1617	.2088
	sempatik ve şiddet içerikli çizgi film	-.16971	.33225		-1.2178	.8784
	macera çizgi film	-1.05860*	.30845		-2.0294	-.0878
	süper kahraman çizgi film	-.43467	.28167		-1.2929	.4236

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablo 54’de Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ne tür çizgi film seyretmelerine göre farkın olup olmadığını gösteren ANOVA çoklu karşılaştırma test sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuca göre genel olarak araştırmanın diğer maddeleri arasında fark görülmemiş olsa da Tukey HSD, Bonferroni ve LCD test sonuçlarında çalışmanın 9. ‘Okula gelmeden önce o gün işlenecek derslerle ilgili hazırlık yaparım’ ve 19. ‘Çalışma masamın üzerinde sadece dersle ilgili araç-gereçleri bulundururum’ sorularında farkların olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın 9. ‘Okula gelmeden önce o gün işlenecek derslerle ilgili hazırlık yaparım’ ile ne tür çizgi film seyretme durumu soruları karşılaştırıldığında anlamlılık düzeyi Tukey HSD: izlemiyorum – süper kahraman içerikli çizgi film  $p = 0,030 \leq 0,05$ ; eğitici çizgi film – süper kahraman içerikli çizgi film  $p = 0,044 \leq 0,05$ , LSD: izlemiyorum – Macera içerikli çizgi film  $p = 0,038 \leq 0,05$ ; izlemiyorum – süper kahraman içerikli çizgi film  $p = 0,008 \leq 0,05$ ; eğitici çizgi film – macera çizgi film  $p = 0,051 \leq 0,05$ ; eğitici çizgi film – süper kahraman çizgi film  $p = 0,004 \leq 0,05$ ; süper kahraman – yabancı dil çizgi film  $p = 0,025 \leq 0,05$ , Bonferroni: izlemiyorum – süper kahraman içerikli çizgi film  $p = 0,038 \leq 0,05$  olduğu için aralarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varırız.

Araştırmanın 19. ‘Çalışma masamın üzerinde sadece dersle ilgili araç-gereçleri bulundururum’ ile ne tür çizgi film izleme sorularının karşılaştırıldığında da anlamlılık düzeyi Tukey HSD: macera çizgi film – yabancı dil çizgi film  $p = 0,012 \leq 0,05$ , LSD: izlemiyorum – macera çizgi film  $p = 0,013 \leq 0,05$ ; eğitici çizgi film – yabancı dil çizgi film  $p = 0,036 \leq 0,05$ , sempatik ve şiddet içerikli çizgi film  $p = 0,027 \leq 0,05$ , macera çizgi film – yabancı dil çizgi film  $p = 0,001 \leq 0,05$ , Bonferroni: macera çizgi film – yabancı dil çizgi film  $p = 0,014 \leq 0,05$  olduğundan dolayı aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Bulgulardan elde edilen sonuca göre öğrencilerin ne tür çizgi film izleme düzeyleri ile okula gelmeden önce o gün işlenecek olan derslere hazırlık yapmak ve eve çalışma masasının üzerinde sadece dersleriyle ilgili araç-gereçlerin bulunması durumuyla ilgili aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin ne tür çizgi film izlemeleri önceden okula hazırlanmaları ve çalışma masasının üzerinde bulunan araç-gereçlerinin üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylene bilinmektedir.

## Sonuç

Çalışmada ilkokul ve ortaokul 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin çizgi film izlemelerinin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın bulgular bölümünde öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyete, çizgi film izleme durumuna, öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına ve öğrencilerin sınıf dağılımlarına göre SPSS T-testi uygulanmış ve test sonuçlarına göre sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın ana amacını ortaya koymak için kullanılan bir diğer uygulama testi de SPSS ANOVA testidir. ANOVA testi ile öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının günde kaç saat çizgi film seyretmesine, izledikleri çizgi film çeşitlerine ve ailede çizgi film izlemede kimlerin karar verdiğine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk demografik sorularından bir olan cinsiyete göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının arasında farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan test sonucunda, ders çalışma alışkanlıklarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Çalışma sorularından bir diğeri de öğrencilerin çizgi film izleyip izlememesiyle ilişkili olup, burada elde edilen sonuca göre öğrencilerin çizgi film izleme düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıklarında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Gerçi çizgi film izleyen öğrencilerin sayısı çizgi film izlemeyen öğrencilere göre fazla oranda çıkmış olsa da. Bu sonuç ileride yapılacak olan bir diğer çalışmalar için tekrardan bakılmasına zemin yaratmaktadır. T-testi ile bulguların koyulduğu bir sonraki çalışma sorusu da öğrencilerin annelerinin çalışma durumuyla ilgilidir. Bu soruda elde edilen sonuçlar da yukarıdaki soruların sonuçları gibi hemen hemen benzer konumdadır. Elde edilen bulgulara göre annelerin çalışıp çalışmadığı durumu ile öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarının ders çalışma alışkanlıklarının üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf dağılımlarına göre karşılaştırılması sonucunda edinilen bulgulara bakıldığında aynı şekilde katılımcıların sınıf dağılımlarıyla ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada T-testi bulgularıyla konuyla ilgili bir sonuç elde edilmemiş olması çalışma hipotezinin reddedilmesine değil belki bu çalışmaya özgün bir olduğunu göstermektedir. Ayrıca ileriye dönük bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda tekrardan ele alınarak desteklenmesi önerilmektedir.

Çalışmanın amacına göre T-testi uygulamasından bir sonraki uygulama ANOVA testi olmuştur. Araştırmada yapılan bu test aracılığıyla 4. ve 5.sınıf öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile gün içerisinde kaç saat çizgi film seyretmeleri, öğrencilerin çizgi film seyretmelerinde kimin karar verdiğine dair ve izledikleri çizgi film türüne göre aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Günde kaç saat çizgi film izleme eylemi ile öğrencinin ders çalışma alışkanlıkları arasında genel olarak bir fark saptanmamış olsa da sorulara göre madde madde yapılan test sonucuna göre öğrencilerin çizgi film izleme süreleri ile okuldaki derslere önceden hazırlanma ve okulda öğrendikleri konuları aynı gün evde tekrar etme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin çizgi film seyretme saatlerinin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki derslere önceden hazırlanma ve dersleri tekrar etme becerilerine olumsuz yönde etki ettiği öngörülmektedir. Bu aynı zamanda Yiğit'in (2014) de öne sürdüğü gibi öğrencilerin çoğu zaman anne babaları tarafından ilgisiz ve kontrolsüz kaldıkları ve okul sonrası evde televizyon, bilgisayar veya cep telefonları aracılığıyla çizgi filmlerin izlenmesi durumunda ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada elde edilen bir başka bulgular da öğrencilerin çizgi film seyretmelerine kimin karar verdiğiyile ilgilidir. Araştırmadaki bu demografik soruya verilen yanıtlara göre çizgi film izlemede en çok öğrencinin kendisinin karar verdiği ortaya çıkmıştır. Sayı açısından öğrencinin kendi karar verdiği elde edilmiş olsa da, öğrencinin ders çalışma alışkanlığıyla ders çalışma alışkanlığı arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmemiştir. Yalnız her zamanda öğrencilerin tek başına her şey için kendilerinin karar vermesi her zamanda olumlu sonuçla götürmediğini de unutmamak gerekir. Özellikle teknolojilere her yerde kolaylıkla erişim sağlandığını göz önünde bulundurduğumuzda bunun çok da kolay olmadığı bilinmektedir. ANOVA testi ile elde ettiğimiz son bir bulgu da öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrencilerin ne tür çizgi film izlemeleri arasındaki farkın saptanmasıdır. Bu bulgudan elde edilen sonuca göre genel anlamda ders çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönden etkilediği görülmemiş olsa da çoklu karşılaştırma testinden ortaya çıkan sonuçta öğrencilerin farklı çizgi film izlemeleri onların okulda öğretilen konulara önceden hazırlık yapma ve ders çalışma masasının üzerinde bulunan araç-gereçlerin sadece derslikleriyle ilgili olması yönden olumsuz etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ne tür çizgi film izlediklerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtta en çok yabancı dildeki çizgi filmlerin izlediği ve bir sonraki sırada ise eğitici çizgi filmlerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yabancı dil çizgi filmlerinin izlemeleri rastlantısal değildir. Bunun sebebi araştırmanın Özbekistan'daki Rus okulunda eğitim alan öğrencilerin üzerine yapıldığından kaynaklanmaktadır. Rus dilinde eğitim alan bu öğrenciler eğitim dillerini ek desteklemesi açısından daha çok Rus dilindeki yabancı ve aynı zamanda eğitici çizgi filmleri daha çok izlemektedir.

Sonuç olarak araştırmada elde edilen ve araştırılmak istenen problem cümlesine göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında en çok etkili olan faktör öğrencilerin çizgi film izleme süreleri ve izledikleri çizgi film çeşitleri olmuştur. Her ne kadar çizgi film izlemede ağırlıklı olarak öğrencilerin kendileri karar vermekte olsalar da dil öğrenme açısından yabancı dildeki ve eğitici çizgi filmlerin diğer çizgi film çeşitlerine göre daha fazla olduğu dikkat çekicidir. Araştırmadaki diğer faktör sorularından çizgi film izlemede karar veren kişilerin, öğrencilerin

annelerinin çalışma durumları, öğrencilerin sınıf ve cinsiyet dağılımları öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Çalışmanın başta öne sürdüğü varsayımlarından çizgi film izleme süreleri ve yabancı dilde çizgi film izleme faktörlerinin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde önemli bir etki sahibi olduğu saptanmış ve varsayım kendi kanıtını bulmuştur.

### Kaynakça

- AKMAN, G. (2014). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Erişim adresi: [www.academisa.edu](http://www.academisa.edu)
- ARSLAN, P. (2016). Çizgi Filmlerde Lider Özelliklerinin Eğitimdeki Yeri (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- AYRANCI, Ü. KÖŞGEROĞLU, N. GÜNAY, Y. (2004). Televizyonda çocukların en çok seyrettikleri saatlerde gösterilen filmlerdeki şiddet düzeyi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 133-140.
- ASLAN, S. A. (2005). Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- AKÇALI, S. İ. (2007). Medya ve çocuk. İstanbul: Ebabil Yayınları.
- ALAN, İ. (2009). Sevgi içerikli çizgi filmlerin ilköğretim 5.sınıftaki çocukların görsel sanatlar dersinde yaptıkları resimler üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ACHEAMPONG, R. (2017). Effects Of Cartoons On The Behaviour Of Children, *Durreesamin Journal* (ISSN: 2204-9827)
- AVCI, Y. (2006). “Sınıf ç rehberlik etknklernn öğrenclern verml ders çalışma alışkanlıkları üzerndek etks”.Yayınlanmış yüksek lsans tez. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- AYRANCI, Ü., Köşgeroğlu, N. ve Günay, Y. (2004). Televizyonda çocukların en çok seyrettikleri saatlerde gösterilen filmlerdeki şiddet düzeyi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 133-140.
- BALL-ROKEACH, S.J. (1998). A Theory of Media Power and a Theory of Media Use: Different Stories, Questions, and Ways of Thinking, *Mass Communication and Society* 1 (1-2), 5-40.
- BAYIR, Z. (2015). “Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BALL-ROKEACH, S.J. (1985). The Origins of Individual Media System Dependency: A Sociological Framework. *Communication Research* 12(4), 485–510.
- BRONFENBRENNER, U. (1994). Ecological Models of Human Development, *International Encyclopedia of Education Vol 3*, (Edited: M. Gauvain ve M. Cole) Oxford: Elsevier Ltd. 37-43
- CAN, A. (1996). Çocuk ve Çizgi Film. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Can, A. (1995). Okul öncesi çocuklara yönelik televizyon programları içinde çizgi fi lmlerin çocukların gelişimine ve iletişimine yönelik etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- COŞKUNÇAY, F.H. (2019). İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarına Çizgi Filmlerin Etkisinin İncelenmesi. (yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- ÇAKIR, V. ÇAKIR, V. (2010). Televizyon Bağımlılığı. Konya: Litertürk Yayınları.
- DAVIES, J. J. (2009) The Effect of Media Dependency on Voting Decisions, *International Communication Association Conference*, Marriott, Chicago, IL Online: [http://citation.allacademic.com/meta/p298283\\_index.html](http://citation.allacademic.com/meta/p298283_index.html) (Erişim: 24-11-2014 )
- DeFLEUR, M. L. ROKEACH, S. J. (1989). *Theories of Mass Communication*, Fifth Edition, London: Longman.
- DeFleur, M. KEARNEY, L. PATRÍCIA, P. TÍMOTY, G.(1998) *Fundamentals of Human Communication*, Mountain View, CA : Mayfield Pub. Co., c1998.
- DEMİREL, U. YAMANER, E. SÜKLÜM, N. (2016). Çizgi Filmlerde Verilen Eğitimsel Mesajlar; Trt Çocuk Kanalı Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 36-544
- ERDOĞAN, İ. ALEMDAR, K. (1990). İletişim ve Toplum: Kitle İletişim Kuramları Tutucu ve Değişimci Yaklaşımlar. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ERDOĞAN, İ. ALEMDAR, K. (2002). Öteki Kuram: Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi, Ankara: Erk Yayınları.
- ERTÜRK, Y. D. GÜL, A. A. (2006). *Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ertürk, Y. D. (2011), *Çocukluk çağı gelişim dönemlerine göre medya kullanımı, Çocuk Hakları ve Medya*, haz. Mustafa Ruhî Şirin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- FEJES, F. (1999). Eleştirel Kitle İletişim Araştırması ve Medya Etkileri: Yok Olan İzleyici Sorunu (Çev. Mehmet Küçük) *Medya, İktidar, İdeoloji*, Ankara: Ark Yayınevi, 309-330.
- GERAY, H. (2004). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GÜNGÖR, N. (2016). İletişim, Kuramlar ve Yaklaşımlar, Ankara: Siyasal Kitabevi.

- GÜNAYDIN, B. (2011). Çocuklara Yönelik Programlarda Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Sunumu: TRT Çocuk ve Yumurcak TV, Uzmanlık Tezi, Radyo Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- GÜLER, D. (1989). Çocuk Televizyon ve Çizgi Film. Eskişehir: Kurgu Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi (sayı 5 Ocak).
- HAMARAT, D. İŞİTAN, S. ÖZAN, A. KARASHAHİN, H. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzledikleri Çizgi Filmler Üzerine Bir İnceleme: Caillou Ve Sünger Bob Örneği. Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute. 75-91
- HABİB, K. SOLIMAN, T. (2015). Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior. Open Journal of Social Sciences. 03. 248-264. 10.4236/jss.2015.39033.
- HUANG, F. LEE, M. J. (2009). Does television viewing affect children's behaviours. Pacific Economic Review, 14(4), 474-505.
- İŞİK, M. (2007). Televizyon ve Çocuk. Konya: Eğitim Yayınevi.
- İŞSEVER, M.S. (2008). Çizgi Filmlerdeki Şiddetin İlkokul Öğrencileri İle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- İŞİTAN, S. (2014). Caillou Çizgi Film Karakteri İle İlgili Türkçe Resimli Öykü Kitaplarının Biçimsel ve İçerik Özelliklerinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 13(1), 191-204.
- İNAL, A. (1996). Haberi Okumak, İstanbul, Temuçin Yayınları.
- KARATAY, G., & KESGİN, M. T. (2006). Çocuk, Televizyon ve Şiddet. Hacettepe Üniversitesi Araştırma Görevlileri Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde (129-148). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- KABA, F. (1992). "Animasyonun Eğitim Amaçlı Kullanımı". Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- KOYUNCU ŞAHİN, M. ESEN ÇOBAN, A. GÜNEY KARAMAN, N. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medyanın Çocukların Beslenme Alışkanlıkları ve Bozuklukları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bakış Açılıarı. Elementary Education Online, 125-142
- KÖYMEN, E. (2008). Üç boyutlu animasyon filmlerde mimarlık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- LAZAR, J. (2009). İletişim Bilimi. (Çeviren: Cengiz Anık). Ankara: Vadi Yayınları.
- LOWREY, W. (2004). Media Dependency During a Large-Scale Social Disruption: The Case of September 11, Mass Communication and Society, 7(3), 339-357.
- LANG, Kurt (2005). "Gletişim Araştırmaları: Kökenleri ve Gelişimi" (Der. ve Çev. Erol Mutlu), Kitle Gletişim Kuramları, Ankara: Ütopya Yayınları, 27-41.
- MAXİAN, W. (2008) Reconceptualizing Dependence: Finding a Place for Psychophysiological Correlates Within Media Systems Dependency Theory International Communication Association Conference, Canada, May 21
- MİLETİC, M. MİLETİC N. (2011) The Media Sysytem And Public Policies Theoretical and Methodological Framework, Megatrend Review Vol. 8 (2), 277-292.
- MENENDZ-ALARCON, A. (1993). Television culture: the Dominican case. Studies in Latin American Popular Culture, 12.
- McQUAIL, D. WINDAHL, S. (2005). Kitle İletişim Modelleri (Çev. Konca Y.), Ankara: İmge Yayınları.
- MUTLU, E. (2008). İletişim Sözlüğü. Ankara: Ayraç Kitapevi
- NAZAROVA, B.SAİDKARİMOVA, S. OBLOQULOVA, SH. (2015). Education Development In Uzbekistan, Voice of Research, Volume 3, Issue 4 ISSN 2277-7733
- NAİR, A. (2018). Positive and Negative Effects of Cartoons on Child Behaviour and Development..17.05.2019.tarihinde <https://parenting.firstcry.com/articles/positive-and-negative-effects-of-cartoonson-child-behaviour-and-development/>
- ÖZDEMİR, A. RAMAZAN, O. (2012). Çizgi Filmlerin Çocukların Davranışları Üzerindeki Etkisinin Anne Görüşlerine Göre İncelenmesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 157-173
- ÖZBEY, N. (2007). "İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi." Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZESKİCİ, D. (2014). "Çizgi filmlerin Görsel Sanatlar Dersi Açısından Önemi Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri". Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- ÖZTEKİN, S. (2008). Çocuk Televizyonunun Eğitim ve Eğlendirme Özelliklerinin Çocuğun Gelişimine Etkisi Digtürk Baby Tv Örneği. (Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- PATWARDHAN, P. YANG, J. (2003). Internet Dependency Relations and Online Consumer Behavior: A Media system Dependency Theory Perspective on Why People Shop, Chat, and Read News Online, Journal of Interactive Advertising, 3 (2) , 57-69.
- POSTMAN, N. (1995). Çocukluğun yokoluşu, çev. K. İnal. Ankara: İmge Kitabevi.
- PEKDOĞAN, S. YILMAZEL, G. (2015). The Correlation between Children's Perception of Cartoon Characters and Socio-demographic Variables. Open Journal of Social Sciences, 3 (1), 248-264.

- PEMBECİOĞLU, N. (2013a). Gelecek kurguları ve medya algıları. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1. (s.397-433), haz. H. Yavuzer ve M. R. Şirin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- RADYO TELEVİZYON ÜST KURULU (2012). “Medya Okuryazarlığı Dersi” araştırması. Ankara: Radyo Televizyon Üst Kurulu.
- SAMANİEGO, C. M. PASCAL, A.C. (2007). The teaching and learning of values through television. *Review of Education*, 53, 5-2.
- SEVERİN, W.J. TANKARD, J.W. (1994). İletişim Kuramları: Kökenleri, Yöntemleri ve Kitle İletişim Araçlarında Kullanımı (Çev. Ali Atıf Bir, N. Serdar Sever), Eskişehir: Kibele Sanat Merkezi.
- ŞEŞEN, E. ERTÜRK, K. (2018). Çizgi Filmlerdeki Şiddet İçeriğinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi, *ZfWT Vol 10*, No. 3, 232-246
- ŞİRİN, M. R. (1999). Kuşatılmış çocukluğun öyküsü. İstanbul: İz Yayınları.
- SELÇUK, Z. (2010). Eğitim Psikolojisi, Nobel, 18. Baskı, Ankara.
- SEVER, S. (2012). Çocuklar için Seçilecek Kitaplar Hangi Özellikleri Taşımalıdır, *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, sayı:16, Ankara.
- SÖNMEZ, V. ALACAPINAR, F. G. (2011). Örneklandırılmış Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- TİRYAKİ, S. (2015). Toplumsal Yaşamda Facebook Bağımlılığı: Konya Örneğinde Bir Saha Araştırması (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/123456789/10630>
- TEMİZYÜREK, F. ACAR, Ü. (2014). Çizgi Filmlerdeki Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*. 25-39
- TEKER, N. (2002). Uzaktan Eğtm Öğrencilerin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Eğtm Blmler ve Uygulama*. 1(1).
- TÜRKMENOĞLU, A.T. (2017). Siyasal Toplumsallaşma ve Medya-Üniversite Öğrencileri Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/123456789/13437>
- TÜRKOĞLU, A. DOĞANAY, A. YILDIRIM, A. (1996). Ders Çalışma Becerileri, Adana: Baki Kitapevi s. 16.
- ULUĞ, F. (1996). Okulda başarı: Etkil öğrenme ve ders çalışma yöntemler. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- VALKENBURG, P. M. KRCCMAR, M. PEETERS, A. L. MARSEILLE, N. M. (1999). A scale to assess three styles of television mediation: Instructive mediation, restrictive mediation and social co viewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 43 (1), 5266.
- WARREN, R. (2003). Parental mediation of preschool children’s television viewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 47 (3), 394-417.
- YAYLAGÜL, L. (2015). Kitle İletişim Kuramları: Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar, Ankara, Dipnot Yayınları.
- YAŞAR EKİCİ, F. (2015). Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme. *Türk ve İslam Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 70-84.
- YALÇIN, S. S., TUĞRUL, B., NAÇAR, N., TUNCER, M., YURDAKÖK, K. (2002). “Factors That Affect Television Viewing Time in Preschool and Primary School Children”. *Pediatrics International*, 44, p.622-627.
- YAVUZER, H. (2003). Ana-Baba ve Çocuk, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAZICI, E. YAMAN BAYDAR, I. KANDIR, A. (2019). Çizgi Film ve Çocuk: Ebeveyn Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10-19
- YETKİN, Ö. (2014). Yahudi Diasporası İletişim Stratejisi: Abd Örneği (Uzmanlık Tezi, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara). Erişim Adresi: <https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/thesis/oemer-yetkin-yahudi-diasporasi-iletisim-stratejisi.pdf>
- YEŞİLYAPRAK, B.(2011) “Using technology in parental education intervention program”,Symposium for Teaching and Learning with Technology,March 26, Penn State University,PA
- YILMAZ, M. (2007). Öğrencilerin Çalışma alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- YİĞİT, B. (2014). “Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarını İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.



## DERİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİ KULLANILARAK NESNE TANIMA

Volkan KAYA

Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Engineering, Computer Engineering, Erzincan, Turkey  
[vkaya@erzincan.edu.tr](mailto:vkaya@erzincan.edu.tr)

Servet TUNCER

Fırat University, Technology Faculty, Electrical Electronics Engineering, Elazığ, Turkey  
[stuncer@firat.edu.tr](mailto:stuncer@firat.edu.tr)

Ahmet BARAN

Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Engineering, Computer Engineering, Erzincan, Turkey  
[baran@erzincan.edu.tr](mailto:baran@erzincan.edu.tr)

### Özet

Derin öğrenme, makine öğrenmesinin bir alt çalışma alanı olup son yıllarda oldukça popüler hale gelmiştir. Derin öğrenme gerçek hayatta karşılaşılan problemlerde oldukça geniş bir uygulama alanına sahiptir. Özellikle çözümü zor ve karmaşık olan çok farklı alanlardaki problemlerin çözümünde kullanılmakta ve genellikle çok başarılı sonuçlar elde edilmektedir. Bu şekilde bilgisayarlar için oldukça zor bir problem olan nesne tanıma problemlerinde, derin öğrenme algoritmaları oldukça başarılı sonuçlar üretmektedir. Nesne tanımlama alanında, bir nesnenin eldeki görüntü içerisinde görüntünün neresinde olduğunu tespit ettikten sonra, bu sınırlar içerisindeki nesnenin görsel özelliklerinin kullanılması ile gerçekleştirilen eğitmenli bir sınıflandırma problemidir. Hâlihazırda nesne tanıma uygulamaları için en çok kullanılan derin öğrenme algoritması Evrişimsel Sinir Ağı (Convolutional Neural Network(CNN)), uzun yıllardır bilinen ve çok fazla uygulama alanına sahip çok katmanlı sinir ağlarının geliştirilmiş halidir. Evrişimsel Sinir Ağı, görüntünün segmentasyonu ve sınıflandırılması gibi klasik görüntü işleme problemlerinde şimdiye kadar çok iyi sonuçlar sergilemiştir. Bu çalışmada, nesne tanıma uygulamasına yönelik literatürdeki derin öğrenme yöntemleri kullanan çalışmalar incelenerek, bu yöntemlerin çeşitli açılardan kıyaslanması ve kullanılmasına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Derin Öğrenme, Nesne Tanıma, Derin Öğrenme Modelleri, Evrişimsel Sinir Ağı

### 1. Giriş

Derin öğrenme, makine öğrenmesinin bir alt çalışma alanı olup son yıllarda birçok alanda kullanılmaktadır. Özellikle çözümü zor ve karmaşık olan nesne tanıma problemlerinin çözümünde kullanılmakta ve genellikle çok başarılı sonuçlar elde edilmektedir. Derin öğrenme ile nesne tanımlama ilk olarak ILSVRC (ImageNet Large Scale Visual Recognition Competition) yarışmasında büyük etki görmüştür. Nesne tanıma uygulamaları için en çok kullanılan derin öğrenme algoritması, Evrişimsel Sinir Ağı (Convolutional Neural Network(CNN)) kabul edilir (Angelova et al., 2015; Hinton et al., 2012). Evrişimsel Sinir Ağı, görüntü segmentasyonu ve nesne sınıflandırılması gibi klasik görüntü işleme problemlerinde çok iyi sonuçlar sergilemektedir. Bu sinir ağı bir girdi görüntüsünü alıp, nesnelere birbirinden ayırabilen derin öğrenme algoritmasıdır. Birçok nesne tanımda kullanılan evrişimsel sinir ağları, evrişim katmanı, havuzlama katmanı, aktivasyon fonksiyonu, dropout katmanı, tam bağlı katman ve sınıflandırma katmanından oluşmaktadır (Guo et al., 2016). Nesne tanımanın derin öğrenme yöntemlerini kullanarak başarılı olmasının en önemli nedeni öğrenme aşamasında yeteri kadar verinin öğrenilebilmesidir. Eğitim aşamasında büyük miktarda veri kullanılarak evrişimsel sinir ağının eğitilmesi gerekmektedir (Ponti et al., 2017). Veri miktarının artması çalışma süresine etki etmekte ve daha yüksek sistem gereksinimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bazı derin öğrenme işlemleri günlerce sürebilmektedir. Bu sebeple evrişimsel sinir ağlarının eğitimi için Merkezi İşlem Birimi (Central Processing Unit(CPU)) yerine Grafik İşlem Birimi (Graphic Processing Unit(GPU)) kullanılmaktadır. GPU'ların geliştirilmesiyle farklı alanlarda derin öğrenme modellerinin kullanımına olanak sağlanarak daha hızlı eğitim ve test işlemi yapılabilmektedir.

Derin öğrenmede nesneyi tanıma, onu bir sınıf içerisinde değerlendirmek anlamına gelmektedir. Nesne tanıma bilgisayarlı görmedeki en zor görevlerden biridir ve her zaman dikkat çekmiştir (Lei Liu et al., 2017; Szegedy et al., 2013). Son yıllarda nesne tanıma için farklı algoritmalar ve yöntemler geliştirilerek, oldukça önemli ilerlemeler kaydedilmektedir (Daş et al., 2019). Ancak nesne tanımda ortam değişimi, arka plan çıkarımı gibi zorluklar hala güçlü bir problem olmaktadır (Li et al., 2018).

Bu çalışmada, derin öğrenme yöntemleri kullanılarak nesne tanıma algoritmalarına yönelik kapsamlı bir araştırma sunulmaktadır.

Çalışmanın 2. Bölümünde, evrişimsel sinir ağları konusunda detaylı bilgiler verilmekte ve özellikle derin öğrenme alanında kullanılan evrişimsel sinir ağları katmanları hakkında güncel bilgiler sunulmaktadır.

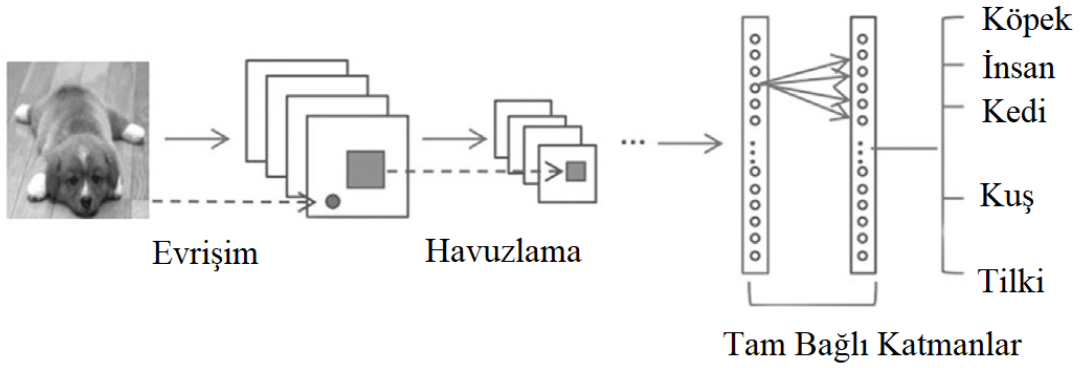
3. bölümde ise son yıllarda nesne tanıma için derin öğrenme modellerinden, LeNet, AlexNet, ZfNet, VggNet, GoogleNet, ResNet kapsamlı bir şekilde anlatılmaktadır. Çalışma değerlendirmenin yapıldığı sonuç bölümü ile sonlanmaktadır.

## 2. Materyal ve Yöntem

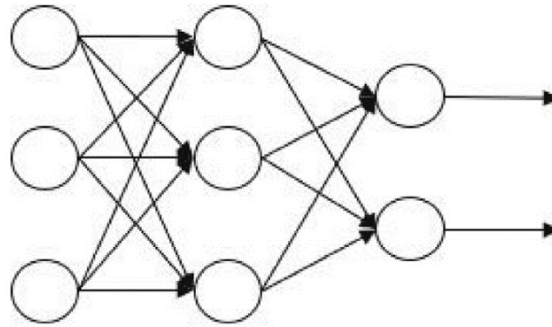
Derin öğrenme, makine öğrenmesinin bir alt çalışma alanı olup gelişmiş yapay sinir ağlarından oluşmaktadır. Derin öğrenme ilk olarak Hinton'un yapmış olduğu bir çalışmada yer almıştır. Bu çalışma derin evrişimsel sinir ağı olarak literatürde yer almaktadır (Hinton & Salakhutdinov, 2006). Son yıllarda derin öğrenmenin kullanıldığı çok sayıda çalışmalar yapılmıştır. Nesne tanıma, görüntü ve video işleme, doğal dil işleme, robotik, hastalık teşhisleri, biyomedikal, otonom araç sistemleri gibi alanlarda kullanılmaktadır (Ciaburro & Venkateswaran, 2017). Derin öğrenmenin farklı alanlarda kullanılmasının en önemli sebebi elde ettiği yüksek doğruluktur (İnik & Ülker, 2017). Derin öğrenme gizli katmana sahip çok katmanlı yapay sinir ağından oluşmaktadır. Bu katmanlar içerisinde görüntüye ait özellik çıkarımları gerçekleştirilmektedir. Derin öğrenme algoritmalarının başında evrişimsel sinir ağı gelmektedir. 2012 yılında yapılan ILSVRC yarışmasında evrişimsel sinir ağı üstün başarı göstererek birçok alanda kullanılmaya başlamıştır (Krizhevsky et al., 2012; Salur et al., 2019). Derin öğrenme, ileri düzeyli evrişimsel sinir ağı yapısını temsil etmektedir. Evrişimsel sinir ağı, giriş katmanı, evrişim katmanı, havuzlama katmanı, aktivasyon fonksiyonu, dropout katmanı, tam bağlantılı katman ve sınıflandırma katmanlarından oluşmaktadır (Lecun et al., 1998).

### 2.1. Evrişimsel Sinir Ağları

Evrişimsel sinir ağı nesne tanıma gibi uygulamalarda en çok kullanılan derin öğrenme algoritmalarından birisidir ve son yıllarda nesne tanıma gibi alanlarda yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Şekil 1'de gösterildiği gibi temel bir evrişimsel sinir ağı, evrişimli katman, havuzlama katmanı ve tam bağlı katmanlardan oluşmaktadır. Şekil 2'de ise evrişimli sinir ağı yapısı görülmektedir.



Şekil 1: Evrişimli sinir ağı yapısı (Zhang et al., 2019)



Şekil 2: Sinir ağı yapısı (Zhang et al., 2020)

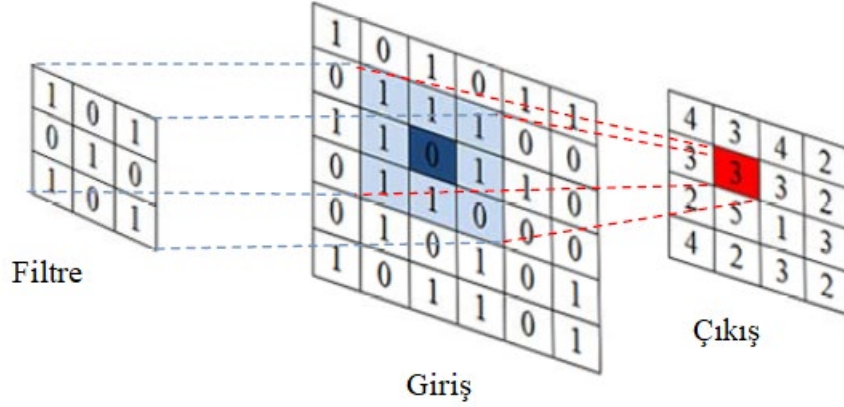
#### 2.1.1. Giriş Katmanı

Evrişimli sinir ağının ilk katmanı olup veri giriş katmanı olarak da adlandırılmaktadır. Giriş olarak verilen verinin çözünürlüğü ve boyutu, tasarlanacak modelin mimarisine göre belirlenmesi gerekmektedir. Giriş verisinin uygunluğu modelin başarımını, eğitim süresini, test süresini ve bellek ihtiyacını etkileyeceğinden iyi seçilmesi gerekmektedir. Giriş veri sayısının yüksek seçilmesi başarı oranını artırabilmektedir. Bunun yanın da eğitim ve test süresinin de uzamasına neden olmaktadır. Bunun için daha yüksek işlemci ve bellek kapasitesine ihtiyaç duyulmaktadır. Giriş veri boyutunun küçük seçilmesi eğitim ve test süresinin azalmasına neden olmaktadır. (İnik & Ülker, 2017). Buna bağlı olarak model performansının düşmesine ve başarı oranının azalmasını neden olmaktadır. Bunu için giriş görüntüsünün boyutu seçilirken modelin ihtiyacına göre ideal bir sayı seçilmesi gerekmektedir (Doğan & Türkoğlu, 2019; Tamura & Tateishi, 1997).

### 2.1.2. Evrişim Katmanı

Evriřimsel sinir ağlarının temelini oluşturan bu katman dđnüşim katmanı olarak da adlandırılmaktadır (Dođan & Türkođlu, 2019). Bu katmanda belirli bir filtre girdi verisi üzerinde dolaştırılarak, belirgin özelliklere sahip yeni bir girdi oluşturulması gerçekteştirilmektedir (Pang et al., 2018). Bu aşamada önemli rol oynayan filtreler, giriş verisinden küçük yeni bir matris elde edilmesini sağlamaktadır (Salur et al., 2019). Evriřim işlemi sinir ağlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Tercih edilecek filtre, ağın başarı oranını ve eğitim sürecini etkileyeceğinden ideal bir filtre sečilmelidir (Cireřan et al., 2011; İnik & Ülker, 2017).

Filtreler 1x1, 2x2, 3x3, 5x5, 7x7 gibi boyutlarda kullanılarak evrişim işlemi gerçekteştirilmekte (Lingqiao Liu et al., 2015) ve bu aşamada özellik haritası oluşturulmaktadır. Filtrelemenin eğitim aşamasının her adımında uygulanması ve yinelenmesi önemli bölgelerin tespiti için gereklidir. Şekil 3’de evrişim işlemi görülmektedir.



Şekil 3: Evrişim işlemi (Liu hui-bin et al., 2016)

Evrişimli sinir ağlarında yapılan hesaplamalar sonucunda, giriş ve çıkış boyutu arasında farklılıklar meydana gelmektedir. Evrişim işleminden sonra oluşacak yeni görüntünün(matris) boyutu aşağdaki denklem ile hesaplanmaktadır (Altan, 2019).

$$n_{out} = \left( \frac{n_{in} + 2p - f}{s} \right) + 1 \quad (1)$$

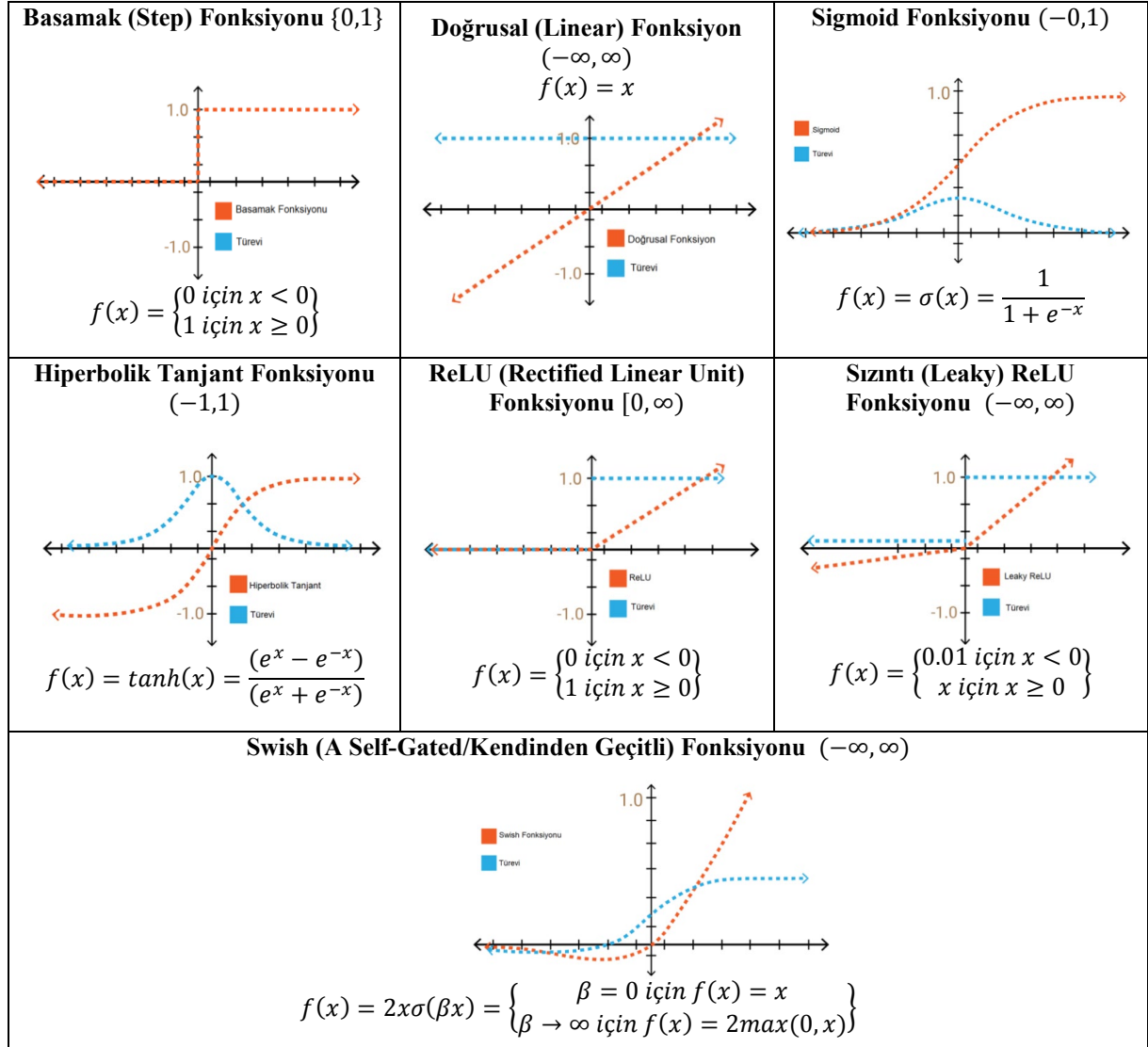
Bu denkleme göre çıkış matrisinin boyutu  $n_{out}$ , giriş resminin boyutu  $n_{in}$ , piksel ekleme padding(p), filtre boyutu f, adım kaydırma stride(s) bağlı olarak değişmektedir.

### 2.1.3. Aktivasyon Fonksiyonu

Bu katman evrişim katmanından sonra gelmekte ve evrişimsel sinir ağı için en yaygın kullanılan katmandır (İnik & Ülker, 2017). Aktivasyon fonksiyonu, sinir ağına girdi olarak gelen değere karşılık yeni bir çıktı değeri üreten fonksiyondur. Her evrişim sinir ağı aktivasyon fonksiyonuna tabi tutularak yeni bir matris değeri üretmekte ve kendinden sonra gelen katmanın girdi değerini oluşturmaktadır. Bu nedenle aktivasyon fonksiyonları sinir ağlarında önemli rol oynamaktadır. Evrişimsel sinir ağında aktivasyon fonksiyonu kullanılmadığında çıktı değeri basit bir doğrusal fonksiyon gibi davranmaktadır (Salur et al., 2019).

Şekil 4: Aktivasyon fonksiyonları ve matematiksel ifadeleri

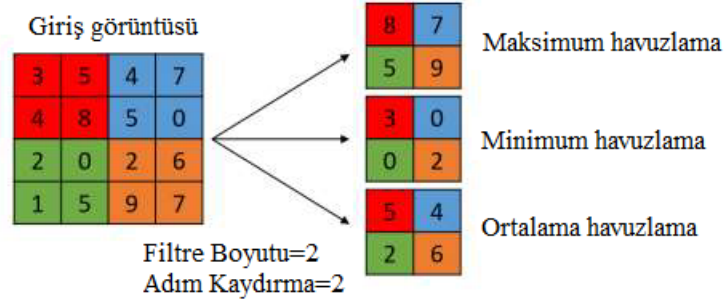
Aktivasyon fonksiyonu genellikle Basamak(Step), Doğrusal(Linear), Sigmoid, Softmax, Hiperbolik Tanjant, Doğrultulmuş Doğrusal Birim (Rectified Linear Unit(ReLU)), Sızıntı(Leaky) ReLU ve Kendinden Geçitli (A Self-Gated(Swish)) fonksiyonları kullanılmaktadır. Sıklıkla kullanılan aktivasyon fonksiyonlarının grafikleri ve



matematiksel denklemleri Şekil 4'de görülmektedir.

#### 2.1.4. Havuzlama Katmanı

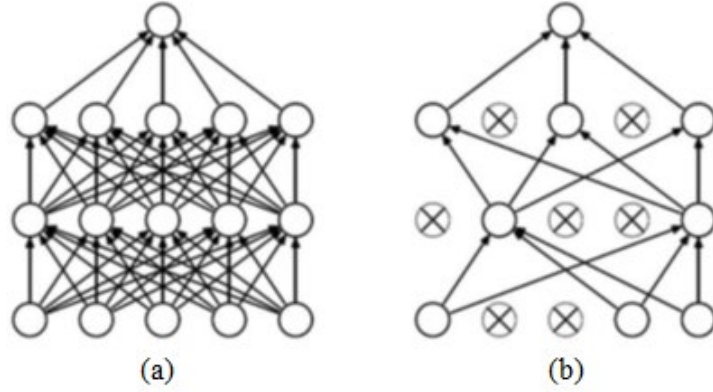
Evrişim işleminden sonra (Castelluccio et al., 2015) ağdaki parametre ve veri boyutunu azaltmak için kullanılan katmandır. Havuzlama işlemi sonucunda veri boyutunun azaltılması sinir ağının daha hızlı olmasını sağlayarak, sinir ağının hesaplama miktarını ve kullanılan bellek miktarını azaltmaktadır (Hinton, 2012). Veri boyutunun azaltılması belli bir filtreleme işlemi ile gerçekleştirilmektedir. Bu filtreleme, en büyük değerlerini (maximum pooling), en küçük değerlerini (minimum pooling) veya değerlerin ortalamasını (average pooling) alarak havuzlama işlemi yapmaktadır. Bu katmanda genellikle en büyük değerleri havuzlama yöntemi daha başarılı sonuçlar vermektedir. Şekil 5'de örnek bir havuzlama işlemi görülmektedir.



Şekil 5: Havuzlama işlemi (Türkoğlu et al., 2020)

### 2.1.5. Dropout Katmanı

Evrişimsel sinir ağı katmaları arasındaki aşırı öğrenmeyi ve ezberlemeyi ortadan kaldıran katmandır. Bu katmanda sinir ağında ezber yapan rasgele düğümlerin ortadan kaldırılması ile ağıın ezber yapmasını engellemektedir (Srivastava et al., 2014). Bu nedenle bu katmanın kullanılması ağıın performansını artırmaktadır (Xiao et al., 2016). Şekil 6 (a)'da evrişimsel sinir ağı yapısı, (b)'de ise dropout katmanının uygulanmış sinir ağı yapısı görülmektedir.

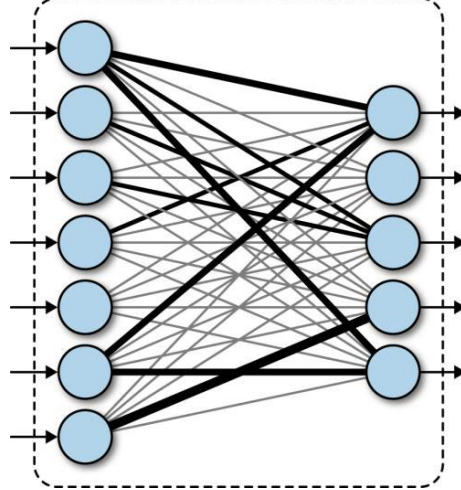


Şekil 6: (a) Evrişimsel sinir ağı yapısı

(b) Dropout uygulanmış sinir ağı yapısı

### 2.1.6. Tam Bağlı Katman

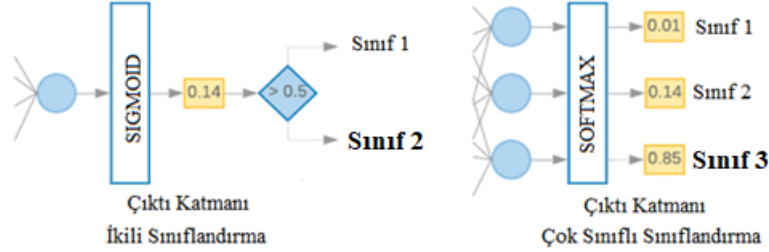
Yapılan uygulamalarda kullanılan veri setleri çok boyutlu yapılardan oluşabilmektedir. Bu katman kendinden önce gelen katmandaki nöronların tamamını tek satırlı bir dizi şekline getirmektedir (Adler et al., 2016; Doğan & Türkoğlu, 2018). Örneğin en son katmanda elde edilen veri boyutu  $3 \times 5 \times 64$  değerlerinde olduğu düşünülürse, bu katman sayesinde verilerin yeni boyutu  $3 \times 5 \times 64 = 960$  olacaktır. Şekil 7'de tam bağlı katman yapısı görülmektedir.



Şekil 7: Tam bağlı katman yapısı (Tammina, 2019)

### 2.1.7. Sınıflandırma Katmanı

Sınıflandırma katmanının görevi, tam bağı katmandan elde edilen veriyi belirlenen sınıf sayısı kadar sınıflandırma yaparak çıkış değeri üretmektedir. Sınıflandırma katmanında genellikle sigmoid ve softmax aktivasyon fonksiyonları kullanılmaktadır (Cireşan et al., 2011). Örneğin 10 farklı nesnenin sınıflandırılması yapılacaksa, sınıflandırma katmanı değeri 10 olmalıdır. Tam bağı katman sonucunda çıkış değeri 960 seçilirse, sınıflandırma katmanı için  $960 \times 10$  ağırlık matrisi elde edilmektedir. Sınıflandırma sonucunda 10 farklı nesne 0-1 aralığında bir değer olarak, değeri en yüksek olan nesne sınıflandırma tahmin değerini oluşturmaktadır.



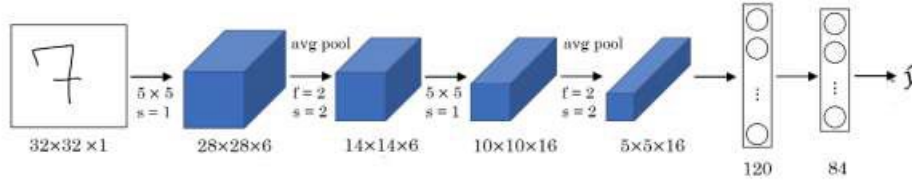
Şekil 8: Sınıflandırma işlemi

(<https://Developers.Google.Com/Machine-Learning/Guides/Text-Classification/Step-4>)

## 3. Derin Öğrenme Modelleri

### 3.1. LeNet

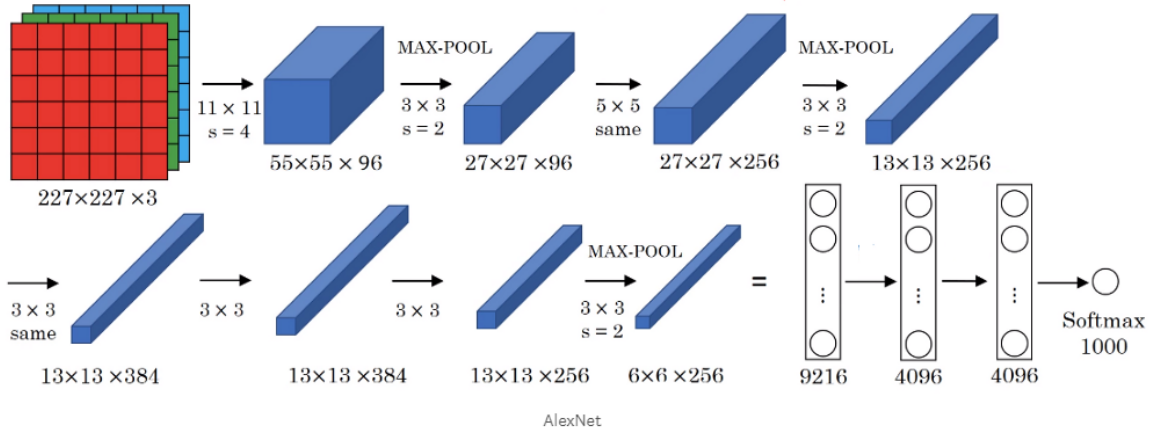
1998 yılında LeCun ve Arkadaşları tarafından yayınlanan ve bu alanda ilk başarılı sonucu veren evrimsel sinir ağı modelidir. Bu model 5 katmanlı evrimsel sinir ağı kullanılarak adres numaraları ve banka çekleri üzerindeki el yazısı rakamlarını sınıflandırmak için geliştirilmiştir. LeNet modeli MNIST (Lecun et al) veri setini kullanarak eğitilmiştir. Bu modelin en önemli özelliği, boyut azaltmada maksimum havuzlama yerine ortalama havuzlama yönetimi kullanmasıdır. LeNet modelinde 10 sınıfa ait 60 bin parametre hesaplanmaktadır. Aktivasyon fonksiyonu olarak sigmoid ve hiperbolik tanjant fonksiyonları kullanılmaktadır. (Lecun et al., 1998). Şekil 9'da bu modelin yapısı görülmektedir.



Şekil 9: LeNet model yapısı (Le Cun et al., 1989)

### 3.2. AlexNet

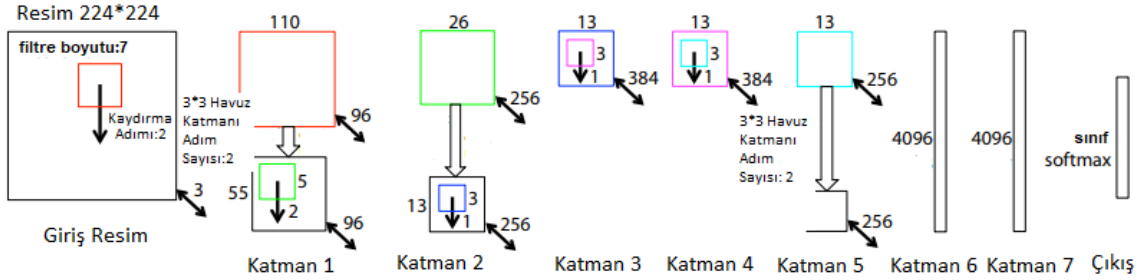
Krizhevsky ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Bu model 2012 yılında düzenlenen ILSVRC yarışmasında yaklaşık bir milyon veriseti kullanarak, 1000 farklı nesneyi sınıflandırmaktadır. Ayrıca derin öğrenmenin ve evrimsel sinir ağının tekrardan gündeme gelmesini sağlayan modeldir. Evrimsel ve havuzlama katmanlarının bulunmasından dolayı LeNet modeline benzerlik göstermektedir. Bu model toplam 25 katmandan oluşmaktadır. Aktivasyon fonksiyonu olarak ReLU, havuzlama katmanında maksimum havuzlama ve sınıflandırma katmanında softmax aktivasyon fonksiyonu kullanılmaktadır. Bu modelde paralel iki grafik işlem birimi (GPU) kullanılarak nesne tanımda %83,6 oranında başarı sağlamıştır (Krizhevsky et al., 2012) Şekil 10'da AlexNet'e ait katmanlar ve modeli görülmektedir.



Şekil 10: AlexNet model yapısı (Gündüz &amp; Cedimoğlu, 2019)

### 3.3. ZFNet

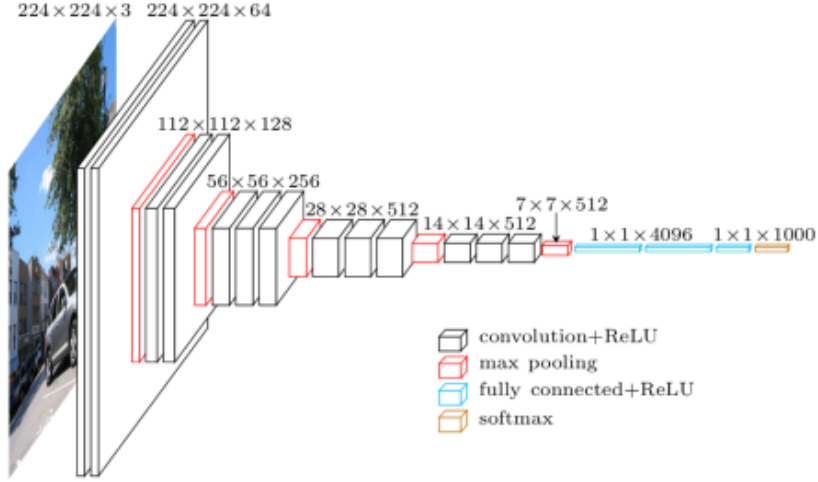
Bu model AlexNet mimarisinden esinlenerek tasarlanmış ve 2013 yılında ILSVRC yarışmasında üstün başarı sağlamıştır. AlexNet'e göre karşılaştırıldığında, nesne tanıma hata oranında önemli ölçüde iyileşme sağlamaktadır. Şekil 11'de ZFNet modeli verilmektedir. Bu modelin AlexNet'e göre farkı, ilk katmandaki filtre boyutu ve adım sayısı düşürülerek, orta katmandaki filtre boyutlarının artırılmasıdır. Bu modelde büyük filtre boyutları ve adım sayıları girdi boyutlarını küçültürken hesaplama yükünü azaltsa da, küçük filtre boyutları ve adım sayıları giriş katmanından daha fazla bilginin korunmasına katkı sağlamaktadır. ZFNet modeli ReLU aktivasyon fonksiyonu, kayıp fonksiyonu ve toplu stokastik gradyan kullanarak eğitilmektedir. Bu model önceki yöntemlerden farklı olarak "Deconvolution Network" olarak adlandırılan bir teknik geliştirmiş ve derin öğrenme modelini daha başarılı bir noktaya taşımıştır. Modelin eğitimi için GTX 580 ekran kartı kullanılmış ve eğitim yaklaşık olarak 12 gün sürmüştür (Zeiler & Fergus, 2014).



Şekil 11: ZFNet model yapısı (Zeiler &amp; Fergus, 2014)

### 3.4. VGGNet

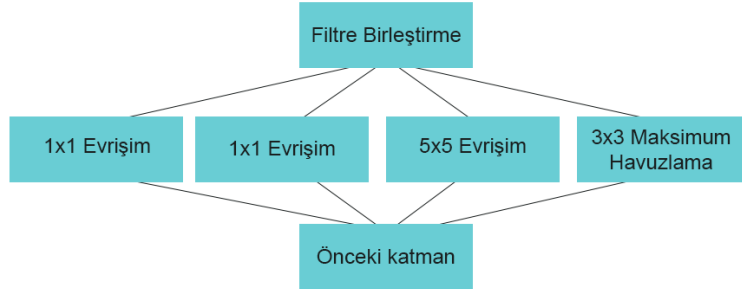
2014 yılında ILSVRC yarışmasında görsel geometri grubu tarafından geliştirilmiş, grafik işlem birimi (GPU) destekli basit bir evrimsel sinir ağı modelidir (Simonyan & Zisserman, 2015). ILSVRC yarışmasında %89 başarı oranı yakalamış bir derin öğrenme algoritmasıdır (Chen et al., 2018). VGGNet'i diğer modellerden ayıran en önemli farkı, ikili veya üçlü evrişim katmanlarını havuzlama katmanlarının izlemesidir. Şekil 12'de VGGNet modeli görülmektedir. Bu modelde yaklaşık 138 milyon parametrenin hesabı yapılarak, (Zeiler & Fergus, 2014) 1000 sınıflı nesne tanımlanmaktadır. VGGNet, VGG16 ve VGG19 adlı iki farklı model yapısı kullanılmaktadır. VGG16 modelinde 13 evrişim katmanı, 3 tam bağlı katman, havuzlama, aktivasyon fonksiyonu, dropout ve sınıflandırma katmanlarıyla birlikte toplam 41 katman bulunmaktadır. VGG19 modelinde ise VGG16 modeline ek olarak 3 evrişim katmanın eklenmesiyle oluşmaktadır. Bu modelde de diğer modellerde olduğu gibi girişten çıkışa doğru veri boyutu azalırken kanal sayısı artmaktadır (Simonyan & Zisserman, 2015). Ayrıca her evrişim işleminde giriş ve çıkış boyutları aynı olup 3x3 filtre boyutu, havuzlama katmanlarında 2 adım sayısı ve 2x2 filtre boyutu kullanılmaktadır (Krizhevsky et al., 2012).



Şekil 12: VGGNet model yapısı

### 3.5. GoogLeNet

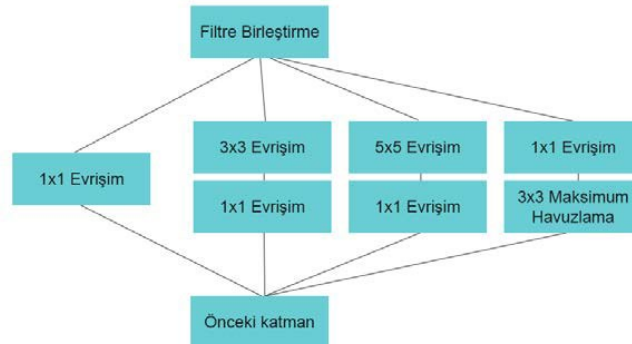
Christian Szegedy ve arkadaşları tarafından 2014 yılında ILSVRC yarışmasını %93,33 başarı oranı ile kazanan evrişimsel sinir ağı modelidir. Inception modülü adı verilen evrişimsel sinir ağı modeli 144 katmandan oluşmaktadır. GoogLeNet, (Szegedy et al., 2015) AlexNet'e göre 12 kat daha az işlem gücüne ihtiyaç duyar (Szegedy et al., 2017). Bu modelde paralel ağ parçaları kullanılarak daha önceki modellerden farklı bir sıralı yaklaşım kullanılmaktadır. Inception modülü evrişim katmanlarında 1x1, 3x3, 5x5 filtre boyutu ve 3x3 boyutunda maksimum havuzlama işlemlerinin paralel gerçekleştirilmesiyle oluşmaktadır (Kızrak & Bolat, 2018). Şekil 13'de temel inception modülü görülmektedir.



Şekil 13: yapısı

Inception modül

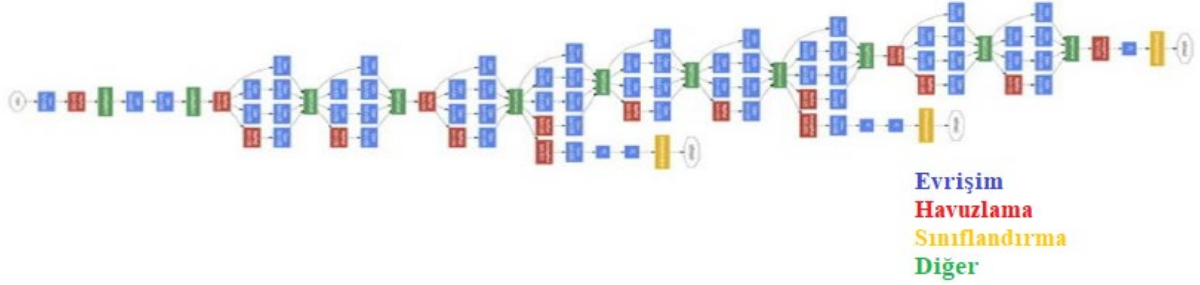
Inception farklı filtre işlemleri ve maksimum havuzlama işlemi uygulanmaktadır. Klasik evrişim ağının her katmanında evrişim işlemi, filtre boyutu ya da havuzlama işlemine gerek duyulurken, inception modülünde tüm bu işlemler paralel olarak gerçekleştirilmektedir. Bu modüle filtre boyutunun artması parametre sayısını ve hesaplama maliyetini artırmaktadır (Szegedy et al., 2017).



Şekil 14: Boyut düşürme işleminden sonra Inception yapısı



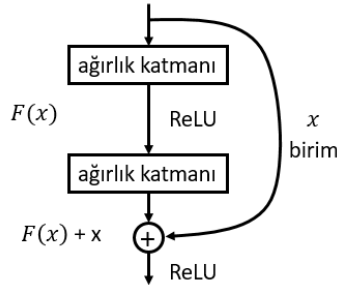
Hesaplama maliyetini düşürmek için, Şekil 14’de gösterildiği gibi Inception modülü içerisine 1x1 boyutunda evrişim katmanı eklenerek, evrişim işlemi gerçekleştirilmektedir. Yapılan bu işlem darboğaz olarak adlandırılmakta ve parametre sayısını 10 kat azaltmaktadır. Bununla birlikte hesap karmaşıklığını azaltarak modelin performansını artırmaktadır. Şekil 15’de GoogLeNet model yapısı görülmektedir.



Şekil 15: GoogLeNet Ağ model yapısı (Szegedy et al., 2015)

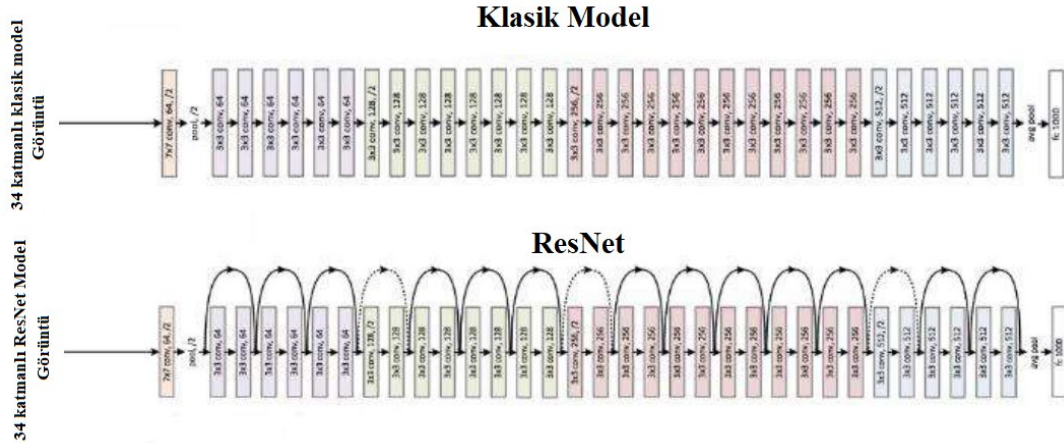
### 3.6. ResNet

Microsoft Asya araştırma ekibi tarafından 2015 Yılında ILSVRC yarışmasını %95,51 başarı oranı ile kazanan evrişimsel sinir ağı modelidir. ResNet daha önceki mimarilere göre daha derin olarak tasarlanmıştır ve toplam 152 katmandan meydana gelmektedir. Bu mimarinin en önemli özelliği kalıntı bloklarından oluşmasıdır. Kalıntı blokta girdi olarak alınan değer sırasıyla evrişim-aktivasyon-evrişim işlemlerinden geçirilerek,  $F(x)$  fonksiyonu adımda bir çıktı elde edilmektedir. Daha sonra bu fonksiyona orijinal girdi değeri eklenerek yeni çıktı değeri elde edilmektedir. Bu çıktı  $H(x)$  fonksiyonu olarak adlandırılmakta ve  $H(x) = F(x) + x$  olarak ifade edilmektedir (He et al., 2016). Ağı oluşturan bu yapı Şekil 16’da verilmektedir.



Şekil 16: Kalıntı öğrenme yapısı

Klasik evrişim işleminde  $H(x)$ ,  $F(x)$  fonksiyonuna eşit iken bu yapıda evrişim işleminden sonra girdiye orijinal veri de eklenmektedir. Şekil 17’de klasik model ve ResNet model yapısı görülmektedir.



Şekil 17: Klasik model ve ResNet model yapısı (He et al., 2016)

### 4. Sonuçlar

Derin öğrenme yöntemlerini kullanarak nesne tanıma, son yıllarda önemli bir araştırma konusu olmuştur. Derin öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasıyla evrişimsel sinir ağlarının gizli katmanlı yapıları uygulanmaya başlanmış ve nesne tanıma gibi birçok problemlerin çözümünde derin öğrenme algoritmaları başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

Bu çalışmada öncelikle derin öğrenme çalışmalarına destek sağlamakta olan evrimsel sinir ağlarının yapısı ve katmaları hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Derin öğrenme yöntemlerini kullanarak nesne tanıma işlemlerinde başarımının artırılması üzerine yaklaşımlar öne sürülmüştür. Ayrıca derin öğrenme algoritmaları ile ilgili son zamanlarda yapılan çalışmalar hakkında detaylı bilgiler sunulmuş ve başarımlar bakımından karşılaştırılmıştır.

### Kaynaklar

- Adler, A., Elad, M., & Zibulevsky, M. (2016). *Compressed Learning: A Deep Neural Network Approach. 1*, 0–3. <http://arxiv.org/abs/1610.09615>
- Altan, G. (2019). DeepGraphNet: Grafiklerin Sınıflandırılmasında Derin Öğrenme Modelleri. *European Journal of Science and Technology, October*, 319–327. <https://doi.org/10.31590/ejosat.638256>
- Angelova, A., Krizhevsky, A., & Vanhoucke, V. (2015). Pedestrian detection with a Large-Field-Of-View deep network. *Proceedings - IEEE International Conference on Robotics and Automation, 2015-June(June)*, 704–711. <https://doi.org/10.1109/ICRA.2015.7139256>
- Castelluccio, M., Poggi, G., Sansone, C., & Verdoliva, L. (2015). *Land Use Classification in Remote Sensing Images by Convolutional Neural Networks*. 1–11. <http://arxiv.org/abs/1508.00092>
- Chen, L. C., Papandreou, G., Kokkinos, I., Murphy, K., & Yuille, A. L. (2018). DeepLab: Semantic Image Segmentation with Deep Convolutional Nets, Atrous Convolution, and Fully Connected CRFs. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence, 40(4)*, 834–848. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.2017.2699184>
- Ciaburro, G., & Venkateswaran, B. (2017). Neural network with R. In *Packt (Vol. 91)*. Packt Publishing.
- Cireşan, D. C., Meier, U., Masci, J., Gambardella, L. M., & Schmidhuber, J. (2011). Flexible, high performance convolutional neural networks for image classification. In *IJCAI Proceedings-International Joint Conference on Artificial Intelligence, 22*, 1237–1242. <https://doi.org/10.5591/978-1-57735-516-8/IJCAI11-210>
- Daş, R., Polat, B., & Tuna, G. (2019). Derin Öğrenme ile Resim ve Videolarda Nesnelerin Tanınması ve Takibi. *Firat Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 31(2)*, 571–581. <https://doi.org/10.35234/fumbd.608778>
- Doğan, F., & Türkoğlu, İ. (2018). Derin Öğrenme Algoritmalarının Yaprak Sınıflandırma Başarımlarının Karşılaştırılması The Comparison Of Leaf Classification Performance Of Deep Learning Algorithms. *Sakarya University Journal of Computer and Information Sciences, 1(April)*.
- Doğan, F., & Türkoğlu, İ. (2019). Derin Öğrenme Modelleri ve Uygulama Alanlarına İlişkin Bir Derleme. *DÜMF Mühendislik Dergisi, 10(2)*, 409–445. <https://doi.org/10.24012/dumf.411130>
- Gündüz, G., & Cedimoğlu, İ. H. (2019). Derin Öğrenme Algoritmalarını Kullanarak Görüntüden Cinsiyet Tahmini. *Sakarya University Journal of Computer and Information Sciences, 2(1)*, 9–17. <https://doi.org/10.35377/saucis.02.01.517930>
- Guo, Y., Liu, Y., Oerlemans, A., Lao, S., Wu, S., & Lew, M. S. (2016). Deep learning for visual understanding: A review. *Neurocomputing, 187*, 27–48. <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2015.09.116>
- He, K., Zhang, X., Ren, S., & Sun, J. (2016). Deep residual learning for image recognition. *Proceedings of the IEEE Computer Society Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, 2016-Decem*, 770–778. <https://doi.org/10.1109/CVPR.2016.90>
- Hinton, G. E. (2012). A practical guide to training restricted boltzmann machines. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 7700 LECTU*, 599–619. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35289-8-32>
- Hinton, G. E., & Salakhutdinov, R. R. (2006). *Reducing the Dimensionality of. 313(July)*, 504–507.
- Hinton, G. E., Srivastava, N., Krizhevsky, A., Sutskever, I., & Salakhutdinov, R. R. (2012). *Improving neural networks by preventing co-adaptation of feature detectors*. 1–18. <http://arxiv.org/abs/1207.0580>
- <https://developers.google.com/machine-learning/guides/text-classification/step-4>. (Erişim Tarihi:20.08.2020).
- <https://developers.google.com/machine-learning/guides/text-classification/step-4>
- İnik, Ö., & Ülker, E. (2017). Derin öğrenme ve görüntü analizinde kullanılan derin öğrenme modelleri deep learning and deep learning models used in image analysis. *Gaziosmanpaşa Journal of Scientific Research, ISSN*, 85–104.
- Kızrak, M. A., & Bolat, B. (2018). Derin Öğrenme ile Kalabalık Analizi Üzerine Detaylı Bir Araştırma. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 263–286. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.419205>
- Krizhevsky, A., Sutskever, I., & Hinton, G. E. (2012). ImageNet Classification with Deep Convolutional Neural Networks. *Handbook of Approximation Algorithms and Metaheuristics*, 1097–1105. <https://doi.org/10.1201/9781420010749>
- Le Cun, Y., Jackel, L. D., Boser, B., Denker, J. S., Graf, H. P., Guyon, I., Henderson, D., Howard, R. E., & Hubbard, W. (1989). Handwritten digit recognition: applications of neural network chips and automatic learning. *IEEE Communications Magazine, 27(11)*, 41–46. <https://doi.org/10.1109/35.41400>
- Lecun, Yann, Cortes Corinna, Burges, C. J. C. *THE MNIST DATABASE of handwritten digits*. <http://yann.lecun.com/exdb/mnist/>, (Erişim Tarihi:20.08.2020).

- Lecun, Y., Bottou, L., Bengio, Y., & Ha, P. (1998). Gradient-Based Learning Applied to Document Recognition. *Proceedings of the IEEE, November*, 1–46. <https://doi.org/10.1109/5.726791>
- Li, P., Wang, D., Wang, L., & Lu, H. (2018). Deep visual tracking: Review and experimental comparison. *Pattern Recognition*, 76, 323–338. <https://doi.org/10.1016/j.patcog.2017.11.007>
- Liu hui-bin, Fei, W., Chen Qiang, & Pan Yong. (2016). *RECOGNITION OF INDIVIDUAL OBJECT IN FOCUS PEOPLE GROUP BASED ON DEEP LEARNING*.
- Liu, Lei, Pan, Z., & Lei, B. (2017). *Learning a Rotation Invariant Detector with Rotatable Bounding Box*. <http://arxiv.org/abs/1711.09405>
- Liu, Lingqiao, Shen, C., & Van Den Hengel, A. (2015). The treasure beneath convolutional layers: Cross-convolutional-layer pooling for image classification. *Proceedings of the IEEE Computer Society Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, 07-12-June*, 4749–4757. <https://doi.org/10.1109/CVPR.2015.7299107>
- Pang, Y., Sun, M., Jiang, X., & Li, X. (2018). Convolution in convolution for network in network. *IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems*, 29(5), 1587–1597. <https://doi.org/10.1109/TNNLS.2017.2676130>
- Ponti, M. A., Ribeiro, L. S. F., Nazare, T. S., Bui, T., & Collomosse, J. (2017). Everything You Wanted to Know about Deep Learning for Computer Vision but Were Afraid to Ask. *Proceedings - 2017 30th SIBGRAPI Conference on Graphics, Patterns and Images Tutoriais SIBGRAPI-T 2017, 2018-Janua*, 17–41. <https://doi.org/10.1109/SIBGRAPI-T.2017.12>
- Salur, M. U., Aydın, İ., & Karaköse, M. (2019). Gömülü Derin Öğrenme ile Tehdit İçeren Nesnelerin Gerçek Zamanda Tespiti. *DÜMF Mühendislik Dergisi*, 10(2), 497–509. <https://doi.org/10.24012/dumf.492433>
- Simonyan, K., & Zisserman, A. (2015). Very deep convolutional networks for large-scale image recognition. *3rd International Conference on Learning Representations, ICLR 2015 - Conference Track Proceedings*, 1–14.
- Srivastava, N., Geoffrey Hinton, Alex Krizhevsky, Ilya Sutskever, & Ruslan Salakhutdinov. (2014). Dropout: A simple way to prevent neural networks from overfitting. *Physics Letters B*, 15, 1929–1958. [https://doi.org/10.1016/0370-2693\(93\)90272-J](https://doi.org/10.1016/0370-2693(93)90272-J)
- Szegedy, C., Ioffe, S., Vanhoucke, V., & Alemi, A. A. (2017). Inception-v4, inception-ResNet and the impact of residual connections on learning. *31st AAAI Conference on Artificial Intelligence, AAAI 2017*, 4278–4284.
- Szegedy, C., Liu, W., Jia, Y., Sermanet, P., Reed, S., Anguelov, D., Erhan, D., Vanhoucke, V., & Rabinovich, A. (2015). Going deeper with convolutions. *Proceedings of the IEEE Computer Society Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, 07-12-June*, 1–9. <https://doi.org/10.1109/CVPR.2015.7298594>
- Szegedy, C., Toshev, A., & Erhan, D. (2013). Deep Neural Networks for object detection. *Advances in Neural Information Processing Systems, February*.
- Tamina, S. (2019). Transfer learning using VGG-16 with Deep Convolutional Neural Network for Classifying Images. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 9(10), p9420. <https://doi.org/10.29322/ijssrp.9.10.2019.p9420>
- Tamura, S., & Tateishi, M. (1997). Capabilities of a four-layered feedforward neural network: Four layers versus three. *IEEE Transactions on Neural Networks*, 8(2), 251–255. <https://doi.org/10.1109/72.557662>
- Türkoğlu, M., Hanbay, K., Sıvrıkaya, I. S., & Hanbay, D. (2020). *Derin Evrimsel Sinir Ağı Kullanılarak Kayısı Hastalıklarının Sınıflandırılması*. 9(1), 334–345.
- Xiao, T., Li, H., Ouyang, W., & Wang, X. (2016). Learning deep feature representations with domain guided dropout for person re-identification. *Proceedings of the IEEE Computer Society Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, 2016-Decem*, 1249–1258. <https://doi.org/10.1109/CVPR.2016.140>
- Zeiler, M. D., & Fergus, R. (2014). Visualizing and understanding convolutional networks. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 8689 LNCS(PART 1), 818–833. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10590-1\\_53](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10590-1_53)
- Zhang, Q., Bai, C., Chen, Z., Li, P., Yu, H., Wang, S., & Gao, H. (2019). Deep learning models for diagnosing spleen and stomach diseases in smart Chinese medicine with cloud computing. *Concurrency Computation*, March, 1–10. <https://doi.org/10.1002/cpe.5252>
- Zhang, Q., Bai, C., Liu, Z., Yang, L. T., Yu, H., Zhao, J., & Yuan, H. (2020). A GPU-based residual network for medical image classification in smart medicine. *Information Sciences*, 536, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2020.05.013>

## DEVELOPING VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' LEARNING MOTIVATION IN MATH

Sinan AYDIN

Accounting and Task Department, Ali Rıza Veziroğlu Vocational School, Kocaeli University  
sinanaydin1704@yahoo.com

### Abstract

In this study, we focused to develop the learning motivation of the students using some special tasks. The main perspective of the study hypothesis is students' personal view that plans to clarify the research question of the study. The general approach of the study is to have idea on the context of competitive and creative students' personality during to all education than social life. The main critters of this education model are expressed as motivation, focusing (or interest) or ability. We give the ways of model for special tasks in math lecture by focusing on the developing of students' learning motivation. In this context, we present three types of mathematical tasks that algorithms, tasks based on problem searching and tasks having creativity.

**Keywords:** learning motivation, mathematical task, vocational school

### Introduction

The Author's educational life as a lecturer in a vocational school in Turkey has resulted with the examining of students' mathematics learning motivation. According the meaning of education, it is the essential goal to provide active motivation for students in order to reach conceptual learning. In different countries, it was conducted some researches on the providing of learning motivation in different lectures such as mathematics and physics (Serikow, 1999; Markova, 2010; Anderman, Maehr, 1994). One of the main common point stressed in these papers was that the learning motivation problem of the students turned out to be a serious obstacle of their understanding of the concepts. They also noted that students usually didn't have enough self-organization because of the abstract way of the concepts taught in the mathematics classes. These negative situations usually resulted with the lack of motivation for the lecture, and the anxiety problem rising from the motivational weakness (Ryan, Deci, 2016; Elliot, Mcgregor, 1999; Cameron, Pierce, 1994; Oakes, Lipton, 1990).

Nasibullov, Konyshva, and Ignatovich (2015) have presented the wide used definition of learning motivation as that interest of students to a subject, willingness of students to spend time on a scientific situation because of developing their academic level, abilities and knowledge. Zimnyaya (1999) stayed that categorization of students according to some special critters could provide positive effect on the learning motivation of students, and on the developing of mental functions of students at university level. Teplov (1985) stressed that when students don't have the necessity motivation and enough interest in learning materials, they couldn't understand fully concerned subject. Moreover, he stayed that many different skills of students are directly connected with the motivational development of them. One of the basic results coming from the above studies about motivational development of students is that maximum level motivation and deep interest of students is needed for conceptual learning of any mathematical subject.

### Motivation in Vocational School Mathematics

Effect of motivation in this study is eliminated and evaluated in vocational school mathematics lecture and students in this school. Because of the students specify coming from vocation school, it was determined three criteria for vocational school mathematics education.

- *Vocational school mathematics is an independent area with its special teaching and learning approaches:* Myshkis (2007) noted that one of the main goals of teaching mathematics is to give students methodological perspective of mathematical information. From this point of view, we can say that the learning of vocational school mathematics provides positive effect on the development of analytical thinking, imagination of abstract representation, algorithmic background, skills on creativity, and having of an intelligent perspective.
- *Vocational school mathematics is an applicational mathematics and vocational school students are able to apply the formal language of mathematics in the problems coming from this vocational area:* this approach could be exemplified with the expression "mathematization of natural sciences" used by Leontiyv (1996). He believed that this world could be expressed in the mathematical language, and every scientific phenomenon could be linked and explained in mathematics. In this perspective, we can say that every subject coming from any vocational are is connected, symbolized, formalized, and so solvable in vocational mathematics context. According to many mathematicians, learning of the connection between mathematical subject and its application to any scientific area is the best learning of mathematics (Bochkareva, 2006; Ramirez at al., 2018; Harackiewicz, 1997; Slavin, 1990; Borko, Aisenhart, 1986). The important of this correlation is vital for vocational school students that they are

aware of the reality “mathematics is not an unbeneficial subject, and it is directly effecting their vocational study area.

- *Students learning vocational school mathematics need be supported in their getting to professional future:* when vocational school students are good in mathematical application, they could be practice their mathematical background in all kinds of problem coming from their vocational study area. The main condition to get this level academically is that students always organize their learning in theory – practice context. Such a modification could be available when the integration of reach tasks into educational program is done.

### Method

This study was applied as a diagnostic study in order to determine the level of vocational school students’ motivation in basic mathematics. The experimental test was applied in a vocational school in Turkey. 125 vocational school students taught basic mathematics course enrolling in science-oriented departments such as computer, chemistry, machine, and electric, participated to this study. In the first stage of the study, the students were asked in evaluation of vocational school program used in their education. For this reason, it was applied the task called the diagnostics evaluation of learning motivation created by Dubovitskaya (2002) and the task called learning motivation in vocational school prepared by the author.

In this study, it was used theoretical approach and empirical approach together to test the hypothesis of the study that the development of learning motivation of vocational school students in teaching basic mathematics if the necessity tasks are involved in the education system. The task in the activities could be accepted as simulated problems which are very important in the vocational school mathematics. Applied task are importance in the learning activities of vocational school students (Schunk, Pajares, 2002; Renninger, 2002; Wigfield at al., 1997). The learning activities are different ways of tasks coming from algorithmics activities, problem solving activities, and creative activities (Nasibullov, Konysheva, and Ignatovich, 2015).

Algorithmics activities were planned for using simple way of mathematical formulas, definitions, theory and axioms. With the abstract way of mathematics, vocational school students could be able to apply the logical techniques in the abstract context. Problem solving tasks provide meaning development of analytic thinking capacity. Creative tasks aim to make clarify of some unclear point coming from the complex and difficult activities. This kind of task only could be operated by successful vocational school students who are able to overcome difficult and abstract mathematical situations, and proof them using their reach background efficiently and coordinately. In order to make clearer the above categorization we note simple examples from the basic mathematics course of vocational school.

- Algorithmics activities: find the solution set of the inequality:  $-2x + 1 \leq 6$ . In algorithmics procedure, students must be aware of the concept inequalities, and its axioms. Students should operate calculating with negative numbers, and infinite set theory because of the finding solution set of the problem.
- Problem solving activities: any problem about construction an equation on social situations coming from the life as that age problems, speed problems, pool problems, and worker problems. In some problem solving, it could be needed to make coordination between mathematics knowledge and physical formulas, for example,  $X = V.t$ , to find the solution.
- Creative activities: find three consecutive integers whose sum is 1704. To solve this problem, students need to be construct,  $n+n+1+n+2 = 1704$  algebraic model. So, any constructing of any mathematical solution model could be seen a creative activity in vocational school mathematics.

### Findings

By using chart analysis, it is found that there was a high percentage of vocational school students with high motivation to take mathematics lecture in their program. These students were interested in the learning of mathematics. According to the students, the concepts taught in the school on the program is not directly connected with the life problems, and the problems coming from their study area.

The average level of the students’ motivation was determined in 62.7%. According to their responds, basic mathematics lecture has a vital role in their education life. and in working life. Also, these students believe that mathematics continuously improve their logical abilities, and applicational skills. The high level of motivation was 11.3%. these students expressed that it is a professional activity to focus on mathematical task, and to reach a desirable result in mathematical success, like this subject is first and most important condition. 26% of the students showed low level motivation because of that abstract way of mathematics, no connection between mathematics and their future carrier, and difficult application problems.

On the task that learning motivation in a vocational school, students responded could be classified in 3 categories. The first group (79%) stated that to have certificate is the most important aim of their education life. The second

group (14%) expressed that to have academical vision is the main criteria to come to this school. The rest of the students (7%) responded as they don't have any special idea to concentrate to their educational activities.

### Conclusions

In this study it was conducted the development of learning motivation of vocational school students. More detailed study could be studied with a professional prepared task and a large group of students taught in different science programs. One of the main results of the experimental study on the motivation of vocational students is that they have high level of motivation in mathematics. According to our observation, we can say that the context of mathematics lecture, interaction between teachers and students, and an acceptable educational environment for students are most effective factor enhancing the learning motivation.

### References

- Anderman, Eric & Maehr, M.L., (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64, pp. 287-309. 10.3102/00346543064002287.
- Bochkareva, O.V. (2006). Professional orientation in mathematics training for construction engineering students in the school of higher education (Doctoral Thesis). Saransk.
- Borko, H., & Eisenhart, M. (1986). Students' conceptions of reading and their reading experiences in school. *The Elementary School Journal*, 86, pp. 589–611.
- Cameron, J. & Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 64., pp. 363-423. 10.3102/00346543064003363.
- Dubovitskaya, T.D. (2002). Psychological Science and Education. *Diagnostic Method of Learning Motivation Direction*, 2, pp. 42-46.
- Elliot, A. & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76. 10.1037/0022–3514.76.4.628.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1284–1295.
- Leontiyev, A.A. (1996). *Pedagogical dialogue*. Moscow: "El- Fa."
- Markova, A.K. (2010). *Formation of learning motivation at school age*. Moscow: Prosvesheniye.
- Myshkis, A.D. (2007). *Applied Mathematics for Engineers. Special courses*. Moscow: FIZMATLIT.
- Nasibullov, R.R., Konyshcheva, A.V. and Ignatovich, V.G. (2015). Differentiated Tasks System in Math as a Tool to Develop University Students' Learning Motivation. *Mathematics Education*, 10(3), pp. 199-209.
- Oakes, J., & Lipton, M. (1990). Tracking and ability grouping: A structural barrier to access and achievement. In J. I. Goodlad, & P. Keating (Eds.), *Access to knowledge: An agenda for our nation's schools* (pp. 187–204). New York: College Entrance Examination Board.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (201b). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13–54). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Ramírez A. A. & Bory-Reyes, J. & Hernandez S. L. (2018). Emotions, Motivation, Cognitive-Metacognitive Strategies and Behavior as Predictors of Learning Performance in Blended Learning. *Journal of Educational Computing Research*. 57. 10.1177/0735633117753935.
- Renninger, K.A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, pp. 375-404.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. **Development of Achievement Motivation**, pp.16-31.
- Serikov, V.V. (1999). *Education and personality. The theory and practice of pedagogical systems' designing*. Moscow: Logos.
- Slavin, R. E. (1990). Ability grouping and student achievement in secondary schools. *Review of Educational Research*, 60, pp. 417–499.
- Teplov, B.M. (1985). *Selected Works: Pedagogy*. Moscow.
- Utemov, V.V. (2012). Development of primary school pupils' creativity by solving open type tasks (Doctoral Thesis). Kirov.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A.J.A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 451–469.
- Zimnyaya, I.A. (1999). *Educational Psychology*. Moscow: Logos.

## **DIGITAL WORLD, DIGITAL COMMUNICATION AREA, TRANSPARENT COMMUNICATION, DIGITAL COMMUNICATION AND LAW OF INTERACTION, DIGI-POLICE, DIGI-INSPECTOR, DEBITING THE UNIQUENESS OF INDIVIDUAL AFTER PANDEMIC PERIOD, DETERMINATION, ANALYSIS, INSIGHTS AND RECOMMENDATIONS**

Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL

Marmara University, Communication Faculty, Department of Radio, Television and Cinema/Visual Communication Design

[nevinalgul@marmara.edu.tr](mailto:nevinalgul@marmara.edu.tr)

### **Abstract**

With the pandemic, the year 2020 has been a year in which the field of communication and interaction has been digitalized unintentionally. Some of the industries like education, media, public relations, health sector, even SMEs, etc. started to conduct their communication through digital platforms for many reasons such as to provide functionality to the works of private and legal institutions and organizations whose communication is suspended, to survive, to design the future, etc.

The objective of this article is to emphasize the consequences of the significance of digital communication in the new world order, the digitalization of the individual or its obligation for digitalization. This article focuses on introducing the ideal conditions, introducing 'Law of Interaction' and Interaction Degrees and preventing the exploitation of the brain of the individual who is forced to be digitalized and save it from being used as a digital slave.

**Keywords:** Law of Interaction, Humanity, Good-Bad Person, Digital Communication, Transparent Communication, Control Tower, Chip, Faith, Personal Debit, Personal Data Rights Tracker

### **Introduction**

#### **On the existence of human... What is human?**

A living species that has an eternal interactive dictionary, can speak, and can create civilizations. Eternal interactive dictionary: Brain. Unique minds and therefore civilizations created with eternal interactions. Some of them are very special, they may be few in number, but it doesn't matter because they have the potential to generate an infinite number of qualified thoughts, and this is what determines the true value of their existence. This content belongs to the author of this article, who has read the biography of scientists as the most precious fairy tale books when she was a child, and yet could not stop without asking countless questions even after knowing them well, and she wanted to include these naive thoughts in this article in a nostalgic way.

Man is a living creature that contains good and evil within itself. Dante's Divine Comedy, Faust's story, the inquisition courts, medieval darkness, Eighteenth century in the East and the West, and the Enlightenment... Did the light belong only to one specific part of the planet? Religions, languages, races and never-ending wars and; the pandemic period reminding of Decameron with the pandemic before completely articulating to the new world order and digital age and:

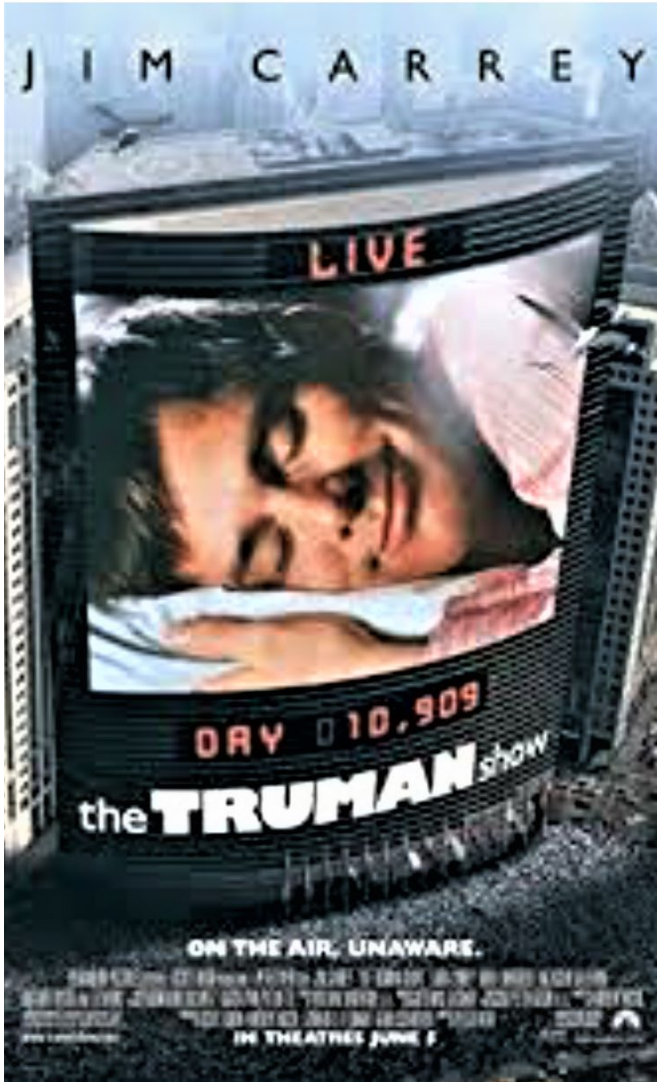
“As long as there is an obvious mask, there is nothing behind it; it is only a surface that hides nothing but itself; yet it still prevents us from thinking of it as a surface as long as it gives the impression that there is something behind it.” J.L. Baudry (Williamson, 2000:73) What will human beings transform into in a process that creates an irony with the current reality of the day, how will those who are not articulated to the system protect themselves in this new order?

#### **Communication, Transparent Communication, Law of Digital Interaction and Its Degrees, Digi-police, Debiting the Uniqueness of Individual**

#### **Digital Individual, Digi-Cloud, Digi-Spy, Digi-Trackers, Debiting the Uniqueness of Individual**

What does digital mean? Beginning from especially 2000 up to now, ordinary people in are in such a savage. According to dictionary: Digit( is a noun) 1. Any of the numbers from 0 to 9. 2. (Formal) A finger or toe. Digital (Adjective) Lit up numbers, e.g. 12.14.(Longman, 1983:168)

Together with the footsteps of the digital age, from the 90s onwards, some people may realize that they have been drifting like Truman (Truman Show) in a kind of one-sided transparent communication.



Visaul 1: <https://www.filmkovasi>

There are people with advanced artificial intelligence who are becoming more and more intelligent in a hurry about how to be protected from digital environments while trying to learn the content of laws such as KVKK (the law on the protection of personal data) and at the end of the day are struggling with the awareness that they are helpless. Since most of them are in a fight for bread, they may not be able to think about these because of their tiredness. The agenda changes so frequently that they may not know which one to think about, and in the meantime someone can steal the show (sorry, the brains) and take advantage of it. This is the state of the individual in the digital age and digital media...

### **What should be done?**

Communication is the discipline that regulates the field of interaction because the most important factor in communication is interaction. Sometimes even the weakest link can be necessary for interaction. Mankind is a whole and while digital media are regarded positively as they pave the way for universal interaction, the unilateral flow of information carries the risk of creating digital-slaves (having already created), using a large database for the benefit of the powerholder. Reciprocity is a basic principle in interaction. This is also the core of communication. If there is no reciprocity, there is no communication either. In general, there is no feedback from the minds who are swindled by the digital media. That is why we cannot assume that communication has taken place. We can even crosscheck that humanity is a whole with "the working principle of the language learning center of the brain". To keep the mind in the attained science in its own hands and to use the mind produced by the general majority for the benefit of its own group and the point they have reached is an attitude that avoids the development of humanity. Creating many societies within one society and using them for gaining benefit, making this situation permanent and gaining benefit also mean disrupting the interaction. The general majority is not just



a 'Useless Crowd' or 'Nonsense'. In case those collaborating with this system suddenly become a member of smart (!) segment, then...

For the development of humanity, even the weakest ring is significant. This is essential for interaction. You cannot know what kind of intelligence will interact with the part that is thought to be the weakest ring and what kind of development may take place out of it, and this interaction is essential for development. You cannot know what the weak ring itself will transform into. Moreover, the problem of measuring and assessing the inborn talents such as intelligence, ability and competence... Bodies that were bought and sold as slaves in the past should not be used as both physical and cerebral digital slaves today. **The mind (!) that upholds this slave trade may still exist.**

### What is the Meaning Attributed to Transparent Communication?

"God sees and hears everyone and acts justly." This must be a common view in almost all heavenly religions.

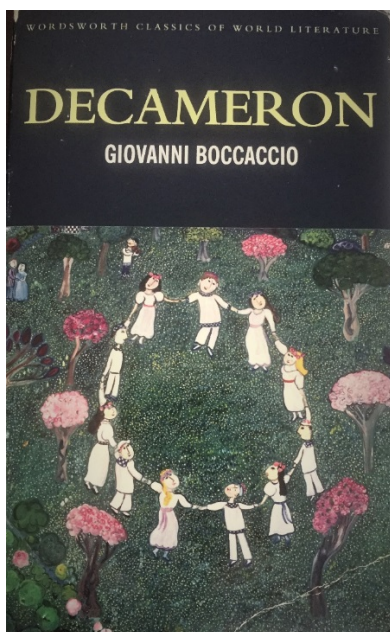
DigiCloud. If the world will be to transform to digital, it must become a situation where everyone just takes benefit of their own brain and heart. This can fairly be called configuring artificial intelligence that will cause even a slight right loss. Beyond and above religion, language, and race... It has to be free from dividing by religion, language, race, and then reunite, and must be built on justice, equality, goodness and righteousness.

On the way to this structuring, the individual in digital media can be taken under protection with digi-police, digi-spies; all the degrees of interaction they write to digital media can be put into use without waiting for the full artificial intelligence structuring. Especially the uniqueness of talented minds can be debited to themselves so that they will not be enslaved and exploited for a lifetime. An accurate and fair approach is a must for this. In the future, debiting the individual to himself will be able to done even using the atmosphere. That is, it should be configured in a guaranteed way for all digital media that will be saved by an organization contrary to the individual who is likely to be digitalized and used even today.

This means the use of unique language of the individual writing on digital media and the use of the versions of discourses and ideas that come from the brains it interacts are restricted by law. It means limiting the interaction of the person who interacts with an original idea with the law, and this interaction is graded and is asked to offer a moral or material price to the person whose idea is benefited. This is a kind of copyright. There is no such field in law yet. However, in order to protect the individual, it is obvious that the Field of Law of Interaction should be organized on a global/universal scale.

### Conclusion

"Compassion for those who suffer is humanity, it is worthy of everyone, but it is an obligation for those who had once been in need of consolation and saw it in other people." (Boccaccio, 2017: 7)



Visual 2: Boccaccio; G. (2004). Decameron (1 st. cover page).

What will be the future of humanity, which contain both good and evil within itself? Will the system/systems of which life style and human perception are based on evil and exploitation win? Will the pleasure of sweeping the last human remains of man be tasted? How will humanism be positioned in the digital age?

Again by Decameron:

".. If I turn back to the Guglielmo issue, which I have started telling but moved away more than I had hoped for because I rightly lost my temper, I must say that he was sincerely welcomed and respected by all the nobles in Genoa. When Guglielmo heard a lot about Ermino's niggardliness and stinginess after spending a few days in the city, he wanted to see him. Ermino had already heard that Guglielmo Borsiere was a precious man; so even though he was a stingy person, he greeted him with the words that he saved from the remnants of gentleness in him and a smiling face. He brought up various issues. While chatting on the one hand, he took Guglielmo and the other Genoese with him to his dazzling newly built mansion. After walking all around his mansion, "Messer Guglielmo, I want to have a painting made to hang in the living room of my house. You are a man of the world. Could you please tell me something unprecedented so that I can have a painting made of," he asked. Hearing his tactless question, Guglielmo said, "I don't think I can suggest anything that has never been seen for you to make a picture, other than sneezing, but if you wish, I can recommend something that I am sure you have never seen before." "Oh, please tell me what it is," said Ermino, unaware of the answer he is going to get. "Make a picture of politeness," Guglielmo replied immediately. After hearing this, Ermino was so embarrassed thanks to this shame that he abandoned the temperament he had sustained until that day and took on a completely opposite character... (Boccaccio,2017:73)



Visual 3: Boccaccio; G(2004). Decameron(pp.71).

This article can be described as a literary work or can be considered as naive because of being a little literary, and that may be true, too. All these evaluations may also be made in accordance with the solutions and suggestions. What is important here and the main point to be explained is that the uniqueness of the human being and his free will should not be endangered. This must be accomplished by passing beyond the current technological conditions without any external intervention into the human body. The digi-god could be equipped with a technology that would not touch free human will just like the understanding "God sees everything and is just" which is common in almost all of the heavenly religions. The crucial thing is that those who will establish this system, which are merely human beings, should establish this on equality, goodness, righteousness, justice and law, and do this order without intervening the cut of human being's jib, protecting the innocent, and not leave it to the mercy of evil and bad people. It cannot be said that the current legal system is indexed to technology yet.

There is no address for human, being a human, possessing human values, but since it has been the creator of the capitalist order and has been identified with it a for a long time, because the devil take the hindmost and they have been trying hard for being the foremost, all examples to remind of all the good, beautiful things that exist in their cores again are taken from the West due to genetic-cultural codes. This is due to the fact that goodness, righteousness and beauty are longed for and expected on the Earth...

"That which is for me through the medium of money – that for which I can pay (i.e., which money can buy) – that am I myself, the possessor of the money." Karl Marx, Economic and Philosophical Manuscripts (Williamson, 200:19).

Human being, who has to become more individualized together with the pandemic period, will probably start to make production in a self-sufficient way in every sense, and this individual production will help the development of a more moral human nature. As it is known, a producer will bear the instinct to protect the goods he produces, try hard to ensure the necessary environment, and be respectful of both their own rights and the rights of others.

If the whole commercial point of view and understanding change, digital media will no longer be a nightmare for the individual; they may evolve into a very just system where everyone's brains take their right. Consequently, innocent and talented people will have no fear of being used as a digi-slave. Otherwise, slavery will continue in a much more brutal way and the world will turn into a real hell. Most people would not accept such a life.

Every organization and brain that interrupts the natural interaction inflicts a heavy blow on humanity. When you open the channels of knowledge, even the reproduction and living conditions on the planet will be comprehended. And at this point, justice is a must. The reasons for the war environment, the shamelessness, rudeness, stealing and theft we are in never end may be those who get benefit from this environment. If such an organization dominates the entire planet, the world will become uninhabitable for those who try to remain humane.

A digital legal regulation must be created that debits the uniqueness of the digital individual equipped with universal digital media to itself, the field of Law of Interaction must also be structured under this regulation, and all the Interaction Degrees provided by the digi-individual must be limited by digi-law and turned into a state that will provide a moral or material price to the relevant person.

"An indicator is what substitutes for something else for a person in terms of interest or capacity." C.S. Peirce (Williamson, 2000:19)

### Acknowledgements

### References

- Boccaccio;G. Decameron(2004). (/Girizgahpage(pp.7, 71-74).Çeviren: Nevin YENİ, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul.
- Boccaccio;G. Decameron(2004). Decameron(cover page, visual 2). New English Version by Cormac Ö. Cuilleain based on John Payne's 1886 translation, Worldsworth Classics of World Literature, Worldsworth Editions Limited 8B East Street, WareHertsfordshireSG12 9H, Great Britain.
- Boccaccio;G. Decameron(2004). Decameron(pp.71, visual 3). ). Çeviren: Nevin YENİ, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul.
- Williamson; J.(2000). Reklamların Dili, 'Reklamlarda Anlam ve İdeoloji' (pp.19, 73). Ütopya Yayınevi, İstanbul.
- Longman(1983)I Active Study Dictionary(pp.168). Printed in Great Britain.
- <https://www.filmkovasi> (visual 1).
- <https://www.netflix.com> (Visual 2).

## EDUCATION OF SOCIAL WORKERS IN INTERNATIONAL SOCIAL WORK

Veronika Mia ZEGZULKOVÁ

The internal PhD student at the Faculty of Social Studies at the University of Ostrava.

[veronika.zegzulkova@osu.cz](mailto:veronika.zegzulkova@osu.cz)

### Abstract

The impact of ongoing processes of globalization on the profession of social work requires updating the education of social workers to respond to current career development, new challenges and requirements of the 21st century. Above all, there is a need to understand and explain the implications of globalization for the well being of the individual, the family, the community and the nations. There is also a need to eliminate ignorance, stereotypes and prejudices by creating the necessary knowledge base, but also to provide the skills needed to work with the global population. These social problems follow the area of education. The conceptual framework is based on the theoretical basis of modernization and the associated globalization of society and its implications for social work. As a theoretical framework will be use the eco-social theory of education. Work intent is to monitor and examine in detail the education in international social work and to identify on the basis of their analysis the approaches chosen by the schools in the case of social workers education. The project will be implemented through a qualitative research strategy, I would like to use a collective case study. Several research techniques will be used to collect data, primarily semi-structured interviews, document analysis and observer coverage. The results of the research can help to formulate new knowledge that can be used for professional discourse on the theme of international social work and to point out the possibility of implementing selected approaches in the Czech preparation of social workers in their profession.

**Keywords:** International Social Work, Social Workers, Education, Education of Social Workers.

### Introduction

In this text I will present my dissertation project entitled The concept of education of social workers in international social work.

The impact of the ongoing processes of globalization on the social work profession requires an update of the education of social workers so that it responds to the current development of the profession, to the new challenges and requirements of the 21st century. Above all, there is the need to understand and clarify the consequences of globalization for the well-being of individuals, families, communities and nations. Mathbor (2008) talks about the necessary elimination of ignorance, stereotypes and prejudices by creating the necessary knowledge base, but also providing the skills needed to work with the global population.

These problems of a social nature are followed by the field of education, in other words, according to Lombe (2013), there is a commitment to bring a global perspective of these social issues into education. Problematic is the difficulty of elaborating the complete complexity of world problems and the related demand for the creation of a larger space for international social work within the curriculum. And although the need to acquire expertise on "domestic" issues is a fundamental pillar of social work education, awareness of the links to global patterns of social and economic injustice is equally important (Healy, 2008, Midgley, 1997).

Last but not least, there is the requirement of social work as an integrated international profession, with an interest in developing education in the field of social work worldwide and locally. It should therefore include international cooperation and cooperation between social workers, good practice can be considered, for example, the International Federation of Social Workers and the International Association of Social Work Schools, which together created a new international definition of social work (Hare, 2004, IFSW, 2012).

### Theoretical Context

In the next chapter I will focus on defining the key concepts of the dissertation and their theoretical conceptualization. The key is the concept of "international social work". As with most terms, it is very difficult to create a uniform and always valid definition of this phenomenon. The concept of international social work is often discussed in the social work literature (Hokenstad et al., 1992; Johnson, 1996; Lyons, 1999; Healy, 2001; Cox and Pawar, 2006; Lyons et al., 2006; Payne and Askeland, 2008 Hugman, 2010), however, there is no clear consensus on the exact definition of what should make it up.

One of the first definitions, trying to anchor this concept, was published in 1939 in the article Yearbook of Social Work by Warren. According to her, international social work includes four types of activities. These include international social case work, international public and private disaster relief, war and minority patients, international social work conferences, and international cooperation between governments and private institutions (Healy, 2001).

In recent publications (Healy, 2001; Cox and Pawar, 2006), SMEs have been defined in the following ways. Healy (2001, p. 7) defined SMEs as: "professional activity at the international level and competence for this activity performed by the social work profession and its members. International activity has four dimensions, including

(1) internationally linked domestic methods and advocacy, (2) professional exchange, (3) international practice, and (4) international policy for the development and promotion of social work. "

Cox and Pawar (2006, p.20) define it as follows: "International social work consists of promoting global and local social work education in order to create an integrated profession that responds effectively to both global challenges in education and practice. which have a significant impact on the quality of life of a large part of the planet's population."

Although the two definitions complement each other, the definition of Healy emphasizes professional practice in an international context and the ability of the social worker profession to operate internationally in four areas. These four areas or dimensions are somewhat restrictive because they are limited to four specific dimensions. One of the very interesting aspects of the definition of Healy is that there is no need to travel to another country to practice international social work, as some aspects of international social work practice, such as international labor migration, human trafficking, refugee resettlement and international adoption, can be home".

On the other hand, the Cox and Pawara SME concept focuses on the education and practice of social work at both global and local levels, to build the social work profession and its capacity at international level in such a way that it is able to address both global and local problems related to the well-being of the whole population. Thus, SMEs are about action, about building the capacity of the social work profession and social workers by initiating and strengthening social work education and practice, so that they participate in both global and local affairs.

Therefore, for the needs of the dissertation, I understand international social work as a field of the social work profession, solving social problems of a global nature, with national and international scope.

Within social work, there is a growing emphasis on the theoretical concept of "education in international social work" (Panos, Pettys, Cox, & Jones-Hart, 2004; Poole & Davis, 2006). According to Lombe (2015), the inclusion of international content in other areas of social work education remains relatively insufficient.

### **Research Objectives And Research Issue**

The objectives of the article are divided into three areas. The symbolic goal of the thesis is to draw attention to the role of international social work in the education of social workers and the lack of knowledge about approaches to education in SMEs.

Another, ie application goal is the effort to formulate knowledge that could help schools in the Czech Republic to realize how they educate social workers in international social work at relevant foreign schools.

### **Outline Of Research Design**

The project will be implemented through a qualitative research methodology. Creswell (1998, p. 12) defined qualitative research as: "a process of seeking understanding based on different methodological traditions of examining a given social or human problem. The researcher creates a comprehensive, holistic picture, analyzes different types of texts, informs the views of research participants and conducts research in natural conditions." To answer a research question, I need to know and understand the concepts and models of education in international social work. a methodological approach called a case study. Berg (2001) characterizes a case study as a methodological approach that involves gathering a sufficient amount of information about a particular individual, social environment, event, group, or organization. The goal of the case study is to help the researcher effectively understand how it works or works.

The terminology of the case study is not entirely stable, it is mainly due to different theoretical backgrounds. Hendl (2005) talks about realism, postpositivism, constructivism or interpretativism. There are two main directions in foreign literature, the first being Stake (1995), which is based on an interpretive socio-constructivist paradigm. The second direction was defined by Yin (2014) and is based on the post-positivist paradigm.

The typology of case studies according to the observed case will be used (Hendl, 2005), more specifically the study of organizations and institutions, as it best corresponds to the purposes of this research.

Stake (1995) describes three types of case studies: (1) an intrinsic case study - which deals with a case for its own sake, with the goal of a holistic understanding of a particular case; (2) instrumental cases - the aim is to understand the external theoretical questions of how and why the phenomenon works in its current form; (3) collective case study - means an in-depth examination of several instrumental cases on the basis of which a more general phenomenon or problem can be understood. I believe that the effort to identify approaches and concepts of education of social workers in international social work represents a corresponding more general problem, which I want to understand, so I propose to proceed in the form of a collective case study.

Yin (1994) further divides case studies according to their basic research task, ie depending on the required type of result into exploratory, explanatory, descriptive and evaluation. Closest to the nature of this research is a descriptive study to provide a description of the case under study.

More research techniques will be used for data collection, especially semi-structured interview, document analysis and participatory observation. The chosen subject of research will be the applied approaches of education to the education of social workers in international social work and the chosen subject of research will be the relevant schools where these approaches to education are applied.

## Conclusion

Thus, it can be summarized that the aim of the work is to analyze and describe education in international social work and on the basis of their analysis to identify the educational approaches that schools choose in the case of vocational training of social workers. This results in the main thesis of the thesis, ie to identify existing approaches to education in international social work, to identify the role of international social work in the education of social workers and last but not least to discuss the possible application of the approach to education of social workers in international social work to the Czech education system.

The results of the survey can then help formulate findings that can be used for professional discourse on the topic of international social work and point to the possibility of implementing selected approaches in the Czech training of social workers in their profession.

## References

- ASAMOA, Y., HEALY, L.M., MAYADAS, N. 1997. Ending the international-domestic dichotomy: New approaches to a global curriculum for the millennium. *Journal of Social Work Education*; Spring/Summer 97, 33 (2), 389-402.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- DOMINELLI, L. 2010c. *Social work in a globalizing world*. Malden, MA: Polity.
- ESTES, R. 1992. *Internationalizing Social Work Education: A Guide to Resources for a New Century*. University of Pennsylvania
- GRAY, M., COATES, J. 2008. *Indigenous social work around the world: towards culturally relevant education and practice*. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- HARE, I. 2004. Defining social work for the 21st century: the International Federation of Social Workers' revised definition of social work. *International Social Work*, 47, 3: 407-424.
- HEALY, L. M. 1986. The International Dimension in Social Work Education: Current Efforts, Future Challenges. *International Social Work* 29: 135-147.
- HEALY, L. M. 1988 Curriculum Building in International Social Work: Toward Preparing Professionals for the Global Age. *Journal of Social Work Education* 24 (3): 221-228.
- HEALY, L. M. 1992. *Introducing International Development Content in the Social Work Curriculum*. Washington, D.C.: NASW Press.
- HEALY, L. M. 1994. International Social Welfare: Organizations and Activities, in RICHARD L. E., ed. *The Encyclopedia of Social Work* (19th ed.). Washington: NASW Press, 133-186.
- HEALY, L. M. 1995. *International Handbook on Social Work Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- HEALY, L. M. 2008. *International social work: professional action in an interdependent world*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál.
- LAWRENCE, S. 2009. *Introducing international social work*. Exeter: Learning Matters.
- LOMBE, M. (2013). *International social work and education*. In E.J. Mullen (Ed). *Oxford bibliographies in social work*. New York: Oxford University Press.
- LYONS, K., MANION, K., CARLSEN, M. 2006. *International perspectives on social work: global conditions and local practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- MARY, N. L., MORRIS, T. 1994. The Future and Social Work: A Global Perspective. *Journal of Multicultural Social Work* 3 (4): 89-101.
- MATHBOR, G. M. 2008c. *Effective community participation in coastal development*. Chicago, Ill.: Lyceum Books.
- MIDGLEY, J. 1994. *International and Comparative Social Welfare*. In: EDWARDS, R. L. ed. *The Encyclopedia of Social Work* (19th ed.). Washington: NASW Press.
- MIDGLEY, J. 1997. *Social welfare in global context*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PAYNE, M., ASKELAND, A. 2008c. *Globalization and international social work: postmodern change and challenge*. Burlington VT: Ashgate.
- PRIGOFF, A. 1996. *International Content in Social Work Education: Global Dimensions in Policy and Practice*. Paper presented at the Council on Social Work Education Annual Program Meeting. Washington, D.C.
- TRIPODI, T., POTOCKY-TRIPODI, M. 2007. *International social work research: issues and prospects*. New York: Oxford University Press.
- VORLOVÁ. 1936. Sociální práce případová ve styku mezinárodním. *Sociální pracovnice*, 5(3), 43-45.

## EDUCATIONAL COMPETENCE OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

Sinan AYDIN

Accounting and Task Department, Ali Rıza Veziroglu Vocational School, Kocaeli University  
sinanaydin1704@yahoo.com

### Abstract

The aim of this article is to give a systematic information about the academical competencies of vocational school students who are enrolling in science departments of the school as computer, electric and machine. The students participated to this study are selected from the successful parts of the departments who are able to solve critical and difficult problems from their study area. Data are collected in the systematic approach containing competencies, activities and abilities based on the academic perspective. The results do not give a sufficient level of academic performance for vocational school students.

**Keywords:** academical competency, abilities, scientific level, vocational school

### Introduction

Turkish vocational school training aims the development of students' professional activity. Vocational school students' knowledge and experience for their next working life need be organize in a systematic environment they will enroll together. In the technological context, the professional vocational school students have to be able to modulate unusual situations in the theoretical perspective and able to design the necessity confirmations from the focused operation (Zhirnova and absalyamova, 2013). In every area of modern working life, abilities for personal improvements and developments to reach the professional level that these necessities give his/her position as a worker or a staff in the social life. According to Pidkasisty at al. (2013), such a personal environment could be organized with the competency-based approach that has the essential practical plan of vocational school modernization in which it has educational modification and students' training model organization to prove its quality. These necessities should relate to students' development mathematical background. The examination of the literature has resulted that the vocational school students' competence requisites has not been analyzed and introduced at the theoretical, and so practical level.

In last decades, it has been conducted some research on the competency-based approaches in educational area (Ryndina, 2011; Latypov and Sabirova, 2013; Peter and Hoffman, 2014; Jun-you at al., 2015; Barry, 1994). According to these studies, it is not possible to reach a general and unique expression of the concept of competence while the papers present different approaches and commands about competence. Khutorskoi (2013) gives us a systematic perspective of the term competence that is "set requirement to a learner's educational training, and competency as already accomplished personal quality and the minimum experience in relation to the activity in the designated sphere". Moreover, the concept of educational competence is determined in some research papers as a quality level for personality or ability for operational activity (Erica, 1999). We can briefly say that there is a common way of the above approaches for student's competence which he/she should get the ability for independent operational activity in a special context. Levedev (2009) gives a classification for educational competence in three levels ordered approach: subject competence, all-subject competence and meta subject competence. He stated that meta-subject competence contains all ways of educational competences such as logic, thought and creative process of students' information. We believe that learning of some entities of competence in traditional vocational education system couldn't give the general context of competence to the students.

Yarullin and Tsyrcun (2015) determined some basic criteria on the educational competence development of students for the basic subjects of mathematics. According to the authors, the following items are essential to reach the educational competence development for the students taught mathematics in vocational education context:

- Analyzing of the current educational competence model to provide a systematic model.
- Constructing of the model for students' educational competences for their vocational program as that aims, responsibilities, plan, context, results.
- Adapting of technological materials to the teaching and learning program.
- Organizing educational methods to rich educational competence including students independent study activities.
- Determining of the evaluation steps to classify vocational school students' competence in this program.

### On The Structure of Educational Technology Development

Bushmeleva and Razova (2014) figure a systematic model of educational competence development using mathematical logic. In this model, mathematics lectures are used to make simple students' educational competence such as designing of a task, analyzing of some difficult or abstract concepts, and to determine the problem-solving model. Their educational competence development model could be briefly expressed as below:

1. Motivational competence
  - cognitive activity
  - to manage cognitive difficulties
  - identity
  - self-orientation
  - attitudes for educational activity
2. Communicational competence
  - working capacity in a group
  - coordination ability
  - collaboration in a project team
3. Cognitive competence
  - ability to aware of the pure idea
  - ability to adapt the technology in the study
4. Operational competence
  - problem solving
  - constructing hypothesis
  - observing ability
  - classifying ability
  - doing experiment
  - analyzing of a material

From the above axiomatization of the educational competence, we can say that by using of several pedagogical components, the competence development is realizable at students' level. Many problems coming from social life or other area of the life could be expressed mathematically, and this ability plan an essential role on the developing of educational competence in vocational school students' educational activities. Moreover, having this ability could motivate students to focus on more effective, meaning, and important projects creating from their study area.

The motivational competence has the meaning that students' concentration to active study in the mathematical context and conducting of the study in this approach (Bushmeleva and Razova, 2014; Lepage and Kratochwill, 2004). According to the authors, the mathematical subjects that basic statistics and probability theory are basic tools to develop students' motivational competence. Showing daily practical applications, students be familiar with the mathematical symbols of the study, create statistical diagrams and check the hypothesis of the problem coming from their study area.

The communicational competence is the social way of educational competence for vocational school students (Greet et al., 2014; Morton, Dennis and Gray, 1972; Richard and Keith, 2007; Singh, P. and Manser, P., 2000). It contains the basic abilities such as working in a team mean that have ability to make dialogs with the member of the team, coordinating of some actions mean that ability to order and hold the processes in the study, collaborating with the members mean that ability to make beneficial dialogs needed for the study.

The cognitive competence development of students is the mean that using of basic course materials, be able to benefit from different connected sources, to establish relations between the objects, and to applicate the methods needed for the study activities. For this reason, students need to be taught with the basic area of mathematics that basic algebra, geometry in  $R^n$  system, and elementary calculus. Bushmeleva and Razova (2014) especially stressed that linear and non-linear equation solutions, game theory are important subjects in the development of educational competence of students.

The operational competency is the concrete and active way of the development of the educational competence because of its practical nature. In this step, students conduct practical studies to test the validity of the problem and to reach a correct solution of the problem.

Yarullin and Tsyrcun (2015) exemplified the above strategy in science context unifying the lecture concepts and technological activity as a correlation between secondary education and higher education in Russian education system.

- A. Components of connection between an effective secondary education and a successful higher education for students enrolled in basic science departments such as mathematics or computer sciences. The scores are composed of the following GPAs (Grand, Point, Average):
  - the school certificates
  - the humanitarian
  - the exact disciplines
  - the majors entering the university
- B. Dependency of a students' answers rate and rate of physical parameters of a student such as height



- C. Individual descriptions on the solution of quadratic equations
- D. Description of a game and presentation it with a matrix form:
- describing all strategies of the game
  - constructing a table for the prizes of the players in the game
  - registering of all possible results for the prizes
  - configuring the players' strategies and express it mathematically
  - explaining of the model to find the real strategy
  - finding of the true person in the play
  - recommending of the valid solution of the strategical game

### Students' Educational Competence

According to Yarullin and Tsyrukun (2015), educational competence could be categorized in seven module that are educational competence, communicational competence, cultural competence, information competence, social competence, self-improvement competence, and semantic competence. They briefly explained these components as below.

- educational competence: it means students' individual competences such as logical approaches, and methodological concepts when they conduct educational activity.
- communicational competence: this competence deal with students' interactions with each other, and their abilities to work together group members.
- cultural competence: in this competence, students must be well-informed about an educational activity, and they have to manage an experimental activity.
- informatics competence: it includes some scientific abilities such as that organizing and transforming of information, analyzing, and interpreting of information.
- social competence: it is similar to cultural competence that activities in social, public or civil arena at the mastering level.
- self-improvement competence: it relates to the self-confidence, able to develop individual capacity, and to have own personal interests and selections in the modern life.
- semantic competence: it is the most synthetic competence that serve to students as their abilities in order to understand the surrounding world.

### On The Findings Of An Experimental Study

This experimental study was conducted to determine the effect of the developed technology, and the students' motivational performance in the educational process (Yarullin and Tsyrukun, 2015). The authors first classified the level of educational competence, then applied them on the departments that Mathematics, Physics, informatics, and computer science in Russian higher education system. In this evaluation, educational competence was evaluated in seven abilities scored by the authors as that

- 1p. increasing of professional competence
- 2p. determining and expressing of the problems
- 3p. composing the program of conducted educational study
- 4p. applying of the technologies on the project
- 5p. interpreting of the results of the study
- 6p. generalizing of the results of the study
- 7p. extended reporting of the results

The experimental study conducted 60 university students, and the evaluation of the education competence development was made in four categories: 3-perfect mastery; 2-mastery; 1- weak mastery; 0- no mastery. Also, the authors leveled the correlation of the data as that: 100–75% = optimum; 74–55% = admissible; 54-25% = critical; 24-0 % = inadmissible. In table 1, the finding of the experimental study was presented (Yarullin and Tsyrukun, 2015).

**Table 1.** The educational competence development level (Yarullin and Tsyrukun, 2015)

		Abilities						
		1	2	3	4	5	6	7
Level of development	Perfect mastery	26.7	23.3	16.7	26.7	20.0	36.7	43.3
	Mastery	63.3	63.3	63.3	53.3	80.0	56.7	36.7
	Weak mastery	13.4	13.4	20.0	–	6.6	–	20.0
	No mastery	10.0	–	6.6	–	–	–	–

## Conclusion

The data of this descriptive study is collected in the systematic approach containing competencies, activities and abilities based on the academic perspective. The results do not present a sufficient level of educational performance for vocational school students. According to us, the context of educational competence is a large based on the vision of high performance of vocational school students. Also, vocational school education also needs a large environment of education competence perspective in order to present the basic structure of education. The systematic approach expressed in this paper could be only a brief version of the subject, and students' educational competence at high education level.

## References

- Barry, M., (1994). The possible outcomes of outcome-based education. *Educational Leadership*, 51(6), pp.70-82.
- Bushmeleva, N. A., and Razova, E.V. (2014). Competence-based approach in modern mathematical education. Relevant issues of the main and additional mathematical education, 1. Concept. Retrieved from <http://e-koncept.ru/teleconf/64211.html>
- Erica,S. (1999). How Competency-based Training has Changed the Role of Teachers in the Vocational Education and Training Sector in Australia. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 27(1), pp 61-74.
- Greet, F., Marcel, K., Paouline, E.S. and Jeroen, M., (2014). Assessment criteria for competency-based education: a study in nursing education. *Instructional Science*, 42(6), pp. 971-994.
- Jun-You, F., Yu-Hsin, W., Li Fen, C., Sui-Whi, J. and Li Ling, H., (2015). Performance evaluation of nursing students following competency-based education. *Nurse Education Today*, 35(1), pp. 97-103.
- Khutorskoi, A. V. (2013). *Competence-based approach in training*. Moscow: Publishing house "Eidos".
- Latypov, N. R., & Sabirova, D. R. (2013). Competence-based approach to aeronautical engineering education: Language aspect. *16th International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL*, pp.617-618.. Kazan, Russian Federation: Kazan National Research Technological University.
- Lebedev E. V. (2009). *Research competence development of the future managers*. Author's abstract of the candidate of pedagogic sciences, Yaroslavl.
- Lepage, K. and Kratochwill, T.R., (2004). Competency-Based Behavior Consultation Training: An Evaluation of Consultant Outcomes, Treatment Effects, and Consumer Satisfaction. Stephen N. Elliott. *School Psychology Quarterly*. Spring, 19, (1), pp. 1-28.
- Morton, W., Dennis, D. B., and Gray, R., (1972). The Effects of Competency-Based Training on the Performance of Prospective Teachers. *Journal of Teacher Education*, 23(2), pp. 237-245.
- Peter, B. and Hoffman, W.H., (2014). Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. *International Journal of Educational Development*, 36, pp. 81-89.
- Pidkasty, P. I., Belyaev, V. I., Mizherikov, V. A., & Yuzefavichus, T. A. (2010). *Higher education "Pedagogics"*. Moscow: Publishing center "Akademiya".
- Richard, B. and Keith, M., (2007). Outcomes based education? Rethinking the provision of compulsory education in Western Australia. *Issues in Educational Research*, 17(1), pp. 1-14.
- Ryndina, Y.V. (2011). Research competence in the structure of key competences of a future teacher. *Electronic resource: Journal of scientific publications of graduate students and doctoral candidates*. 1. Retrieved from <http://www.jurnal.org/articles/2011/ped4.html>.
- Singh, P. and Manser, P.G., (2000). Effects of a shared vision on the attitudes of teachers towards outcomes-based education. *South African Journal of Education*, 20(2), pp. 108- 125.
- Yarullin, I.F. and Tsyrukun, I.I., (2015). The Research Competence Development of Students Trained in Mathematics Direction. *Mathematics Education*, 10(3), pp. 137-146.
- Zhirnova, G. I., & Absalyamova, S. G. (2013). Global innovation gap and quality of education. *16th International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL, 2013* (pp.144145). Kazan, Russian Federation: Kazan National Research Technological University.

## EFFECT OF DATABASE ORIENTED LEARNING (DBOL) IN THE PRACTICE OF CONSTRUCTIVISM AT HIGHER EDUCATION LEVEL

R. NANDHAKUMAR

Research scholar, Department of Education

Alagappa University, Karaikudi, INDIA

E-mail: [nandha\\_7025@yahoo.com](mailto:nandha_7025@yahoo.com)

Dr. K. GOVINDARAJAN

Assistant Professor, Department of Education

Alagappa University, Karaikudi, INDIA

E-mail: [jevkgovind@gmail.com](mailto:jevkgovind@gmail.com)

### Abstract

Students at the undergraduate level are facing many challenges in higher education particularly in the subjects that are heavily based on problem-solving. The major challenges faced by the students are that they should remember, understand and use so many values, laws, basic principles, facts and phenomena frequently. The authors attempted to develop the software using database technology for assisting learners. This approach is called 'Database oriented learning (DBOL)'. Database Oriented Learning is based on the principles of constructivism. The core idea of constructivism is that human learning is constructed, that learners build new knowledge upon the foundation of previous knowledge. The authors developed software using the database management system. This software can be used as a personalized repository for the learner. Students can store the facts, principles, phenomenon and values that they understand well. Students can retrieve it whenever and wherever required. Students can update and modify the data if required. By the experimental method, the effect of database-oriented learning at the undergraduate level was studied. With the advent of Database-Oriented Learning, information is available anytime and anywhere. An attempt has been made in this paper to connect the constructivism with database-oriented learning. The investigators adopted the Two Group Experimental Design in which the experimental group was exposed with the software and the control group was treated with the conventional method. Learning outcomes were analyzed through learning objectives such as Remember, Understand and Application. The results provide statistical evidence of the association between database-oriented learning and constructivism.

**Keywords:** Database oriented learning, Constructivism, Higher Education, Cognitive variables

### Introduction

Applying database technology in learning is an emerging interdisciplinary field also known as Database Oriented Learning. Learning at the higher education level should be a blend of learning and also acquiring skill in the relevant discipline. Both Behaviorism and cognitivism support the practice of analyzing a task, breaking it down into manageable junks, establishing objectives, and measuring performance based on those objectives. On the other hand, constructivism promotes an open-ended learning experience where the methods and results of learning are individualized. The conundrum that constructivism poses for instructional designers, however, is that if each individual is responsible for knowledge construction, how can we as designers determine and ensure a common set of outcomes for learning. (Jonassen, 2005). Constructivism states that learners construct meaning only through active engagement with the world such as experiments and real-life problem-solving. Learning is unique to the individual learner. This approach can be effectively used in learning when it is incorporated with modern technologies. Purposeful knowledge construction may be facilitated by database technology.

A database is defined as a set of a logically coherent, organized collection of interrelated data. Databases are used to manage information as required by the user. The Database is primarily designed to provide more flexibility, speed and accessibility. The Databases are developed using designing and modelling techniques. Database technology is a core technology that links information management, processing data analysis, data visualization, presentation multimedia and hypermedia. The linking of database technology with hypermedia delivery systems allows courseware to be maintained by the learner based on their interest and ability. The database management system (DBMS) is the software that interacts with the end-users, application and the database itself to capture and analyze the data.

Constructivism states that learners construct meaning only through active engagement with the world such as experiments and real-life problem-solving. Learning is unique to the individual learner. This approach can be effectively used in learning when it is incorporated with modern technologies. In order to study the effect of database-

oriented learning, achievement test was conducted and the results are analyzed in all the domains of learning objectives.

### **Theoretical framework**

The content knowledge does not necessarily impact general scientific reasoning. Conceptual understanding and problem-solving skills are important to the students. (Mashood K.K. And Vijay A. Singh, 2019). Through the use of a critical research model proposed by Skovsmose and Borda, the development process was formed as close cooperation between academics and researches in both the constructivism of the pedagogical changes and the responses to a particular educational problem during the process. (Carolx Hernandez, Ole Ravn, Shelton M, 2014). Students are interested in using computers for their learning. Technology-enabled learning is the application of some form of digital technology to teaching and also learning in an educational context (Kirkwood, A., & Price, L, 2016). The real impact of educational technology has to be measured in terms of the impact of learning on an individual. It is important to adopt technology in learning and evaluate the performance of learners under the support of technology. (Aditi Avasthi, 2019). Data mining in an e-learning system favourably adopt students who need sufficient knowledge as well as analyzing students who have faced difficulties in acquiring new knowledge. (Ananthi Sheshasayee and Nazreen Bee M, 2018).

### **Operational Definitions**

Database oriented Learning (DBOL) is an approach that links information management, processing data analysis, data visualization, presentation multimedia and hypermedia in learning. The term cognitive is connected with thinking or the conscious mental process involved in knowing, learning and understanding things. Cognitive variables are used to process information. These variables are used to describe why one learner is lacking in learning ability, yet exhibits high competence in a specific area. In this study, cognitive variables associated with learning such as Remember, Understand and Application is applied. Effectiveness in this study refers to the ability to produce the desired result. It means it has an intended outcome and produces a deep, vivid and vibrant impression.

### **Development of Tool for Database Oriented Learning**

The authors developed a tool for database-oriented learning by using the following software tools.

- Relational database: MySQL version 5.5.60 / MariaDB
  - Web Server: Apache 2.4.6
  - Web Development language: PHP Version 5.6.38
  - Front –end frame work: Bootstrap 4, HTML5/CSS3/JavaScript/Ajax/Slim REST API
- Relational Database Model is used for this purpose.

The major components of the database software include

- Home page
- Admin Page
- Notes page
- Central repository
- User domain

In the first page called Home page, the designers used the LOGO of the software and particulars about the designers. Login credentials should be provided to the user so that they could enter into the main section of the software. The main objectives of this software are to store the content, update the information, and retrieve the information from the repository. The database repository is established to store learning materials. This is called memory allocation. Memory allocation involves three important tasks.

- a. Determining the amount of memory required to represent the value of a data item.
- b. Using an appropriate memory allocation model to implement the lifetimes and scopes of data items.
- c. Determining appropriate memory mapping to access the value in a non-scalar data item.

The next phase of the software is a linker. Linking is the process of binding an external reference to the correct link-time address. Execution of a programme written in language L involves the following steps.

- a. Translation of the segment
- b. Linking of the segment with other segment needed for its execution
- c. Relocation of the program to execute from the specific memory area allocated to it.

### **Objectives of the study**

- To assess the impact of Database Oriented Learning at the higher education level.

- To find out the extent of Database Oriented Learning of higher education learners with respect to the following dimensions.
  - Remember
  - Understand
  - Skill

### Hypotheses

- There is a significant difference in the Database Oriented Learning of learners at a higher education level
- There is a significant difference in the Database Oriented Learning of learners at higher education level with respect to remember dimension.
- There is a significant difference in the Database Oriented Learning of learners at higher education level with respect to understand dimension.
- There is a significant difference in the Database Oriented Learning of learners at higher education level with respect to skill dimension.

### Experimental Design

The researchers used the experimental method to study the effect of database oriented learning (DBOL) among the learners at the higher education level. To study the effect of database software as compared to the conventional methods of learning, the investigator adopted the Two Group Experimental design in which the two groups were treated with different learning strategies. This design was used to compare the status of a group that has received an experimental treatment with one that has not. The Pre-test and Post-test Experimental Design was followed for this study.

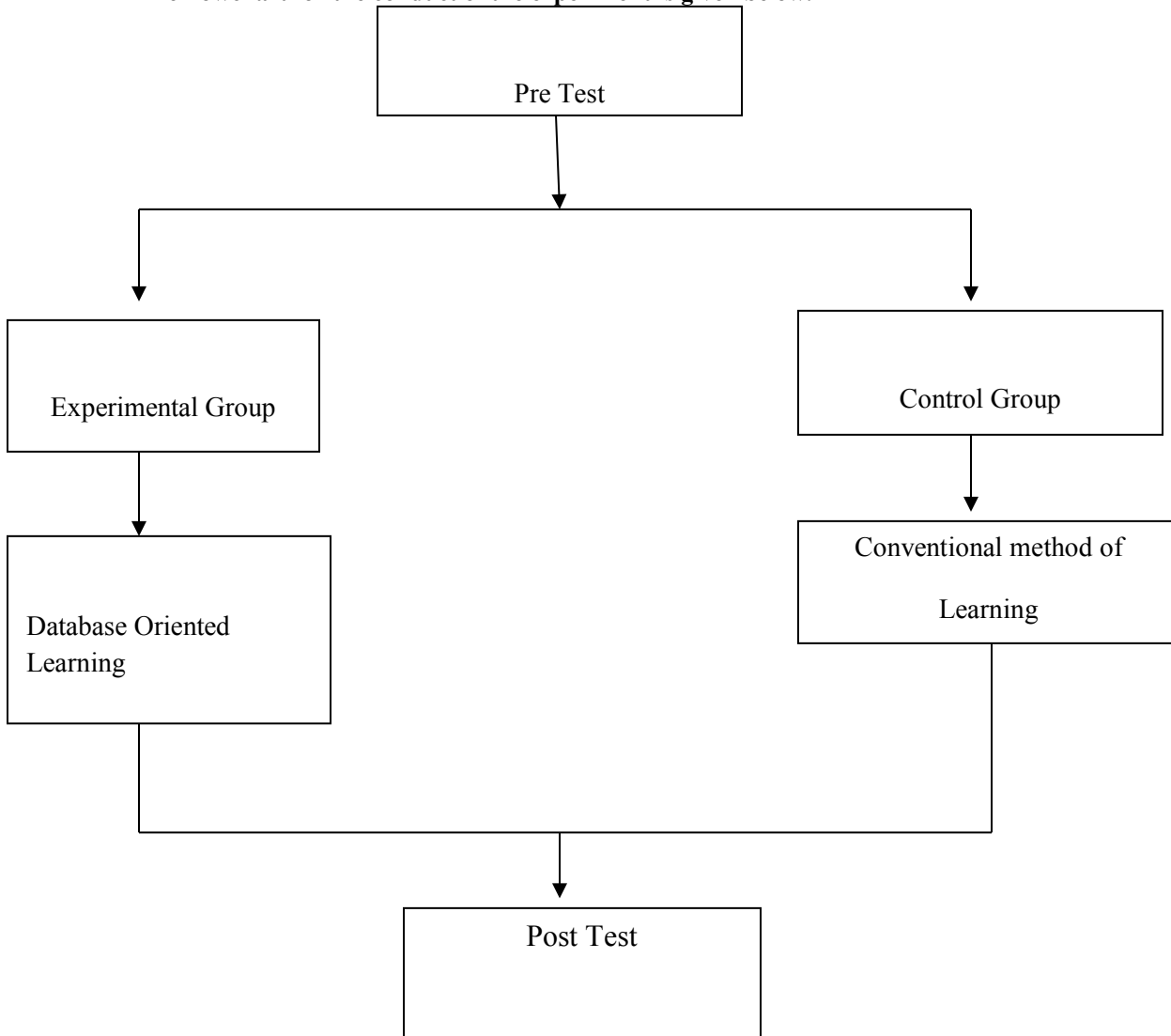
The sample was divided into two different groups' viz., the Experimental group and Control group. The Pre test was conducted to the experimental group and control group with the same set of questions. All the questions are problem-oriented and open-ended. Questions were prepared based on the blueprint in which marks were distributed to various kinds of questions such as remembering oriented, understanding oriented and skills oriented. Equal weightage was given to each instructional objective. The control group was allowed to learn through a conventional method whereas the experimental group was exposed with the database package. At the end of the study, post-test was conducted to the experimental group and control group with the same question paper followed for pre-test. The difference between the mean scores of the control group and the experimental group in their learning outcome was analyzed statistically.

### Sample Technique

The students at the undergraduate level in the Bharathidasan University, Tamilnadu, India formed the universe of the study. 84 students studying UG programmes in four Arts and Science colleges were selected as sample for this purpose. Purposive sampling method was used for sample selection. There were 46 students in the experimental group and 38 students in the control group. The treatment variables were the learning strategies namely

- (a) Database oriented learning
  - (b) A Conventional method of learning.
- The dependent variable was "Achievement of students".

The flowchart for the conduct of the experiment is given below.



**9. Analysis and Interpretation**

The data were analyzed and interpreted in a systematic way.

**Hypothesis 1: There is a significant difference in the Database Oriented Learning of learners at a higher education level**

**Table -1** Comparison of mean gain scores between the experimental and control group

Group	Size (N)	Mean gain score	SD	t - value	p - value	Remark
Experimental	46	11.33	5.04	9.07	<0.00001	Significant*
Control	38	3.63	1.49			

\* Significant at 0.05 level

The calculated t-value is 9.07 and the p-value is less than 0.00001 at 0.05 level of significance. Table - 1 indicates that the difference in the mean scores under consideration was significant. Therefore it is concluded that the experimental group and the control group differed significantly. The above analysis and the higher mean score of the experimental group prove that this group has performed better than the control group. Hence it is emphatically be said that the Database oriented learning was superior to that of the conventional learning

. **The hypothesis is accepted at 0.05 level of significance**

**Table -2 Comparison of mean gain scores between the experimental and control group with respect to remember dimension.**

**Hypothesis 2: There is a significant difference in the Database Oriented learning of learners at higher education level with respect to remember dimension.**

Cognitive variable	Group	Size (N)	Mean gain score	SD	t - value	Remark
Remember	Experimental	46	8.30	3.80	9.09	Significant*
	Control	38	2.32	1.54		

. Table - 2 indicates that the difference in the mean scores under consideration was significant. Therefore it is concluded that the experimental group and the control group differed significantly. **The hypothesis is accepted at 0.05 level of significance**

**Hypothesis 3: There is a significant difference in the Database Oriented Learning of learners at higher education level with respect to understand dimension.**

**Table -3 Comparison of mean gain scores between the experimental and control group with respect to the understanding dimension.**

Understand	Experimental	46	1.85	1.98	2.74	Significant
	Control	38	0.87	1.07		

. Table – 3 indicates that the difference in the mean scores under consideration was significant. Therefore it is concluded that the experimental group and the control group differed significantly. **The hypothesis is accepted at 0.05 level of significance**

**Hypothesis 4: There is a no significant difference in the Database Oriented Learning of learners at higher education level with respect to apply dimension.**

**Table -4 Comparison of mean gain scores between the experimental and control group with respect to the skill dimension.**

Skill	Experimental	46	1.20	1.54	2.55	Significant
	Control	38	0.47	0.69		

Table - 4 indicates that the difference in the mean scores under consideration was significant. Therefore it is concluded that the experimental group and the control group differed significantly. **The hypothesis is accepted at 0.05 level of significance**

### Findings of the study

Based on the descriptive analysis it is observed that the mean gain score of the experimental group is higher than that of the control group. As far as the ‘Remember’ variable is concerned, there is a huge difference between the mean gain scores of the experimental group and control group. But when we compare the mean gain scores of ‘Understand’ and ‘Skill’ variables, the difference between the mean gain scores are significant but it is marginal. Thus the effect of database oriented learning is high in the case of remembering whereas the effect of database oriented learning is moderate in the case of understanding and skill.

## Conclusion

Interactive database software was developed in order to measure the effect of database oriented learning at an undergraduate level against the conventional method of learning. The present investigation is on the effect of DBOL on learning at the higher education level. The findings of the study reveal that the Database oriented learning with respect to the knowledge domain is high. Today, many students are comfortable with the technologies and they acquire and remember knowledge with the help of technology. The importance of database oriented learning in helping students develop their understanding and skill cannot be overemphasized. As educators, we have an important role in helping students at higher education level as they learn with database technology and in guiding our students in the safe, responsible and ethical use of database technology.

## References

- Abraham Siberschatz., Henry F. Korth and Sudharshan. S. (2006). *Database System Concepts*, Singapore: McGraw Hill Education (Asia), Fifth edition.
- Adham Mohsin Saeed. (2017). Rote on Database Management System (DBMS) in supporting Information technology in the sector of Education. *International Journal of Science and Research*. 6(5).
- Ananthi Sheshasayee., Nazreen Bee, M. (2017). Educational Data mining for Educational Applications. *Conference proceedings in the National Conference on Smart Innovation System and Technology*.
- Anupama Chodha. (2018). Efficient clustering algorithm in Educational data mining. *Conference Proceeding in the International Conference, India Com -2018*.
- Eileen O'Donnel., & Liam O'Donnel. (2018). Challenges in developing adaptive educational hypermedia systems. *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Information Resource Management Association Fourth Edition
- Guy Harrison. (2015). *Next Generation Databases. No SQL and Bigdata*. New York: Apress Media.
- Janassen, D.H. Thinking Technology: Toward a constructivist design model. Available at <http://ouray.cudenver.edu/~slsanfor/cnstdm.txt>
- Kirkwood, A., & Price, L. (2016). *Technology-Enabled Learning-Implementation Handbook*. Burnaby: col. Retrieved from <http://oasis.col.org/handle/1599/2363>.
- Rai. P.K., & Pramod Singh. (2015). Studies and Analysis of Popular Database Models. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 4(5), 834-838.
- Raji. N.S., & Kaur. R. (2019). Academic achievement in relation to metacognition skills among college-going students. *The Asian Journal of Psychology and Education*. 62(1-8). 8 -13.



## EFFECT ON BENDING RIGIDITY OF TOWEL SAMPLES WITH DIFFERENT FIBER CONTENT

Gülşah SUSURLUK

Textile Technology Department, Associate's Degree Vocational School, Beykent University, İstanbul, Turkey

Erkan TÜRKER

Faculty of Engineering, Textile Engineering Department, Uşak University, Uşak, Turkey

Yüksel İKİZ

Faculty of Engineering, Textile Engineering Department, Pamukkale University, Denizli, Turkey

### Abstract

Recently, there have been significant developments in investigating the quality perception and aesthetic behavior of the towel fabrics due to the developments in objective evaluation techniques in parallel with the technology. When bending properties are evaluated especially in terms of towel fabric comfort and towel quality perception, it is the main parameter that affects the selection of raw material, design and appearance of the textile material. In this study, towel samples with different fiber content (cotton, modal, bamboo, tencel, polyester etc.), yarn structure (carded, combed, open-end), yarn count, pile height, weight values were collected. By measuring the bending rigidity of towel samples, the effects of towel samples with different fiber content on both quality perception and bending rigidity were investigated.

**Keywords:** towel, towel comfort, towel quality, towel quality perception, bending rigidity.

### Introduction

Today there is a growing interest in the interaction between textile materials and human beings. Mental as well as physical comfort has become much more important for the consumers in the past few years [1, 2]. Since fabric comfort and fabric quality perception are sensitively perceived by the human body, subjective evaluations should be made first and supported with objective measurements in order to produce similar fabrics in terms of their handle and ensure their continuity [3, 4, 5].

Although fabric comfort and fabric quality perception properties are generally evaluated according to subjective assessment methods, it has been proved in previous studies that there is a correlation between some physical properties of the fabric that can be measured objectively [6]-[12]. For this purpose; simple and advanced technology measurement systems (e.g. Kawabata Evaluation System) have been developed in which properties such as bending rigidity, smoothness, softness, stiffness and thickness can be measured with numerical values, which closely concern fabric comfort and quality [1],[6],[8],[12]-[17]. Due to the expense of the Kawabata equipment and maintenance difficulties, for determining the comfort and quality properties of fabrics, mostly in Turkey, bending length, devices measuring physical properties such as stiffness and fabric stiffness is used. The bending length is the deviation of the fabric fixed at one end by its own weight from the horizontal. Bending rigidity is the resistance of the fabric against bending. Fabric stiffness is the resistance of the fabric against bending like rigidity. The fact that these values are high indicates that the fabric has a hard handle and affects the fabric quality perception significantly [8].

The comfort and quality perception features of the fabrics are influenced by various factors such as fiber type, weight, yarn density and yarn count [8], [18]-[19]. It is known that the fibers form the yarns, that yarns also form the fabric, therefore the fiber properties have great importance in terms of fabric properties. Many fibers obtained naturally or chemically are being used in textile to obtain textile fabrics with different properties [19]. When it comes to towel fabrics, cotton, which is a natural fiber, comes first, followed by blends of cotton with fibers such as bamboo, modal and tencel.

In recent years, with the development of objective measurement techniques, the importance of quality and comfort of towel fabrics has increased. Bending rigidity is among the most important appearance and mechanical properties of towel fabric. Traditional methods, which are used for the measurement of these features and have not changed much since the 1930s, have contributed in parallel with the development of technology, especially in recent years [20]. As long as the perceptions of quality and comfort are reshaped over time, bending properties of towel fabrics will continue to attract researchers.

Denizli is one of the most important towel production location in the world. Different towel manufacturers have been visited in Denizli because it is very easy to access a wide variety of towel samples with a wide range of production parameters. In this study, physical test measurement results were used to evaluate the quality perception features of towel fabrics with different fiber content, yarn structure, yarn count, pile height and weight values. By measuring the bending rigidity of the towel samples with physical testing, the effects of the towel samples with different fiber content on both quality perceptions and bending rigidity were investigated. The data obtained were interpreted in terms of parameters such as fiber type, yarn count, pile height and weight, which affect the quality

and comfort. The results obtained from the study are thought to offer a new viewpoint for the innovative product development compatible with the needs of the consumer in the towel industry and in this context it is considered to be important in terms of the absence of a study on towel fabrics.

## MATERIAL-METHOD

### Material

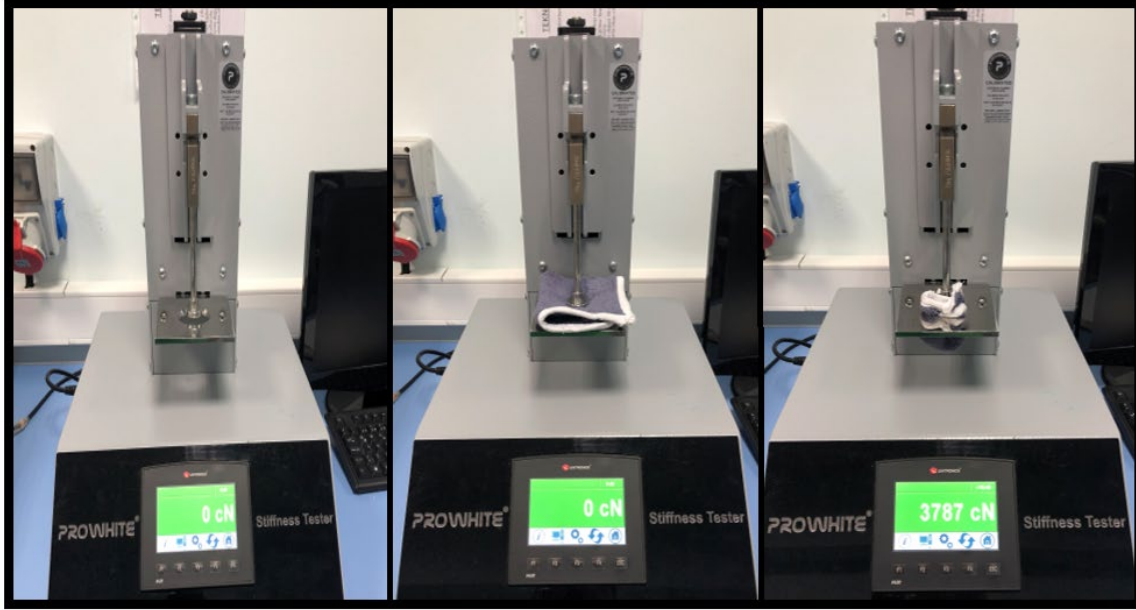
The properties of 15 different towels for the analysis of towel fabrics are given in Table 1. The samples were cut on a laser machine 10x10 cm and 10x20 cm in size. Standart atmospheric conditioning was carried out for the towel samples for 24 h with temperature  $20 \pm 2$  °C and relative humidity  $65 \pm 2\%$  prior to the studies.

Table 1. The properties of the towel samples

Sample number	Fiber content	Yarn count (Ne)	Pile height (mm)	Weight (gr/m <sup>2</sup> )
1	100% Cotton	Pile: 20/2 Carded yarn Ground: 24/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	5.1	550
2	100% Cotton	Pile: 20/2 Carded yarn Ground: 24/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	6.25	550
3	100% Cotton	Pile: 20/2 Carded yarn Ground: 24/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	5.25	550
4	21% Modal - 79% Cotton	Pile: 12/1 Combed yarn Ground: 20/2 Combed yarn Weft: 14/1 Combed yarn	8.1	700
5	75% Cotton - 25% Modal	Pile: 16/1 Cotton-Modal Ground: 20/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	9.75	650
6	95% Cotton - 5% Silk	Pile: 13/1 Cotton-Silk Ground: 20/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	6.9	725
7	95% Cotton - %5 Cashmere	Pile: 14/1 Cotton-Cashmere Ground: 20/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	8.22	635
8	50% Modal - 50% Cotton	Pile: 16/1 Modal-Cotton Ground: 20/2 Open end Weft: 20/2+16/1 Carded yarn	7.6	600
9	34% Modal - 66% Cotton	Pile: 12/1 Combed yarn Ground: 20/2 Combed yarn Weft: 12/1 Combed yarn	8	650
10	60% Bamboo - 40% Cotton	Pile: 16/1 Bamboo-Cotton Ground: 20/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	7.4	550
11	70% Modal - 30% Cotton	Pile: 16/1 Modal-Cotton Ground: 20/2 Carded yarn Weft: 16/1 Open end	8.25	544
12	60% Cotton - 40% Bamboo	Pile: 16/1 Cotton-Bamboo Ground: 20/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	8.7	580
13	85% PES - 15% Cotton	Hav: Ne 20/2 (%85 PES - %15 Cotton) Zemin: Ne 18/2 (%100 PES staple fiber) Atkı: Ne 18/2 (%100 PES staple fiber)	8.1	564
14	50% Cotton - 50% Tencel	Pile: 16/1 (50% Combed Cotton-50% Tencel) Ground: 20/2 Carded yarn Weft: 16/1 Carded yarn	6.8	550
15	85% PES - 15% Cotton	Hav: Ne 20/2 (%85 PES - %15 Cotton) Zemin: Ne 18/2 (%100 PES staple fiber) Atkı: Ne 18/2 (%100 PES staple fiber)	8.55	587

## Method

Samples cut in 10x20 cm dimensions were folded in half and measured in the Prowhite Stiffness Tester Unitronics device. The measurement device, the placement of the sample in the device and its image at the time of measurement are given in Figure 1.



Şekil 1. Bending rigidity test measuring device

Samples cut in 10x10 cm dimensions were used to determine the pile height. Pile height values of the samples were determined according to TS 629. 10 yarns were drawn from the warp direction of each towel sample of 10x10 cm size. The value obtained by dividing the sum of the corrected lengths of the yarns removed from the fabric by 100 is defined as the pile height of that towel.

## Results And Discussion

The bending rigidity test results measured on the Prowhite Stiffness Tester Unitronics are shown in Table 2. Measurements were made 5 times for each sample and their average values were calculated.

Tablo 2. Bending rigidity test results of towel samples

Sample number	Fiber content	Bending rigidity (CN)
1	100% Cotton	3708
2	100% Cotton	5192
3	100% Cotton	3536.2
4	21% Modal - 79% Cotton	5300.8
5	75% Cotton - 25% Modal	4525.4
6	95% Cotton - 5% Silk	4129
7	95% Cotton - %5 Cashmere	3805.2
8	50%Modal - 50%Cotton	3579.4
9	34% Modal - 66% Cotton	3001
10	60% Bamboo - 40% Cotton	1906.4
11	70% Modal - 30% Cotton	1786.4
12	60% Cotton - 40% Bamboo	1721
13	85% PES - 15% Cotton	1564.4
14	50% Cotton - 50% Tencel	1278.6
15	85% PES - 15% Cotton	1070.2

While the bending rigidity values generally increase as the grammage and pile height value increase, when examined in terms of yarn count factor, it is observed that the resistance against bending in thinner numbers decreases. When analyzed also as fiber content, it can be stated that as the use of regenerated and synthetic fiber increases, the samples tend to have a soft handle than others. The high bending rigidity values indicate that the towel sample has a hard handle. Singh, Behera and Matsudaire (2014) point out the perception of softness in the description of the quality perception of good towel fabric.

### Conclusion

In this study; by measuring the bending rigidity of towel samples with different fiber content, yarn structure, yarn count, pile height and weight values, the effect of towel samples with different fiber content on both quality perceptions and bending rigidity was investigated. In the results obtained from the study, high bending rigidity values indicate that the towel sample has a hard handle. As one of the towel properties that best expresses the towel quality perception is the softness parameter, it was observed that the ratio of regenerated and synthetic fibers increased in samples with low bending rigidity.

As a doctoral thesis, with this study, which is a part of the research conducted within the scope of ‘‘Determination and Development of Objective/Subjective Evaluation Criteria of Quality Perception in Towel Structures’’; it is expected that by comparing the production parameters that affect the quality and comfort characteristics by determining the bending rigidity of towel fabrics, which is one of the physical test methods, it is expected to provide benefits to towel fabric manufacturers in determining how different production parameters affect consumer preferences and directing their product development activities within the framework of these parameters.

### References

- [1] Slater K. Subjective textile testing, *Journal Text. Inst.* 1997; 88(2); 79–91.
- [2] Sular V, Okur A. Sensory evaluation methods for tactile properties of fabrics, *Journal of Sensory Studies*, 2007; 22(1); 1–16.
- [3] Peirce FT. The handle of cloth a measurable quantity. *Journal of The Textile Institute*, 1930; 21; T377–T416.
- [4] Kawabat S, Niwa M. Modern Textile characterization methods, Chapter 10 Objective measurement of fabric hand, 1996; 329-353.
- [5] Sular V, Okur A. Kumaşların duyuşal özelliklerinin belirlenmesinde kullanılan subjektif değerlendirme yöntemleri, *Tekstil ve Mühendis*, 2012; 59; 14–21.
- [6] Özçelik G, Süpüren G, Gülümser T, Tarakçioğlu I. A study on subjective and objective evaluation of the handle properties of shirt fabric, *Fibres & Textiles in Eastern Europe*, 2008; 3(68), 56-62.
- [7] Chen Y, Collier B, Hu P, Quebedeaux D. Objective evaluation of fabric softness, *Textile Research Journal*, 2000; 70(5), 443-448.
- [8] Arık B, İkiz Y, Çalışkan M, Karabrahimoğlu K. Gömleklilik kumaşların tuşe özelliklerinin duyuşal analiz ve fiziksel test yöntemleriyle belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 2018; 24(7), 1262-1271.
- [9] Howorth WS, Oliver PH. The application of multiple factor analysis to the assessment of fabric handle, *Journal of the Textile Institute*, 1958; 49(11), 540-553.
- [10] Winakor G, Kim CJ, Wolens L. Fabric hand: tactile sensory assessment, *Textile Research Journal*, 1980; 50(10), 601-610.
- [11] Frydrych I, Matusiak M. Changes in fabric handle resulting from different fabric finishing, *Fibres & Textiles in Eastern Europe*, 2003; 11(2), 42-47.
- [12] Grinevičiūtė D, Gutauskas M. The comparison of methods for the evaluation of woven fabric hand, *Materials Science*, 2004; 10(1), 312-325.
- [13] Pan N. ‘‘Quantification and evaluation of human tactile sense towards fabrics’’. *International Journal of Design & Nature and Ecodynamics*, 1(1), 48-60, 2007.
- [14] Sular V, Okur A. ‘‘Sensory evaluation methods for tactile properties of fabrics’’. *Journal of Sensory Studies*, 22(1), 1-16, 2007.
- [15] Sular V, Okur A. ‘‘Handle evaluation of men’s suitings produced in Turkey’’. *Fibres & Textiles in Eastern Europe*, 16(2), 61-68, 2008.
- [16] Kandzhikova GD, Germanova-Krasteva DS. ‘‘Subjective evaluation of terry fabrics handle’’. *Journal of the Textile Institute*, 107(3), 355-363, 2016.
- [17] Singh JP, Behera BK, Matsudaira M. ‘‘Objective evaluation of terry fabric hand’’. *Journal of the Textile Institute*, 105(5), 467-476, 2014.
- [18] Okur A. ‘‘Pamuklu dokuma kumaşların eğilme dirençleri ve dökümlülük özellikleri üzerine bir araştırma’’. *Tekstil ve Mühendis*, 9(47-48), 21-36, 1995.
- [19] Çoban S, Cireli A. ‘‘Giysilik kumaşların tutum özelliklerinin objektif yöntemlerle belirlenmesi üzerine bir araştırma’’. *Tekstil ve Konfeksiyon*, 2(4), 294-302, 1992.

[20] Plattürk GG, Kılıç M. Kumaş dökümlülüğünün görüntü analizi temelli yöntemlerle ölçülmesi. Tekstil ve Mühendis. 2014; 21:94; 31–45.

## EĞİTİM BAĞLAMINDA KUR'AN'DAKİ AYETLERİN İNİŞ SEBEPLERİNİ BİLMENİN FAYDALARI\*

Muhammed AYDIN  
muhammedaydin@qu.edu.qa

### Özet

Kuran-ı Kerim, insanlığı hidayete erdirmek için rehber olduğu gibi, aynı zamanda insanlığın dünya hayatını şekillendiren; ahlâkî, hukukî, toplumsal ve diğer alanlardaki ihtiyaçlarına cevap teşkil eden bir kitaptır. Genel anlamda ayetlerin büyük bir kısmı, belirli bir sebebe, özel bir hadiseye bağlı olarak nazil olmayıp çoğunlukla insanları akide gibi muhtaç oldukları konularda bilgilendirmek ve doğruya yönlendirmek amacıyla indirilmiştir. Diğer bir kısmı ise soru karşılığında veya belli bir sebebe bağlı olarak indirilen âyetlerdir.

Kur'an'ın iniş sebeplerini bilmenin ayeti anlamada, derin manasını kavramada büyük bir etkisi vardır. Bundan dolayıdır ki, alimlerden birçoğu Kur'an'ın iniş sebeplerinin bilinmesine büyük önem vermişlerdir. Hatta alimlerin bir kısmı bu konuda müstakil eserler yazmışlardır. Bu çalışmada ayetlerin iniş sebeplerinin bilinmesinin eğitim bağlamında ayetin anlaşılmasına sağladığı faydaları ele alacağım.

**Anahtar Kavramlar:** Esbâbu'n-nüzûl, Ayet, sebep.

### Abstract

#### The Benefits Of Knowing The Reasons Of Revelation Of Verses In The Qur'an In The Context Of Education

The Quran is a guide to guiding humanity as well as shaping the worldly life of humanity; It is a book that responds to moral, legal, social and other needs. In general, most of the verses were not revealed due to a specific reason or a special event, but were sent to inform people about the subjects they need, such as creed, and direct them to the truth. Another part is the verses that were sent down in response to a question or for a certain reason.

Knowing the reasons for revelation of the Quran has a great effect on understanding the verses and understanding its deep meaning. For this reason, many of the scholars attached great importance to knowing the reasons for the revelation of the Quran. Some of the scholars have even written separate works on this subject. In this study, I will discuss the benefits of knowing the reasons for the revelation of the verses in understanding the verses in the context of education.

**Keywords:** reasons for revelation, verse, reason

### Giriş

Kuran-ı Kerim'in önderliğinde toplumsal bir eğitim sürecinden bahsedecek olduğumuz zaman karşımıza birinci husus olarak insanın yaratılış gayesinin ne olduğunun öğretilmesi çıkmaktadır.<sup>1</sup> Zira toplumun temel yapı taşı olan insanı Kuran-ı Kerim'in istediği doğrultuda yetiştirmek istiyorsak ilk olarak ona, yaratılış amacının ne olduğunu öğretme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.<sup>2</sup> Nitekim yaratılma sebebinin ne olduğunun farkında olan bir kimse bu sebebin sonucuna uygun bir yaşam sürme eğiliminde olacak ve kendisiyle birlikte aynı doğrultuda bir yaşam sürmeye çaba sarfeden diğer insanlarla beraber Kuran-ı Kerim'in emir ve yasaklarına uygun bir yaşam biçimi koyabilme kapasitesini kendisinde bulacak ve bunun sonucu olarak da ideal bir toplum inşa etme imkanı ortaya çıkacaktır.

Yaratılış gayesinin Allah'a (cc) kulluk olduğunun farkında olan bir toplum ise hayatın farklı alanlarını ilgilendiren meselelerini de Kuran-ı Kerim'in önderliğinde şekillendirecek ve bu çerçevenin dışında kalan davranışları ve yaklaşımları benimsemeyecektir.

Kuran-ı Kerim, muhatabı konumunda olan insanın ve mensubu olduğu toplumun hayatını şekillendirirken pek tabii olarak ahlak, ibadet, gündelik yaşam, savaş ve barış durumu, iktisadi hayat, idari ve sosyolojik yapı gibi meselelere büyük önem vermekte ve toplumsal düzeni aşağıda da değineceğimiz üzere genel olarak bu meseleler etrafında inşa etmektedir.

### Ahlak Eğitimi

Kişinin ahlaki normları olmadan hayatın geneliyle alakalı takınacak olduğu herhangi bir tavrın zararsız olmama ihtimali yok denecek kadar azdır. Zira ahlaki normlara sahip olmayan bir kişinin ve bir bütün olarak bakıldığında da bir toplum ahlaksız bir toplum olacak bu da sonuç olarak haksızlıkların kol gezdiği adaletin yok olduğu bir tablo

\* Prof.Dr. Muhammed Aydın, **Qatar University, College Of Sharia, muhammedaydin@qu.edu.qa**

<sup>1</sup> el-Beyyine 98/5

<sup>2</sup> İbn-i Kesir, Tefsîru'l-Kurani'l-Azim, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut. (1998). V, s. 255

karşımıza çıkaracaktır. Bütün bu sonuçlardan kaçınmak için ahlakın kişiler ve toplum nezdinde kabul edilebilir olması yani evrensel olması gerekmektedir. Bu evrenselliği yakalamak için yol belirleyici olarak Kuran-ı Kerim'i kendimize rehber olarak alınmalı ve onun önderliğinde evrensel ahlaki normlar ortaya konulmalıdır.

Kuran-ı Kerim merkezli bir ahlaki düzenin oluşması için belli başlı meselelerle birlikte normalde ufak ayrıntılar gibi görülecek durumlarda da Kuran-ı Kerim'in rehberliğini başvurulmalı ve onun emir yasaklarının yanında tavsiyelerine de riayet edilmelidir. Zira bu yaklaşım biçimi toplumu ahlaki bireylerin çoğunlukta olduğu bir toplum haline getirecek ve Allah'ın emir ve yasaklarına uygun bir yaşam sürmek için uygun bir ortam oluşturulmuş olacaktır. Nihayetinde Allah'ın kendisini kulluk etsin diye yarattığının farkında olan insan mensubu olduğu toplumu da bu doğrultuda değiştirmeye çaba sarf edecek ve bu süreç içinde de mutluluğu elde etme imkanına sahip olmaktadır.<sup>3</sup>

### **Adalet Algısı**

Ahlaklı bir toplumun bireylerinde olması gereken özelliklerin başına adalet kavramının yerleştirilmesinde bir beis gözükmemektedir. Kuran-ı Kerim'de 28 defa geçen adalet<sup>4</sup> kavramını zihnine Kuran-ı Kerim'in emir ve yasaklarına göre oturtmamış bir toplumun vahye uygun bir ahlaki normlara sahip bir hayat inşa etmeleri uzak bir ihtimal olarak kalmaktadır. Adaletsizliğin hüküm sürdüğü bir toplumda bir süre sonra kimse ahlak kurallarına uymayacak ve bu da Kuran-ı Kerim'in inşa etmeye çalıştığı toplumun daha ortaya çıkmadan yok olması sonucunu getirecektir. Nitekim Allah (cc), bize toplum bazında herhangi bir mesele hakkında bir karar verirken adaletle önem göstermemizi emrederek<sup>5</sup>, adaletin toplum düzenine etkisini ortaya koymaktadır.

### **Doğru Sözlü Olma**

“Bir şeyin objektif gerçekliği hak bunun aslına uygun olarak anlatılması sıdk kavramıyla ifade edilir. Hak doğrunun nesnel yanı, sıdk ise sözün nesnel doğruya uygunluğudur.”<sup>6</sup> Adaletli bir toplumun bireylerinin kendilerinde barındırması gereken ve Kuran-ı Kerim'in bu noktada emrettiği bir diğer husus olarak karşımıza doğru sözlü olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.<sup>7</sup> Allah, iman eden kullarına doğru sözlü olmalarını emretmekte ve bu hususta kendisinden korkmaları gerektiğini bildirmektedir. Zira doğru sözlü olma hasletini kendisinde barındırmayanlar kendilerinin dahi akıllarına gelmeyecek konularda yalana başvurabilir ve kendileri de dahil olmak üzere çevrelerindeki insanları da yanıltma ahlaksızlığını göstermektedir. Doğru sözlü olmayıp yalana başvuran kimseler ise toplumun düzenini bozan bozguncular konumuna düşmekte ve Kuran-ı Kerim tarafından da cezalandırılacakları kendilerine bildirilmektedir.<sup>8</sup>

### **Affedici Olma**

Ahlaklı bir toplumun ortak özellikleri olarak adaletli olmakla birlikte zikrettiğimiz doğru sözlü olmanın yanında, Kuran-ı Kerim'in rehberliğine ve öğreticiliğine kendilerini teslim eden kimselerin bir diğer özelliği olarak karşımıza affedici olmaları çıkmaktadır. Öyle ki Kuran-ı Kerim affedici olmayı, kişi ne kadar zor durumda olursa olsun incelemekte ve bunun ne derece önemli bir haslet olduğunu ortaya koymaktadır.<sup>9</sup> Kuran-ı Kerim, zor durumda da olsa kendilerine karşı yapılan bir kötülüğü affeden insanları takva sahipleri olarak nitelendirmekte ve onları yüceltmektedir. Zira Kuran-ı Kerim'in de bize bildirdiği üzere asıl bağışlayıcı olan Allahtan (cc) başka kimse değildir. Bunun bilincin de olan bir toplumun da affedici yönünün ağır basması doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Emir ve Yasaklara Uygun Bir Yaşam**

Kuran-ı Kerim merkezli bir ahlak anlayışına sahip bir toplumun sahip olduğu hasletlerden birisi de pek tabii olarak Allah'ın emir ve yasaklarına uygun bir hayat sürmeleridir ki bu da Allah'ın (cc) insanları kendisine sadece kulluk etmeleri için yarattığını bildirdiği ayetin<sup>10</sup> amacına uygun bir yaşamı karşımıza çıkartmaktadır. Allah'ın (cc) emir ve yasaklarına uygun bir hayat süren toplum, O'nun dışında herhangi başka bir otorite kabul etmeyecek ve hayata dair karşılaştığı bütün meselelere yaklaşımını ilahi emir ve yasaklara göre tanzim edecektir. Fakat öncelikle dikkat edilmesi

<sup>3</sup> Farabi, Kitabu't-Tenbih Ala Sebili's-Saade, Tahkik Cafer Ali Yasin, Daru'l-Menahil, Beyrut. (1987). s. 49.

<sup>4</sup> Muhammed Fuad Abdu'l-Baki, el-Mu'cemu'l-Müfehres li Elfaz'l-Kur'ani'l-Kerim, Daru'l- Hadis, Kahire 2001, s. 550-551.

<sup>5</sup> En-Nisa 4/58

<sup>6</sup> Mustafa Çağrıncı, “Sıdk”, DİA, TDV Yayınları, İstanbul 2009, c. XXXVII, s. 98.

<sup>7</sup> El-Ahzab, 33/70

<sup>8</sup> El-Ahzab, 33/71

<sup>9</sup> Ali İmran, 3/134

<sup>10</sup> el-Beyyine 98/5

gereken bir husus vardır ki o da Allah'ın (cc) emir ve yasaklarına uygun yaşayan bir toplumun ancak Kuran-ı Kerim'in rehberliğinde inşa edilen ahlaki normlar zemininde inşa edilmesi mümkün gözükmektedir. Ahlaki erdemleri kendisinde barındırıp Allah'ın (cc) emir ve yasaklarına göre bir sistem içinde yaşayan toplum bu şekilde adaleti tesis etme imkanını kendisinde çok daha rahat bir şekilde bulabilecektir. Nitekim bir biriyle zincirleme etki gösteren bu unsurların herhangi biri halkadan çıktığında aradaki bağ kopacak ve Kuran-ı Kerim'in rehberliğinde ahlaki bir toplum inşa etme çabası pek tabii olarak başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Nitekim Kuran-ı Kerim'in emir ve yasaklarına dair ayetler incelendiğinde bu emir ve yasakların ahlaki boyutlarının da olduğu apaçık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.<sup>11</sup> Dolayısıyla Kuran-ı Kerim bu emir ve yasakları insanlara bildirirken mahiyeti bakımından ahlaki erdemlere sahip bir toplum inşa etme çabası göstermekte ve muhatabı olan insanları bu doğrultuda bilgilendirmek suretiyle de eğitime amacını da gerçekleştirmektedir.

### **Aile Düzeni**

Kuran-ı Kerim emir ve yasaklamaları suretiyle ahlaki bir toplum inşa ederken, toplumun temel yapı taşı olan aile kurumunu da es geçmemektedir. Bu kurum içinde de ahlakın ön planda tutulması gerekliliğinden bahsederken eşler arasında haksızlık yapılmamaya özen gösterilmesi gerektiğini bildirmekte ve erkeklerin eşlerine, hakları olan mehirlerini gönül rızasıyla vermelerini emretmektedir.<sup>12</sup> Nitekim adaletin hakkıyla tesis edilmediği bir aile kurumunun, parçası olduğu topluma adalet duygusu gelişmiş ahlaki normlar kişiliğinde yer edinmiş bireyler yetiştirmesi pek tabii olarak mümkün gözükmemektedir. Bu yüzdendir ki Kuran-ı Kerim aile içinde adaletin tesisine dönük pek çok yerde<sup>13</sup> vurguda bulunmakta ve muhataplarına bu anlamda nasıl davranmaları gerektiğini öğretmektedir. Nitekim Kuran-ı Kerim'in de bize öğrettiği gibi aile mutluluk ve sevginin tesis edildiği bir ortam olmalı<sup>14</sup> ve bu unsurların tesisi için çaba sarf edilmelidir. Pek tabii olarak adaletin tesis edilmediği ve iyiliğin ön planda olmadığı bir ailede sevgi ve muhabbetin varlığından bahsetmek mümkün olmamakta bu da yapı taşlarında bozukluk olan bir toplum ortaya koymaktadır. Birbirine sevgi ve saygı beslemeyen bireylerin de aynı toplumda yaşadıkları bireylere saygı ve sevgi çerçevesinde muamelede bulunması uzak bir ihtimal olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaldı ki birbirlerine iyilik, güzellik, sevgi ve muhabbetle muamelede bulunmayan kimselerin dışarıya karşı bu hasletleri gösterir pozisyonda olmaları onların ancak yapmacıklığından kaynaklanacak bu da Kuran-ı Kerim rehberliğinde bir toplum inşasını başarısız kılacaktır.

### **Anne Babaya İtaat**

Aile ortamındaki ahlak eğitiminde Kuran-ı Kerim'in değindiği bir diğer önemli husus ise kişinin anne ve babasına itaat etmesi ve onlara öf bile dememesi meselesidir.<sup>15</sup> Öyle ki Allah (cc), anne ve babaya itaati kendisine kullukla aynı ayette ardı sıra zikretmekte ve hemen akabinde her ikisini de öf bile denmemesini emretmektedir. Bununla da sınırlı kalmayan emir onlara karşı güzel sözle muamelede bulunması gerektiğini insana bildirmektedir. Devamındaki ayette de görüldüğü üzere her ikisine de merhamet ile muamelede bulunma hususunda muhataba bu konuda rabbine dua etmesi emredilmektedir. Anne babaya karşı iyilikle davranan kişinin günahlarının bağışlanacağını bildiren Allah (cc) bu hitabıyla insanı eğitmektedir. Kişinin anne babasına itaati noktasındaki sınırı ise Allah (cc); kendisine karşı anne ve babanın çocuklarını isyana teşvik etmesine koymaktadır.<sup>16</sup> Aile içinde anne babaya davranma biçiminin sınırlarının çizildiği bu ayetlerden de anlaşılacağı üzere, toplumsal ahlakın ve eğitimin temel yapı taşı olarak karşımıza çıkan aile içindeki yansıması bu surette şekillenmektedir. Nitekim anne babasına, eşlerine ve çocuklarına iyi davranmayan bir kimsenin mensubu olduğu topluma olumlu yönde bir katkı sağlaması pek tabii olarak mümkün gözükmemektedir. Aile içindeki sevgi ve saygının tesisi, eşlerin birbirlerine iyi davranmaları ve çocukların anne ve babalarına itaat noktasında rablerinin emirlerine karşı gelmemelerinin sonucu olarak toplum, huzuru elde etmiş olmakta ve adaletin tesisi anlamında önemli bir mesafe kat edilmiş olmaktadır.

Ahlaki bir toplumun parçası olarak kendini Kuran-ı Kerim'in rehberliğinde eğiten ve geliştiren insan, Kuran-ı Kerim'in emri olması ve bu erdemlere sahip olma hasebiyle yaptığı iyilikleri başa kalmayan<sup>17</sup> bununla övünmeyen ve alçak gönüllü<sup>18</sup> olan bir karakter ortaya koymalıdır ki bu suretle mensubu olduğu dinin inşa etmeyi hedeflediği iyi

<sup>11</sup> El-Bakara, 2/83-84

<sup>12</sup> En-Nisa, 4/3-4

<sup>13</sup> En-Nur, 24/22, el-Ahzab 33/55

<sup>14</sup> Er-Rum, 30/21

<sup>15</sup> El-İsra, 17/23-25

<sup>16</sup> El-Ankebut, 29/8

<sup>17</sup> El-Müddessir, 74/6, el-Bakara, 2/264

<sup>18</sup> El-Furkan, 25/63



bir kul ve bir birey olabilme dairesine girebilme imkanını kendinde bulacaktır. Başkalarına karşı yapmış olduğu iyilikleri ve bu minvalde gerçekleştirdiği bütün amelleri sadece Allah'ın (cc) rızasını gözeterek gerçekleştiren ahlaklı birey bu suretle mensubu olduğu toplumun Kuran-ı Kerim rehberliğinde eğitime de katkıda bulunmuş olacak ve ideal bir toplum inşasında üstüne düşen görevi hakkıyla yerine getirmiş olacaktır. Başa kakmamakla birlikte alçakgönüllü bir birey olmayı kendinde gerçekleştirebilen bu kimseler öyle bir duruma gelmektedirler ki kendilerine kötü bir söz söylendiğinde bile tevazu göstererek yapılan bu kötülüğün seviyesine inmemekte ve Allah'ın (cc) övgüsüne mazhar olmaktadırlar.

### **Allah'a (cc) Kulluk**

Bu kimselerin diğer bir özellikleri olarak karşımıza, onların vakitlerinin çoğunu Allah'a (cc) kulluk ve taatle geçirmeleri çıkmaktadır. Öyle ki bu insanlar hem yaptıkları iyilikleri başa kakmamak hem tevazu göstererek hem de vakitlerini cehennem azabından korunmak için Allah'a (cc) yalvararak geçirmek suretiyle buldukları ortamı ve mensubu oldukları toplumu temizlemekte ve etraflarına ancak iyilikleri dokunmaktadır. Bu suretle kişinin ideal bir toplumun parçası olduğu kabulünden yola çıkıldığında kendisinde sadece vahye dayalı ahlaki erdemleri barındırmakla kalmamalı üzerine düşen kulluk vazifesini de eksiksiz bir şekilde yerine getirmelidir. Nitekim Allah'la (cc) irtibatında bozukluk olan bir kimsenin ailesine, çevresine ve mensubu olduğu topluma faydalı bir birey olduğunu iddia etmek pek de gerçekçi olmayacak bir yaklaşım olarak gözükmektedir. Zira Allah (cc), her ne kadar iyi işler yaptığını iddia etseler de iman etmeyen kimselerin imanının boşa gideceğini bize Kuran-ı Kerim'de apaçık bir şekilde bildirmektedir.<sup>19</sup>

### **Sosyal İlişkiler**

İdeal bir toplumun eğitiminin vahiy merkezli olması gerekliliğinden hareket edildiğinde yaşamın her alanında vahye paralel bir düzen inşa etme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle toplumun hayatını şekillendiren en önemli hususlar arasında bireylerin birbirlerine karşı olan ilişkilerin de mahiyetinin nasıl olması gerektiğine dair sorulması muhtemel soruların cevaplanması gerekecektir. Bunların başında ahlak ve adaletten bahsettikten sonra kişilerin maddi anlamdaki harcamalarına da değinme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Zira kendisi refah seviyesi yüksek bir yaşam sürerken yanındaki insanın ne şartlar altında yaşadığından haberi olmayan bir toplumdan ideal bir toplum olarak bahsetmek doğru olmayacaktır. Pek tabiidir ki ideal olan bir olgu her anlamda ideali yakalamalıdır ki kendisi herkesçe kabul edilebilir olan kriterler bakımından da ideal olarak kabul edilebilir olmaktadır. Bu noktada kişinin yanındaki insanların durumundan haberdar olması ve bu noktadaki harcamaları hususunda cimrilik etmemesi gerekmektedir.<sup>20</sup> Öyle ki Allah'ın (cc) kendilerine vermiş oldukları malları harcama konusunda gösterecek oldukları cimrilik hem mensubu oldukları toplumun çıkarlarına uyum göstermeyecek hem de karşılığında bir kötülük olarak dönecek bir amel olarak çıkacaktır. Bu sebeptendir ki kişiler ve genel anlamda da ideallik iddiasında bulunan bir toplum, Allah'ın (cc) kendilerine vermiş olduğu mallardan cimrilik etmeden infak etmelidir. Zira ancak bu şekilde mallarının kendilerine bir faydası olduğunu görebileceklerdir.<sup>21</sup>

Dünya hayatının geçici olması ve bir imtihandan ibaret olmasının farkında olan erdemli insanlar ve bu insanların bütünü oluşturduğu ideal toplum, Allah'ın (cc) kendilerine vermiş olduklarıyla yetinmeleri gerektiğinin<sup>22</sup> bilincinde olmakta bununla birlikte de başkasının sahip olduğu nimetlere göz dikmeden çalışmaları gerektiğini de bilmektedirler. Zira burada dikkat edilmesi gereken önemli bir ayrıntı; kişinin, elindekiyle yetinmekten kastın başkaca bir mal edinmekten kaçınmak olarak algılama ihtimalidir. Zira bu algı biçimi Allah'ın (cc) kullarından istemiş olduğu gerektiğinde düşmanla savaşıma durumu ve düşmana karşı koymak için gücün her türlüşünden kendilerini hazırlamalarının istenmesi durumuna<sup>23</sup> ters düşmektedir. Nitekim siyasi ve iktisadi anlamda yetersiz bir toplum ne kadar erdem sahibi olursa olsun Allah'ın (cc) dinini yayma ve vahiy temelli bir toplum inşası hususunda yetersiz olarak görülecektir. Bu yüzdendir ki Allah (cc) kendisine iman eden kullarının elde etmiş oldukları malları Allah yolunda infak etme noktasında teşvik etmektedir.<sup>24</sup>

<sup>19</sup> El-Kehf, 18/103-106

<sup>20</sup> Ali İmran, 3/180

<sup>21</sup> El-Ahzab, 33/17

<sup>22</sup> Taha, 20/131

<sup>23</sup> El-Enfal, 8/60

<sup>24</sup> El-Bakara, 2/261

### **Birlik ve Beraberlik**

Malın infakıyla birlikte ideal bir toplum olma gayesi güden insanların bir diğere dikkat etmesi gereken husus ise çevrelerindeki insanları görmezden gelmemeleri onların ellerinden tutmaları ve bir toplum olarak birlik ve beraberlik içinde hareket etmeleridir.<sup>25</sup> Nitekim bir zincir en zayıf halkası kadar güçlü olarak addedilmektedir. Hal böyle iken içinde zayıf ve başıboş kimselerin bulunduğu bir toplum da içinde bulunan en güçlü ve kendi başının çaresine bakabilen insanlara kıyasla değerlendirilmeyeceği de açıktır. Bu yüzdendir ki vahiy, kendisine muhatap kabul ettiği insanlara, çevrelerindeki yetimler gibi yardıma muhtaç kimselere el vermeleri gerektiğini söylemektedir.<sup>26</sup>

Allah'ın (cc) kulları olarak insanların birbirlerine karşı yardımlaşmasının bir boyutunu da pek tabii olarak maddi meseleler oluşturmaktadır. Zira insanın kendi geçimini sağladığı ve çalışmasının karşılığını aldığı eşya genel olarak madeni değeri olan metaller veya kağıt para olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönem, dönem ortaya konan çabanın karşılığı olarak verilen maddenin şekli şemali değişse de ticari olarak değeri hiçbir zaman ortadan kalkmamaktadır. Hal böyle iken birbirlerine destek olması gereken insanların maddi anlamda da birbirlerini gözetmeleri gerekmektedir. Nitekim bir kısım insanlar paralarını iyi idare edip ticari veya başka alanlardaki başarıları sonucunda kendilerine fazlasıyla yetecek para biriktirme imkanı yakalayabilmekteyken bir kısım insanlarda ise bunun tam tersi bir durum görülebilmektedir. Maddi anlamda bir sıkışıklığa düşmüş bu kimselerin diğere geri kalan kesim tarafından sıkışıklıktan kurtarılması gerekmektedir. Zira maddi sıkışıklığa düşmüş bu kimselerin sıkıntıları giderilmediği takdirde toplumsal bazda iktisadi bir dengesizliğin ortaya çıkması durumu söz konusu olabilmektedir. O yüzdendir ki Kuran-ı Kerim borç verme hakkında geniş açıklamalarda bulunmakta ve borç alıp verme meselesini etraflıca ele almaktadır.<sup>27</sup> Borç verildikten sonra ise, borçlu olan kişiye ödeyeceği vakte kadar kolaylık tanınması istenmekle birlikte borcun silinmesi durumunda ise bunun borcu veren kişi açısından güzel bir sadaka olacağı ve bu durumun kendisi için daha hayırlı olduğu bildirilmektedir.<sup>28</sup> Aynı şekilde karşılıksız olarak verilen paranın ise Allah'a (cc) verilmiş güzel borç olarak değerlendirilmesi de söz konusudur. Zira borçlu olan kimsenin borcunun ödenmesi Kuran-ı Kerim tarafından yüksek erdem içeren bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>29</sup>

### **Emanete Riayet Etme**

İdeal bir toplum inşa etme çabası içinde olan bir topluluğun en önemli özelliklerinden birisi de pek tabii olarak kendisine emanet olarak bırakılan eşyaya ihanet etmeden onu gözü gibi koruması ve kollamasıdır.<sup>30</sup> Emanetlerin korunması meselesi ciddi bir mesele olduğundan dolayıdır ki Kuran-ı Kerim tarafından bunların korunması işinin ehil olan kimselere verilmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.<sup>31</sup> Nitekim bu işe ehil olmayan kimselere emanet olarak bir eşyanın bırakılması, emanete bir hanel gelmesi ihtimalini ortaya çıkarmakta bu da kişiler arasında dolayısıyla da toplum nezdinde bir kargaşa ortamının oluşmasına zemin yaratabilmektedir. Emanete riayet edenler de bu ağır yükün bir mükafatı olarak Allah (cc) tarafından cennetle müjdelenmektedir.<sup>32</sup> Buradan da anlaşılacağı üzere emanete riayet edip etmemenin ehemmiyetine dair toplumsal bazda sebep sonuç ilişkisi mahiyetinde bir eğitim verilmekte ve ideal bir toplum oluşturma anlamında emanet meselesi vahiy kanalıyla akıllara nakşedilmektedir.

İletişimdeki yumuşaklık, insanların birbirlerine karşı olan yumuşak söylemleri ve güzel konuşmaları, toplumda yaşayan bireylerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde yaşamaları için olmazsa olmaz bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira kişi ne kadar ahlaklı olursa olsun ne kadar adalete önem gösterirse göstereceği tavırla ve yumuşak olmayan kırıcı ve dökücü bir edayla iletişim kurduğu vakit karşısındaki insanla sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlanma ihtimali ortaya çıkacaktır. Bu da toplumsal eğitim ve uyum açısından bir sorun teşkil etmektedir. Bireyler arasındaki iletişimin sağlıklı olması için gerekli olan güzel sözlü olma ve yumuşak konuşma ilahi vahyin insanlara tavsiyelerinden biridir.<sup>33</sup> Her ne kadar çok mühim bir mesele olarak görülmemesi muhtemel olsa da iletişimin sağlıklı olması ve toplumsal uyumun inşası için bu unsurlara dikkat edilmeli ve Kuran-ı Kerim'in tavsiyesine hayatın her alanında uyulmalıdır. Nitekim güzel sözlü olmak, akabinde eza gelen sadakadan daha hayırlı görülmektedir. Güzel sözlü olmak toplum nezdinde gerilimi azaltacağı gibi insanlar arasında çıkması muhtemel problemlerin de daha

<sup>25</sup> Ali İmran, 3/28

<sup>26</sup> El-Bakara, 2/220

<sup>27</sup> El-Bakara, 2/282

<sup>28</sup> El-Bakara, 2/280

<sup>29</sup> El-Müzzemmil, 73/20

<sup>30</sup> El-Muminun, 23/8

<sup>31</sup> En-Nisa, 4/58

<sup>32</sup> El-Mearic, 70/32

<sup>33</sup> El-Bakara, 2/263

oluşmadan yok olmasına imkan tanımaktadır. Bu meselenin ehemmiyetine vakıf olmak için güzel sözün kökü sabit dalları göklere uzanan bir ağaca benzetildiği ayeti hatırlamak yeterli gözükmektedir.<sup>34</sup> İnsanın mensubu olduğu topluma faydalı olup olmaması değerlendirildiğinde bu kişinin elinde hali hazırda var olanla yetinip çevresinde bulunan diğer insanların sahip olduğu şeyler hakkında haset edip etmemesi değerlendirilebilir bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira kendisi sahip olmadığı için etrafındaki insanlara haset besleyen bir kimsenin hem kendisine hem de çevresine sadece zararı dokunacaktır. Çünkü bu kimse sahip olunan şey hakkında, onun ortadan kalkmasını ve kendisi sahip değilse başkasının da kendisi gibi sahip olmamasını istemektedir.<sup>35</sup> Bu hastalıklı bakış açısına sahip kimselerin de kendilerini Kuran-ı Kerim'in de insanları bu kötü hasletten yasakladığı şekilde hasetten uzak tutmaları ve Allah'tan (cc) bu hususta mağfiret dilemeleri gerekmektedir. Zira haset sahibi kimseler kendilerinden sakınılması gerekecek derecede tehlike kimselerdir.<sup>36</sup> Kuran-ı Kerim'in anlatımına bakıldığında haset sahibi kimselerin, genelde iman etmemiş kimseler<sup>37</sup> olarak karşımıza çıkması, iman ettiğini iddia eden bir kimsenin eğer bünyesinde haset taşıyorsa düşünmesi gereken önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira bu kimse her ne kadar iman ettiğini söylese de iman etmemiş kimselerle aynı özelliği taşımakta ve bu da onun mümin karakterine gölge düşürmektedir.

### **Kişisel Mahremiyet**

İdeal bir toplum oluştururken en önemli rehber olarak Muhammed (as) aracılığıyla insanlara indirilmiş olan Kuran-ı Kerim kişinin mahremiyetine de önem göstermekte ve onu yüceltmektedir. Mahremiyetin olmadığı bir toplumda bireyler arasında saygı zeminine oturmuş bir ilişki ağının kurulu olması mümkün gözükmemektedir. Bu mahremiyetin sağlanabilmesi için de kişinin kendisini toplumdan soyutladığı yer olan kendi başına kaldığı evi büyük ehemmiyet arz etmektedir.<sup>38</sup> Kuran-ı Kerim evlere girerken izin alma gerekliliğine vurgu yapmak suretiyle kişilerin mahremiyetini koruma altına almaktadır. Böyle bir mahremiyetin inşa edilmemiş olduğu bir toplumda kişisel sınırların korunabilmesi, bireyin izzet ve şerefini ayak altına vermeden bir yaşam sürebilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu sebeptendir ki Kuran-ı Kerim, ideal bir toplum inşa ederken kişisel mahremiyetin tesis edilmesi en kolay mekan olan evleri güvence altına almaktadır. Evleri güvence altına almakla kalmayan Kuran-ı Kerim aynı zamanda kişilerin birbirleri hakkında casusluk yapmalarını da kesin bir dille yasaklamakta ve ayıpların araştırılmasından insanları men etmektedir.<sup>39</sup> Öyle ki kişinin gizlediği bir kusuru olsa bile bunu araştırıp ortaya çıkarmak ilahi vahiy açısından hoş görülmemektedir. Bu yasaktan kendisini sakıman bir toplumun bireyleri hem kendi hem de çevrelerindeki insanların özel alanlarına saygı duymak suretiyle aslında ideal bir toplumun inşasına doğru bir adım daha yaklaşmış olmaktadır.

Mahremiyete önem gösterip birbirinin ayıbını araştırmayan bir toplum kendisini direkt olarak dedikodu yapma illetinden de korumuş olmaktadır. Zira insanların birbirlerinin arkasından dedikodu yapmaları da ilahi vahiy tarafından hoş karşılanmamakta ve bunun terk edilmesi istenmektedir.<sup>40</sup> Hoş karşılanmayan ve yasaklanan bu kötü özelliklerden korunmak için çaba harcayan bir toplum, bünyesinden hasedi atabilmekte ve kendisini tüketen bir yapı olmaktan kurtarabilmektedir. Kişinin kendisini gıybet ve dedikodudan koruması hususunda Kuran-ı Kerim, böyle bir şeyle karşılaştıklarında iman eden kimselerin yüzlerini çevirdiklerini ve bununla ilgilenmediklerini anlatmaktadır.<sup>41</sup> Öyleyse kişi, ideal bir toplumun parçası olmak istiyorsa kendisini ve çevresindeki insanları tecessüsten, hasetten ve gıybet hastalığından korumak zorundadır. Bunu başardığı ölçüde bir toplumun ideali yakalama ihtimali artacak ve ilahi vahye uygun bir yaşam inşa etme fırsatını kendisinde bulacaktır.

### **Vahye Uygun Karakter İnşası**

Hasedin yanında Kuran-ı Kerim'e tabi olduğunu söyleyen ve buna iman eden bireyin dikkat etmesi gereken bir diğer husus olarak kin ve kibirden uzak durması gerekmektedir. Zira Allah (cc) büyüklük taslayanları sevmediğini bize ayetinde açık bir şekilde bildirmektedir.<sup>42</sup> Mensubu olduğu toplum içinde kibirlenerek dolaşan etrafındaki insanlara üstten bakan bir birey Allah (cc) tarafından sevilmemekte ve onun yapmış olduğu bu kötü davranış kesin bir dille

<sup>34</sup> İbrahim, 14/24

<sup>35</sup> El-Bakara, 2/109

<sup>36</sup> El-Felak, 113/5

<sup>37</sup> El-Ahzab, 33/19

<sup>38</sup> En-Nur, 24/28

<sup>39</sup> El-Hucurat, 49/12

<sup>40</sup> El-İsra, 17/36

<sup>41</sup> El-Muminun, 23/3

<sup>42</sup> En-Nahl, 16/23

yasaklanırken insanın aciziyetine de vurgu yapılmaktadır.<sup>43</sup> O halde Allah'ın (cc) istemesi olmaksızın hiçbir şey yapması mümkün olmayan insanın bu aciziyetinin farkında olmalı ve yeryüzünde böbürlenerek dolaşmaması gerekmektedir.<sup>44</sup> Kibrin yanında kişinin kendisini uzak tutması gereken bir diğer husus olan kin ise tehlikeli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Allah (cc), kin güdülmesi gereken bir yerde bile adaletten sapılmamasını emretmekte ve bu hususta kendisinden korkulması gerektiğini vurgulamaktadır.<sup>45</sup>

Kin, nefret, haset, kıskançlık ve gıybet gibi kötü hasletleri kendisinden uzak tutmaya gayret edip ilahi emrin kendisine emrettiği bir hayat yaşamaya gayret eden bir kimsenin sahip olduğu özellikler arasında iffetli olmasını<sup>46</sup> ve merhamet duygusuna sahip olmasını sıralamak pekala mümkün gözükmemektedir. Nitekim yukarıda da değindiğimiz üzere anne ve babaya merhametle yaklaşılması Allah'ın (cc) merhametli olmayı emrettiği yerlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>47</sup>

İffet ve merhamet duygusunu kendisinde barındıran bir kimse sahip olmaması gereken kötü huylardan kendisini korumakta ve mensubu olduğu topluma da faydası dokunmaktadır. Zira kendi iyi hasletlerinden dolayı çevresindeki insanlara, diğer canlı ve cansız varlıklara iyi davranacak ve ideal bir toplum inşa etmekte üzerine düşeni yerine getirme hususunda doğru bir tutum sergilemiş olacaktır.

Bu iki güzel karakteristik özelliği kendisinde barındıran ve çevresinde bulunanlara da bunu aşlayan kimse ihsanda bulunma noktasında büyük bir mesafe kat etmiş olarak kabul edilmelidir. Zira benliğinde merhamet bulunmayan bir kimsenin ihsanda bulunması mümkün gözükmemektedir. Allah'ın (cc), ilahi vahyin her yerinde zikrettiği ihsan<sup>48</sup> kişinin ancak merhamet sahibi olmasıyla kendinde ortaya çıkmakta ve bunu gerçekleştirebilmektedir.

İyiliğin genel bir kavram olarak düşünüldüğü varsayımından hareketle kişinin yapmış olduğu ve karşı tarafça iyilik olarak değerlendirilebilecek her hareketin ihsan kavramı içine girmesi mümkün gözükmemektedir. Fakat yapılan bu hareketlerin iyilik olarak kabul edilmesi için herhangi bir karşılık beklenmemesi<sup>49</sup> ve sonuç olarak da başa kakılmaması gerekmektedir. İyilik yaparken bir diğer dikkat edilmesi gereken husus ise yapılan iyiliğin teşhir edilmemesi meselesidir. Zira Kuran-ı Kerim, yapılan iyiliğin teşhir edilmemesinin yapan açısından daha hayırlı olduğunu bize bildirmektedir.<sup>50</sup>

Kuran-ı Kerim'in ideal bir toplum inşasında dikkat ettiği hususlar arasında iktisadi meseleler büyük ehemmiyet arz etmektedir. İktisadın güçlü olmadığı, hak olmayanın kolaylıkla gasp edildiği, rüşvetin yendiği, mali anlamda yardımlaşmanın göz ardı edildiği bir toplumda en ufak bir düzenden bahsetmek mümkün gözükmemektedir. Kişinin karnını doyurmak için hak ve adaleti devre dışı bırakmak zorunda olduğu bir ortamda, yukarıda bahsetmeye çalıştığımız hususlara önem göstermesini beklemek akıl dışı kalmaktadır. Buna benzer bir durumla karşılaşmamak için sistemli bir iktisadi düzen ve bu düzene uygun bir yaşam biçimini benimsemiş bir toplum gerekmektedir. Bu iktisadi düzen ise temelini ilahi vahiyden almalı ve temel çerçevesinin çizildiği üzere bir sistem inşa edilmeye çalışılmalıdır. Bu sistem içinde kişi ilk olarak kendiyile alakalı meseleleri halletmeli daha sonra toplum bazında üstüne düşeni yerine getirmelidir. Bu noktada kişiyi ilgilendiren en ehemmiyetli mesele olarak karşımıza israf meselesi çıkmaktadır.

İsraf edenlerin Allah (cc) tarafından sevilmediğini belirten Kuran-ı Kerim, bu uyarıyla birlikte insanların yiyip içmelerinde herhangi bir beis olmadığını bize anlatmakta fakat bir ölçünün gözetilmesi gerektiğini de bildirmektedir.<sup>51</sup> Ayetten de anlaşılacağı üzere meyve veren ağaçlardan yemede bir sakınca gözükmemektedir. Fakat bu ağaçların meyvelerinden yenirken hak olarak sadaka ve zekatın verilmesi gerekliliğine yapılan vurgu gözden kaçırılmamalıdır. Bu ve diğer ayetlerden de<sup>52</sup> hareketle israftan bahsedilirken herhangi bir kısma durumu söz konusu olmamaktadır. Zira israftan bahsedilmeden önce Allah'ın (cc) kullarına yiyin ve için emri görülmektedir. Öyleyse israf konusunda her iki ayette önümüze çıkan ölçülü olma hususuna önem gösterilmeli ve yapılan tüketim ve harcamalarda israf göz ardı edilmemelidir.

<sup>43</sup> El-İsra, 17/37

<sup>44</sup> El-Enam, 6/59

<sup>45</sup> El-Maide, 5/8

<sup>46</sup> El-Muminun, 23/5

<sup>47</sup> El-İsra, 17/24

<sup>48</sup> En-Nahl, 16/90

<sup>49</sup> El-İnsan, 76/7-9

<sup>50</sup> El-Bakara, 2/271

<sup>51</sup> El-Enam, 6/141

<sup>52</sup> El-Araf, 7/31

İsraftan kaçınılmanın emredildiği toplumun yapmakla mükellef kılındığı bir diğer husus mallarından yapmaları gereken harcamalardır.<sup>53</sup> Bu harcamalar kimi zaman ihtiyacı olan kimselere verilen borç olarak ortaya çıkarken kimi zaman da mali yardımlaşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda da değinmeye çalıştığımız üzere birbirleri üzerinde hakları bulunan müminlerin, maddi anlamdaki zorluklarında da birbirlerine destek olmaları gerekmektedir.<sup>54</sup> Mali anlamdaki yardımların yapılabileceği kimselere gelince bu konu hakkındaki ayet incelendiğinde karşımıza; ebeveyn, yakınlar, yetimler, fakirler ve yolda kalmışlar çıkmaktadır.<sup>55</sup> Mali yardımlaşmanın mahiyetine değinilmesi gerektiğinde bunun kişinin sevdiği şeylerden infak edilmesi suretiyle olabileceği görülmektedir.<sup>56</sup> Bu suretle kişi iyiyeye erişme imkanını Allah'ın (cc) izniyle kendisinde bulabilecektir.

### Sonuç

Kuran-ı Kerim'in toplumsal bazda bir eğitim anlamında hangi meselelere değindiğini irdelemeye çalıştığımız makalemizde genel olarak ahlak boyutunu inceleme imkanını kendimizde bulduk. Ahlak meselesini ele aldığımızda insanın mensubu olduğu toplumun ideal bir toplumda olması gereken vahye dayalı ahlaki erdemler etrafında şekillenen bir hayat düzenine sahip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Adaleti tesis etme, doğru sözlü olma, affedici olma, anne babaya itaatkar olma, sosyal ilişkilerde vahiy temelli bir tutum ortaya koyma gibi ahlaki erdemlere sahip bireyler vasıtasıyla toplumsal bazda bir eğitimin başarısından bahsedilebilir olduğu ise kaçınılmaz bir sonuç olarak görülebilir. Nitekim Allah'ın emir ve yasaklarına uygun bir yaşam inşa etmek ve bu doğrultuda bir sistemi hayatın her alanına yaymak bir bütünle mümkündür. Bu bütünü yakalayabilmek içinse Kuran-ı Kerim'in emir ve yasaklarına uygun bir yaşam süren bir toplum anlamına gelmektedir. Bu toplum ise ilahi vahiy rehberliğinde kendisini eğittiği ölçüde ideal bir toplum olabilme imkanını kendinde bulacak ve Allah'ın (cc) dininin yer yüzündeki koruyucusu olabilecektir.

Bu sebeptendir ki Kuran-ı Kerim kendisine muhatap olarak aldığı insanı tek başına yönlendirmemekte aksine onu yaşadığı toplumun bir parçası olarak görmekte ve kendisine bir bütün içinde varlığını idame ettiren bir birey olarak davranmaktadır.

### Kaynakça

Kur'an-ı Kerim.

İbn-i KESİR, Ebu'l-Feda (1998), Tefsîru'l-Kurani'l-Azim, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut.

FARABI, Ebu Nasr (1996), Kitabu't-Tenbih ala Sebilis's-Saade, Tahkik: Cafer Ali Yasin, Daru'l-Menahil, Beyrut.

Abdu'l-Baki, Muhammed Fuad, el-Mu'cemu'l-Müfehres li Elfazı'l-Kur'ani'l-Kerim, Daru'l-Hadis, Kahire 2001.

Çağrıncı, Mustafa, "Sıdk", DİA, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 2009, c. XXXVII, ss. 98-100.

<sup>53</sup> El-Bakara, 2/3

<sup>54</sup> El-Bakara, 2/177

<sup>55</sup> El-Bakara, 2/215

<sup>56</sup> Ali İmran, 3/92

# ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KULLANILAN BİLGİSAYAR ETKİNLİKLERİNİN FAYDA ZARAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Miray ÖZÖZEN DANACI

Faculty of Education, Early Childhood Education Department,, İzmir Democracy University  
mirayozzen@hotmail.com

## Özet

Gün geçtikçe dahada karmaşık ve teknolojik hale gelen dünyamızda, eğitimin tüm alanlarında ve kollarında olduğu gibi erken çocukluk eğitiminde de bilgisayar teknolojileri, bilgisayar destekli eğitim ve etkinlikler müfredat içerisinde kullanılmaktadır. Ancak elektronik araç ve gereçlerin, eğitimde faydası olduğu kadar zararlarının da olabileceği, bunu belirleyen en önemli unsurun ise kullanım metotları ve amaçlar olgusunun olduğu günümüzde artık kabul edilmektedir. Bu sebeple, bilgisayar teknolojilerinin erken çocukluk eğitiminde yeri, önemi, katkıları ve zararlarının eğitimciler tarafından detaylı araştırılması, sorgulanması ve eğitsel faaliyetler içerisinde etkinlik odaklı kullanımında güncel yaklaşımlar ile uygulama biçimlerinin dikkatli planlanması oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde kullanılan bilgisayar etkinliklerinin okul öncesi eğitim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tartışılmış, konuya ilişkin eğitimcilere yol gösterici olabilecek pratik tavsiyeler ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk, bilgisayar, etkinlik.

## Giriş

Gelişen çağla birlikte teknolojinin hayatımıza girmesi neredeyse kaçınılmaz olmuştur. İnsanla ilgili her alana giren teknolojik aletler yaşamı büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Teknolojik aletlerin başında gelen bilgisayar, her sektörde olduğu gibi eğitim sektörü içerisine de entegre edilmeye başlanmıştır. Özellikle, robotik kodlama, yapay zeka, mental aritmetik gibi bir takım uzay çağı becerileri, yazılım ve donanımla ilgili temel kavramların bilinmesini gerekli kılarak bilgisayar kullanımının bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi uzmanlarının bir kısmı bilgisayar destekli eğitimin okul öncesi eğitimde uygun olmadığı konusunu tartışırken birçok özel okul öncesi eğitim kurumu ve ilköğretim okullarının anasınıflarında bilgisayar destekli eğitim faaliyetlerine yer verilmektedir (Couse, Chen, 2010; Kartal, Güven, 2016). Ancak günümüzde en çok kabul gören görüş; bilgisayar teknolojisinin, çocuklara sunulan eğitsel fırsatlardan biri olduğu ve doğru biçimde kullanıldığı takdirde çocuğun gelişimini zenginleştireceği ve gelişimsel olarak en uygun etkinliklerin seçilerek çocukların olumlu açıdan yönlendirilmesinde öğretmenin rolünün vazgeçilmez olduğudur (Haugland, Wright, 1997). Örgün eğitimde, öğrenme öğretme ortamlarını etkin hale getirmenin en önemli yolu öğrencilere duyu ve uyaran zenginliği ile eğitime katılımın yüksek tutulmasını sağlamaktır. Bu aşamada bilgisayarın eğitim ortamlarında kullanımı uyaran zenginliğini sağlayan önemli bir eleman olarak karşımıza çıkmaktadır (Turnbill, 2011; Jonassen, 2006; Arslan, 2006). Doğru biçimde kullanılan bilgisayarlar çocukların merak, yaratıcılık, özerklik, işbirlikli çalışma gibi özelliklerini desteklemektedir (Clark, Mayer, 2003; Uluser-İnan, 2003). Bilgisayar, canlandırmalar, renkli grafikler, hareketli fotoğraflar, ilginç sesler, çeşitli görsel efektler, video gösterileri ve kullanıcıya sağlanan geri bildirimler ile eğitime ve öğrenmeye canlılık ve çeşitlilik getirmekte, çocukların ilgisini konuya çekerek öğrenmenin çok boyutlu hale gelmesini sağlamaktadır (Selwyn, 1997; Haugland, 2000; Clark, Mayer, 2003; Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2004).

Okulöncesi eğitim kurumlarının diğer örgün eğitim kurumlarından ayrılan en önemli özelliği, öğrenme ve öğretmede oyuna verdiği önemdir (Clements, Sarama, 2002; Plowman, Stephen, 2005). Okul öncesi eğitim birimlerinde bilgisayar teknolojilerine erişim ve kullanım kısıtlıdır; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim göreceli olarak daha düşüktür, öğretmenlerin bilgisayar teknolojileri konusundaki bilgi ve deneyimleri sınırlıdır. Var olan eğitim de genellikle pedagojik uygulamaların nasıl olacağıyla değil temel yazılım becerileriyle ilgilidir.

## Erken Çocukluk Eğitiminde Bilgisayar Etkinliklerinin İçeriği, Yeri ve Önemi

Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi tüm boyutlarıyla bütünsel olarak amaçlanmakta; zihinsel, fiziksel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarının sarmal olarak desteklenmesi eğitimde temel hedef olarak müfredat ve program doğrultusunda uygulanmaktadır. Bilgisayar teknolojilerinin okul öncesindeki rolü ve yeri de bir bütün olarak değerlendirilmelidir (Clements, 2002; Kartal, Güven, 2016).

Bilgisayar teknolojilerinin sosyal etkileşimi azaltıp çocukları yalıtılmışlığa ve izoleye yönlendirdiğine dair şüphe ve eleştiriler olsa da, planlı ve programlı uygulayan bir eğitimcinin, teknolojik etkinlikleri uygulayan çocukların iletişim, işbirliği, sıralı çalışma gibi sosyal gelişim için önemli becerilere teşvik edebildiği belirlenmiştir. Bilgisayar destekli eğitim doğru kullanıldığında erken çocukluk döneminde sosyal gelişimde yapıcı bir eğitim aracı olarak ele alınabilir. Ayrıca çocukların bilgisayarda yürüttükleri etkinliklerde ekran başında uyguladıklarını akranlarına açıklama, anlatma, paylaşma, yardım alma gibi davranışları da dil gelişimlerini desteklemektedir (Battista, 2002; Kartal, Güven, 2016).

Plowman, Stephen'in (2005) erken çocukluk eğitiminde kullanılmak üzere geliştirdiği bilgisayar destekli etkinliklerde tv., yazıcı, uzaktan kumanda, kamera, telefon ve fotoğraf makinesi eğitsel bilgisayar teknolojileri içerisinde dahil edilmiştir. Ayrıca bazı oyuncaklarda da tablet, cep telefonu gibi teknolojik araçlar taklit edilerek kullanılmıştır. Bu faaliyetlerde, çocuğun bireysel olarak bazı eğitsel yazılımları kullanması yerine eğitimci tarafından yönlendirilen ikili gruplar halinde bilgisayar etkinliği uygulanması yaklaşımı benimsenmiştir. Öğretmen rehber, erişimde ve etkinlikleri algılamada yol gösterici rolü üstlenmektedir (Plowman, 1996). Bu açılardan ele alındığında, bilgisayar destekli eğitimin çocuklar tarafından spontane bir süreç içerisinde değil, çocuğun öğrenmesini ve gelişimini destekleyici bir sistem içerisinde planlı ve rehber destekli uygulanmasının hedeflenmesi gerekmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilgisayar teknolojileri, günlük yaşamımızın önemli bir parçası haline geldiğinden çocukların bu teknolojilere maruziyeti kaçınılmaz olmaya başlamıştır. Hatta entegre yapılandırmaların kullanımıyla birey henüz bebeklikten itibaren bilgisayar harici teknolojik araçlarla karşılaşmaktadır. Sesli, ışıklı çamaşır makinesi oyuncuğu, müzikli hikaye kitapları, komutlu lavabo gibi çeşitli oyuncaklar, küçük yaşlardan itibaren çocuklara sunularak aslında bilgisayar teknoloji ile ilk deneyimlerin elde edilmesi sağlanmaktadır.

Tüm bu koşullar sebebiyle dikkat edilmesi gereken nokta, bilinçli ebeveyn ve eğitimciler olarak çocukların gelişimine uygun faydalı, olan bilgisayar etkinliklerinin derlenip, planlanıp çocuklara sunulmasının sağlanması ve bu süreçte daimi olarak çocuğa rehberlik edilmesidir.

Bilgisayar teknolojilerinin yer aldığı eğitsel faaliyetlerin verimliliğini belirlemek amacıyla bilimsel tekniklerle yapılan araştırmalar, bilgisayarın uygun ve doğru kullanıldığı taktirde öğrenmeyi ve eğitimi desteklediğini ve biliş ve algı gelişimine fayda sağladığını göstermektedir (Bransford, Brown, Cocking, 1999; Nicolson, Fawcett, Nicolson, 2000; Yelland, Masters, 2007). Özellikle bilgisayarın dikkat eksikliği ve hiperaktivite problemi olan çocukların dikkatini yoğunlaşması ve konsantrasyonlarına yardımcı olduğu, ve dolayısı ile eğitime ve öğrenme süreçlerine faydalar sağladığı ifade edilmiştir (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Prensky, 2001). Ayrıca, erken çocukluk döneminde, planlı uygulanan bilgisayar destekli eğitim, özellikle geniş mekan sorunu olan, küçük alanlarda bulunan çocukların fiziksel olarak gerçekleştiremeyeceği bir çok etkinliğin bilgisayar ile yapılmasına da olanak sağlaması yönüyle eğitime büyük faydalar sağlayabilmektedir.

Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim, oyun, Türkçe dil, müzik ve ritm, fen ve doğa, mantık matematik başta olmak üzere pek çok etkinlik türü içerisinde uygulanmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde, önceden geliştirilmiş yazılımları kullanan eğitimciler, çocukların sırasını takip etme, zamanı düzenleme, denetim, rehberlik gibi görevleri üstlenmektedirler. Bu noktada bilgisayar destekli eğitimin verimliliğini etkileyen en önemli unsur eğitimcidir.

Nir-Gal, Klein'in (2004) yaptıkları çalışmalarda, teknoloji içerikli faaliyetlerde öğretmenin rolünün çok önemli olduğunu, öğretmen rehberliği bulunan ve bulunmayan bilgisayar destekli etkinliklerin bilişsel performans açısından farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Konsantre olmaya yardımcı olma, cesaretlendirme, çocukların düşüncelerini ve faaliyetlerine rehberlik etme gibi çeşitli şekillerde eğitimcinin yol gösterici rol üstlendiği gruptaki çocukların mantıksal düşünme, koordinasyon ve sorgulayıcı düşünce gibi zihinsel becerilerde eğitimci rehberliği bulunmayan gruba göre daha yüksek seviyede performans sergilediklerini belirtmişlerdir.

Tüm bunların yanı sıra, Healy (1999) çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimleri açısından bilgisayar destekli eğitimin bilinçsiz kullanıldığı taktirde yarardan çok zararlar yaratabileceğini, en azından 6 yaşa dek okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitime kısmen yer verilmesi gerektiğini belirterek ve bilgisayar destekli eğitimde kontrolör desteğinin ve uygun kullanımının önemine dikkat çekmiştir.

Bilgisayar teknolojilerinin okul öncesi eğitimdeki konumuna dair yaklaşım ve uygulama türleri açıkladıktan sonra erken çocukluk eğitimindeki rolü ve kullanımına odaklanarak yüksek verimin alınabilmesi için erken çocukluk eğitimcilerine sunulacak pratik tavsiyeler ve öneriler şunlardır:

- Bilgisayar etkinliklerinin okul öncesi eğitime entegrasyonunda yaşanan en önemli sorunlardan biri zaman sıkıntısıdır. Bilgisayar etkinliklerinden beklenen verimi alabilmek için uygulama, değerlendirme ve revizasyon süreçlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.
- 
- Bilgisayar destekli eğitimlerin okul öncesi eğitimde kullanımındaki diğer bir önemli konu ise yetişkin kontrolünün sağlanmasıdır. Küçük yaş çocukları farkında olmadan gelişimlerine uygun olmayan, korku, şiddet, gerilim, istismar içerikli yayınları izleyebilir ve bu yayınlarla etkileşime girebilirler. O nedenle sürekli bir yetişkin ve eğitimci kontrolü önemlidir.

Sonuç olarak, eğitimde kullandığımız tüm materyal ve araç gereçler gibi bilgisayarın da tek başına eğitime olumlu katkılar sağlaması beklenmemelidir. Karatahta, tepegöz gibi araç gereçlerde olduğu gibi bilgisayar da ancak eğitimi, yapılandırılmış, planlı, anlamlı ve nitelikli öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanıldığında eğitime katkılar sağlayabilmektedir. Sadece teknolojiyi takip etmek ve ya hoşça vakit geçirmek amaçlı kullanılan ve ya

çocukların gelişimine uygun olmayan içeriklerin yer aldığı bilgisayar destekli eğitimde, beklenen fayda sağlanamaz. Bu sebeple, bilgisayarların erken çocukluk eğitimindeki yerini iyi planlamak, araştırmak, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşımlarla uygulamaya koymak yerinde olacaktır.

### Kaynakça

- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Battista, M. (2002). Learning geometry in a dynamic computer environment. *Teaching Children Mathematics*, 8(6), 333-339.
- Bransford, J. D., Brown A., Cocking R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Research Council.
- Clark, R. C., Mayer, R. E. (2003). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Clements, D. H. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 160-181.
- Clements, D., Sarama, J. (2002). Building blocks for young children's mathematical development. *Journal of Educational Computing Research*, 27(1-2), 93-110.
- Couse, L. J., Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-98.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Haughland, S. (2000). Early childhood classrooms in the 21st century: using computers to maximize learning. *Young Children*, 55(1), 12-18.
- Haugland, S. W., Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Boston: Allyn and Bacon.
- Healy, J. M. (1999). *Failure to connect: How computers affect our children's minds and what we can do about it*. New York: Touchstone.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kartal, G., Güven, D. (2016). Okulöncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23, 20-34.
- Nicolson, R.I., Fawcett, A. J., Nicolson, M. K. (2000). Evaluation of a computerbased reading intervention in infant and junior schools. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 194-209.
- Nir-Gal, O., Klein, P. S. (2004). Computers for cognitive development in earl childhood. The teachers' role in the computer learning environment *Information Technology in Childhood Education Annual*, (1), 97-119.
- Plowman, L. (1996). Designing interactive media for schools: A review based on contextual observation, *Information Design Journal*, 8(3), 258-266.
- Plowman, L., Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 145-157.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: R. R. Donnelley & Sons Company.
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N., Means, B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76-101.
- Selwyn, N. (1997). Students' attitudes toward computers: Validation of a computer attitude scale for 16-19 education. *Computers Education*, 28(1), 35- 41.
- Turnbill, J. (2001). A researcher goes to school: Using technology in the Kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279.
- Uluser-İnan, N. (2003). *Okul öncesinde bilgisayar kullanımı*. M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (212-219). İstanbul: Morpa.
- Yelland, N. (2005). *Curriculum practice and pedagogies with ICT in the information age*. N.J. Yelland (Haz.) Critical issues in early childhood. (s. 224- 242). Buckingham, BK: OUP.



## “EVDEKİ ŞİDDET HAPİSTE BİTER” KAMU SPOTUNUN KADINA YÖNELİK ŞİDDET BAĞLAMINDA ANALİZİ

Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK

Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü

nakinci@sakarya.edu.tr

Tuğşan KIVANÇ

Uzman, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Anabilim Dalı, kivanctugsan@gmail.com

### Özet

Dünyada olduğu gibi son yıllarda Türkiye’de de kadına yönelik şiddet olayları gitgide artmaktadır. Neredeyse her gün, kadına yönelik şiddet veya kadın cinayetlerini konu edinen haberler okunmakta veya izlenmektedir. Bu kapsamda kadına yönelik şiddete dair önleme çaba ve çalışmalarının nasıl olacağına dair olabildiğince eğitsel ve kalıcı çözümler aranmaktadır.

Kadına yönelik şiddete böylesine çözüm aranan bir ortamda, bu konudaki haberler televizyon ve sosyal medya kanallarıyla saniyeler içinde tüm ülkeye yayılıyorsa kitle iletişim araçlarının da bunda büyük payı vardır. Kamu spotlarının ise kamu kurumları tarafından ve kamu yararına hazırlatılıyor olmaları, kadına yönelik şiddet konusunda hem toplum nezdinde, toplumun yararına farkındalık yaratılmasına hem de bir olgu olarak kadına yönelik şiddetin önlenmesine dair eğitsel bir faaliyet olarak kullanılması amacına yöneliktir.

Kamu spotlarının bilgilendirici ve farkındalık yaratıcı işlevleri çerçevesinde bu çalışmada, 2019 yılında çekilen “Evdeki Şiddet Hapiste Biter” adlı kamu spotu, gösterge bilimsel ve eleştirel söylem analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda da kadına yönelik şiddetin önlenmesi konusunda caydırıcılık sağlanması için psikolojik şiddetin kamu spotunda çok fazla kullanıldığı; erkek karakterin güçlü, kadın karakterin ise zayıf ve korunmasız gösterildiği tespit edilmiştir. Bu tespitler ışığında hiyerarşi oluşturan toplumsal cinsiyet kalıplarının korunduğu söylenebilir.

### Giriş

Dünyada ve Türkiye’de, özellikle son dönemlerde kadına yönelik şiddet olaylarında gözle görülür bir artış gözlenmektedir. Günümüzde, özellikle her gün, gazetelerin üçüncü sayfa haberlerinde ya bir kadın cinayeti ya eşinin fiziksel şiddetine maruz kalan ya da birlikte olduğu erkek tarafından takip edilen, tehdit edilen ya da psikolojik şiddete uğratılan bir kadının haberine rastlanmaktadır.

Bu bilgi ve haber akışı silsilesinin sonu bir türlü gelmemekle birlikte 2010’lu yılların geride bırakılıp internet ve sosyal medya teknolojisinin gelişmesinin bir sonucu olarak bu tür haberler, her gün sosyal medya kaynaklarında da geniş yer bulmakta ve artık günümüzde büyük çapta dijitalleşerek kamuoyunun dikkatini çekmektedir.

Bu bilgi ve enformasyon akışının sosyal medya kaynaklarında geniş yer bulması, legal devlet otoritelerinin ilgisinin bu konuya yönelmesine neden olmuştur. Dolayısıyla bu gelişme kamu kurumlarını, önemi engellenemez şekilde hissedilen, toplumun geniş kesimlerinde yankı bulan kadına yönelik şiddet sorununa karşı sosyal devlet ilkesi gereğince, üzerlerine düşen sorumluluk ve kamuya hizmet anlayışı çerçevesinde halkı konu hakkında bilgilendirme ve uyarma işlevini yerine getirmeye yönlendirmektedir. Bu ise kitle iletişim araçları ve sosyal medyanın da bu işlevi yerine getirme amaçları doğrultusunda kullanılması sonucunu doğurmuştur.

Sözü edilen toplumsal sorunun doğması ve büyümesi, ayrıca kitle iletişim araçları ve sosyal medyanın da gelişimi, kamu kurumlarının öncülüğünde kamu spotlarına ve bunların hazırlatılıp yayınlanmasına vesile olmuştur.

Bu çalışmada da 2019 yılında yayınlanan Evdeki Şiddet Hapiste Biter kamu spotunun, nitel araştırma yöntemleri olan göstergebilimsel ve eleştirel söylem analizi teknikleriyle derinlemesine ve yoruma dayalı çözümlenmesine yer verilmiştir.

### Şiddet Kavramı

Şiddet kısa bir tanımla, toplum içindeki bireyin kendisi dışındaki başka bir bireye uyguladığı anormal, sağlık dışı ve olumsuz bir davranış biçimi ve tutumu olarak ifade edilebilir. Şiddet kelimesi Arapçadan gelir ve sert, katı ve kaba kuvvet anlamlarına gelmektedir (Ünsal, 1996: 29-30). Şiddet sözcüğü, Latince *violentia* kelimesinden türeyerek Fransızcaya *violence* olarak geçmiştir. *Violentia* da “Sert, şiddet, acımasız kişilik ve güç kullanma” manalarında kullanılmıştır. *Violare* fiili de bir davranışta bulunurken şiddeti araç olarak kullanma anlamındadır. Bütün bu kelimelerin ilintili olduğu kök ise güç, yetki ve erk anlamlarına gelen *vis* kelime köküdür. Sözcüğün Latincedeki karşılığı ise *bia* köküdür. Bu da şiddetin kullanımı ve şiddeti kullanan anlamlarındadır (Michaud, 1991: 5-6).

Şiddet davranışının altında birçok neden yatmaktadır. Bu nedenler, bireyin kendisinden kaynaklanan psikolojik nedenler olabileceği gibi içinde yetiştiği toplumun maddî ve manevî kültüründen (gelenek, görenek, âdetler vb.) ve o toplumun yapısından da kaynaklı olabilir. Örneğin; birey, eğer etrafında, belinde sürekli silah taşıyan ve silah ile eylemde bulunan -düşün veya geleneksel organizasyonlarda havaya ateş etme gibi - bir çevrede yetişmişse ateşli silahlar ile yapılan her türlü eylemi uygulamaya daha da yatkın olabilir.<sup>1</sup>

Bir başka örnek de, Anadolu coğrafyasından verilebilir. Aslında Mustafa Kemal Atatürk komutanlığında ve öncülüğünde kurulan Türkiye Cumhuriyeti, birçok etnik kökenden insanın bir arada yaşadığı bir coğrafyadır. Cumhuriyet Devrimi'nden önceki toplum yapısı dönüşüme girmiş olsa da kültürel ve hukukî alandaki devrimler, modernleşmenin adımı olarak sayılabilir (Worldmark, 2009: 1004). Ancak ne yazık ki bugün, daha ziyade Güneydoğu illerinde yerleşmiş bir kültür olan namus cinayetleri, kan davası gibi feodal toplum yapısının<sup>2</sup> ürünü olan, ritüel haline gelmiş (veya getirilmiş) davranış biçimleri, toplumda kadını merkeze alarak mahremiyet duygusunun çiğnenmesine ödül-ceza anlayışı ekseninde bir karşılık vermektedir. Bu davranış kalıbının çıkış noktası ise toplumsal yapının erkek egemen ya da ataerkil bir köke dayanmış olmasıdır. Ataerkil yapı içerisinde kadın-erkek ilişkileri hakkındaki tüm olaylar kadının, içinde var olduğu erkek hegemonyası tarafından kadın sorumlu tutularak onun üzerine yıkılır ve erkek, bu yapı içerisinde daima iktidarını devam ettirir ve ettirmek için çabalar (Yıldız, 2009: 135).

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization - WHO) tarafından yayımlanan Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu'na göre şiddet; fiziksel bir güç veya iktidarın kasıtlı olarak bir tehdit unsuru veya gerçeklik şeklinde bir birey tarafından diğerine uygulanması sonucunda, bu fiile uğrayan diğer bireyde yaralanma, ölme ve ruhsal zarara neden olması ya da olması bulunması ihtimâli olarak tanımlar (Global Status Report on Violence Prevention, 2014: 2).

Şiddet, kendi içinde, çeşitli kategorilerde türlere ayrılmaktadır. Manuh'a göre (2020); kadınlara ve kız çocuklarına yönelik şiddet, tüm sınıfsal, etnik ve diğer niteliklere bağlı ayrımcılık biçimlerinin çok üzerinde bir ayrımcı ve kötüye kullanıcı (istismarcı) davranış biçimi olarak ifade edilmektedir. Bu kötü davranış biçimleri fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik olabilir.

### **Toplumsal Cinsiyet ve Kadına Yönelik Şiddet**

Kadına yönelik şiddet, şiddet türlerinden birisi olarak İstanbul Sözleşmesi'nin 3. maddesinin c bendine göre "kadına yönelik" diye vurgulanmasının nedeni; kadınlara sadece kadın oldukları için uygulanan bir şiddet türü olmasından kaynaklanmaktadır.<sup>3</sup> Bu şiddet türünün temeli ise toplumsal cinsiyet olgusunun konusudur.

Toplumsal cinsiyet, bir toplumda kadın ve erkek bireylerin kadınlık ve erkeklik kimliklerini kazanma süreçlerinde, öğrendikleri -veya kendilerine öğretilen- eril ve dişil rollerin<sup>4</sup> içinde yaşadıkları toplumun kültürüyle özdeşleşerek toplumsallaşması anlamını taşımaktadır. İşte bu toplumsallaşma sırasında ortaya çeşitli faktörlerin etkisiyle (örneğin; yetersiz eğitim ya da eğitimsizlik.) oluşan birtakım aksaklıklar, toplumsal cinsiyet rollerinin, yani eril ve dişil rollerin sağlıklı olarak öğrenilmesi süreçlerini sekteye uğratmakta, bu da toplumda erkek egemen (ataerkil) yapıyı güçlendirmekte, iktidarı erkeklerin denetimine vermektedir (Sankır, 2010: 2). Ortaya çıkan bu yapı, kontrol mekanizmalarını bütün toplumsal kurumlarla birlikte erkeklerin denetimine verdiği gibi toplumda beliren toplumsal cinsiyet kaynaklı sorunları da kadın odaklı bir sorumluluk anlayışına teslim etmektedir.

Yapılan bir araştırmaya göre; 2019 yılında kadınlar en çok evlerinde ve en çok ateşli silah kullanılarak öldürülmüşlerdir. Bu durum, ev içi şiddet olarak 2020 yılında da devam etmiştir.<sup>5</sup>

<sup>1</sup>[http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/kadina\\_yon\\_siddet.pdf](http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/kadina_yon_siddet.pdf) Erişim Tarihi: 15.10.2020

<sup>2</sup> Feodalite; Ortaçağ Avrupası'nda vassallar, yani toprak sahibi halk ile lordlar arasında yapılan bir tür sözleşmeye dayanan ve halkın, halka ait toprakların lordların -ve dolayısıyla kralın- sağlayacağı âdil bir düzende, güvenli olarak işlenmesini sağlayan, temeli monarşiye dayanan yönetim biçimidir (Sander, 2013: 72-73). Burada ise feodal toplum yapısı, ağalık sistemine dayanan ve henüz Batı tipi demokrasi anlayışının ve düzeninin tam anlamıyla oturmadığı, uygulanmadığı toplum yapısı kastedilmektedir.

<sup>3</sup> <https://www.istanbulbarosu.org.tr/files/docs/khum/KHMIS.pdf> Erişim Tarihi: 15.10.2020

<sup>4</sup> Eril ve dişil rol: Toplum içinde toplumsallaşmış kadınlık ve erkeklik rolleri ya da kadınlık ve erkeklik rollerinin bir toplumda, belirli bir süreç içerisinde toplumsallaşması (Connell, 20178: 85).

<sup>5</sup> <http://kadincinayetlerini-durduracagiz.net/veriler/2889/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-plattformu-2019-raporu> Erişim Tarihi: 15.10.2020

### **Kamu Spotları ve Kadına Yönelik Şiddet**

Kısa bir tanımla kamu spotu, bir radyo veya televizyon kurumunun belirli bir amaç ya da bir hayır kurumu için yayınladığı, sosyal bir reklam türüdür. Ücretli değildir.<sup>6</sup> Kamu spotları, dünyada ilk defa Amerikan İç Savaşı sırasında hükümet tahvillerinin satışı vesilesiyle gazete reklamlarının kuzey eyaletlerine destek verilmesi amacıyla aracı kılınması sırasında kullanılmıştır.<sup>7</sup> Dünyada da; kamu hizmeti reklamcılığı (PSA- Public Service Advertising), kamu hizmeti duyurusu (PSA- Public Service Announcement) veya kamu bilgilendirme filmleri (PIF- Public Information Film) olarak adlandırılmaktadır (Ergin, 2014: 4).

Türkiye’de ise RTÜK’ün (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu) belirlediği Kamu Spotları Yönergesi’nin 3. maddesinin b bendine göre kamu spotu; ”Kamu kurum ve kuruluşları ile dernek ve vakıf gibi sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan veya hazırlatılan ve Üst Kurul tarafından yayınlanmasında kamu yararı olduğuna karar verilen bilgilendirici ve eğitici nitelikteki film ve sesler ile alt bantları.” olarak tanımlanmaktadır.<sup>8</sup>

Kamu spotları, devletin denetiminde hazırlatılıp yayınlanır. Yayınlanma amacı, halkı toplumsal ve hukukî konularda bilgilendirmek ve uyarmaktır. Kadına yönelik şiddet hakkında da halkın bilgilendirilmesi ve sorunun önüne geçilmesi gerektiğinden, duyarlılık yaratmak amacıyla kamu spotları yine bu konuda da bir öğretici araç niteliği taşımaktadır.

Çalışmanın yöntemi olarak Barthes’in göstergebilim ve Fairclough’un eleştirel söylem analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu tekniklerle “Evdeki Şiddet Hapiste Biter” kamu spotunun tablolar ve birbirinden ayrı olarak tespit edilmiş cümleler halinde nitel analizleri yapılmıştır.

### **Bulgular**

#### **Kamu Spotunun İsmi ve Süresi**

Kamu spotu; “Evdeki Şiddet, Hapiste Biter!”<sup>9</sup> olarak adlandırılmıştır. 2018 yılında 25 Kasım Kadına Yönelik Şiddete Karşı Uluslararası Mücadele ve Dayanışma Günü kapsamında Cumhurbaşkanlığı tarafından hazırlatılıp yayınlanan<sup>10</sup> kamu spotunun süresinin ise 44 saniye olduğu görülmektedir.

#### **Kamu Spotunun Türü**

“Evdeki Şiddet, Hapiste Biter!” kamu spotunda, yaşamdan kesit ve dramatizasyon anlatım türlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Bu iki formattan yararlanılmasının, hedef kitlede kolay hatırlanır olma ve etkileyiciliğinin artırılması gibi amaçlara hizmet etmesi bakımından önemli olacağı söylenebilir. Senaryonun ise dram olarak belirlendiği görülmektedir. Daha öncede belirttiği gibi dram türünün tipik özelliklerinden olan zaman ve mekân birliği, olayların gerçek hayatta yaşanmış bir olayın aynen alınıp anlatılması yerine yalnızca sosyolojik nitelikli, gerçek bir olguya hayal ürünü bir senaryo ile dikkat çekilmiş olmasıdır. Ek olarak, olayların karakterler arasındaki diyalogdan doğması, bu diyalog ile de neden-sonuç ilişkisi ile gelişmesi gibi nitelikleri barındırması bu kamu spotunun dram kategorisinde yer almasını sağlamıştır.

#### **Kamu Spotunda Durum Örgüsü**

“Evdeki Şiddet, Hapiste Biter!” kamu spotunda kadına yönelik şiddet konusu, evli bir çiftin aralarında yaşanan şiddet olayları üzerinden işlenmiştir. Olaylar, evde eşini bekleyen bir kadının kocasının eve gelmesiyle başlar. Eve gelen erkek, geldikten hemen sonra hiddetle eşine söylenmeye başlar. Bu sırada korkusu başlayan ve artarak süren kadın da salondaki bir koltuğa siner, orada kolunun üzerine kapanır ve kalır. Bu sırada erkek de hiddeti artarak bağırmasını sürdürür. Sonra eşine bağırıldığı salon, onun için bir hapisane hücreğine dönüşür.

#### **Kamu Spotunda Kullanılan Çekicilik Türü**

Kamu spotunda yansıtılan üç temel duygu olduğu söylenebilir: Öfke, kaygı ve korku. Dolayısıyla kullanılan çekicilik türlerinin çıkış noktalarının da bu duygular olduğu söylenebilir. Eve gelen eşinden psikolojik şiddet gören kadının giderek eşinden korkmaya başlaması ve bundan olumsuz etkilenmesi, bir kadının türü ne olursa olsun -ancak bu kamu spotunun özelinde psikolojik şiddet- erkek şiddetinden hassas ruhsal yapısı

<sup>6</sup> <https://www.thebalancecareers.com/public-service-announcements-are-a-vital-part-of-media-2315189>

Erişim Tarihi: 14.10.2020

<sup>7</sup> <https://web.archive.org/web/20190527222021/http://www.psaresearch.com/bib9830.html> Erişim Tarihi: 14.10.2020

<sup>8</sup> <https://www.rtuk.gov.tr/spot-filmler/3717/3985/kamu-spotlari-yonergesi.html> Erişim Tarihi: 14.10.2020

<sup>9</sup> Söz konusu kamu spotunun bulguları-analizi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Anabilim Dalında Tuğşan Kivanç tarafından tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir (2020).

<sup>10</sup> <https://www.aa.com.tr/tr/politika/cumhurbaskanligindan-kadina-siddet-hapiste-biter-vurgulu-video/1320103> Erişim Tarihi: 27.08.2020

nedeniyle duygusal olarak çok yıprandığını ve korktuğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle kamu spotunun bu sahnelerinde korku çekiciliğinin kullanıldığı görülebilir.

Spottaki diğer çekiciliğin, yani suçluluk çekiciliğinin çıkış noktasının da gelişen olaylara spottaki erkek karakterin perspektifinden bakıldığında, kadına karşı aşırı öfke ve dolayısıyla şiddet göstermenin sonucunun şiddeti uygulayana hukukî bir yaptırım uygulanacak olmasından türediği görülmektedir. Bu yaptırım da yine spotta belirtildiği gibi kayıtsız ve koşulsuz hapis cezasıdır. Ayrıca, sloganı oluşturan “Evdeki şiddet, hapiste biter!” cümlesinin ödül-ceza mantığı çerçevesinde, “Eşinize (veya kadına) yönelik şiddet gösterirseniz hapse girersiniz!” alt metniyle hedef kitle üzerinde bir caydırıcılık yaratmaya çalıştığı söylenebilir.

Özetle, spottaki korku ve suçluluk çekiciliklerinin kaynağı, erkeğin kadına uyguladığı psikolojik şiddettir denilebilir.

### **Kamu Spotunda Müzik ve Ses Kullanımı**

Spotta, arka planda hafif bir fon müziği kullanılmıştır. Bu müzik, spottaki şiddet gösteren erkek, senaryo gereği eve gelip montunu çıkarınca başlamakta, bağırıp evin içindeki eşyaları savurup kırması sırasında devam etmekte ve hapse girdiği spotun sonunda bitmektedir. Kullanılan müzik, spotun başından sonuna kadar bir gerilim havası yaratmakta olup senaryonun da ana temasını oluşturan kadına yönelik şiddette kadının yaşadıklarının derecesini de hedef kitleye bildirmektedir. Kullanılan fon müziğinin yanı sıra bir erkek dış sesi, kamu spotu boyunca yaşananların şiddet gösteren erkekler için bedelinin ne olacağı konusunda bilgi vermektedir. Bunu yaparken dış sesin ciddi, kararlı ve çok yüksek veya alçak olmamak kaydıyla kalın bir tonda olduğu anlaşılmaktadır.

Spotta dış ses olarak erkek sesi kullanımının tercih edilmiş olması ve seçilen sesin ciddi tonda olması, kamu spotunun vermek istediği mesaj ile doğru orantılı sayılabilir. Öyle ki; bu ciddiyetin, yukarıda bahsedilen ve yine spotta kullanılan korku çekiciliğine eşlik etmesi verilmek istenen mesajın hedef kitleye kolaylıkla ulaştırılabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

### **Kamu Spotunda Kullanılan Görüntü Türü**

“Evdeki Şiddet, Hapiste Biter!” kamu spotunda tümüyle iç mekân çekimine yer verilmiştir. Evde eşini bekleyen bir kadına kocası tarafından psikolojik şiddet uygulanmasını konu eden spotta, eşi kadına bağırarak eşyaları savrulur, çatlar, kırılır ve odanın duvarları yıkılır. Sonunda bağırıp etrafındaki her şeyi savurarak kıldığı mekân, bunları yapan erkek için bir hapisane hücreğine dönüşür. Kamu spotunun çekiminde iç mekân seçilip kullanılmasının, kadına karşı şiddetin daha çok ev ortamında yaşanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü kadına yönelik şiddeti araştıran resmî kurum ya da platformlar ve araştırma raporlarının sayısal verilerine göre, özellikle son birkaç yılda (2017-2020) kadına yönelik şiddet veya kadın cinayeti olaylarının mekânsal bakımdan ağırlıklı olarak evlerde gerçekleştiği bilinmektedir.<sup>11 12 13</sup>

### **Kamu Spotunda Slogan ve Amblem Kullanımı**

Kamu spotunda kullanılan slogan “Evdeki şiddet, hapiste biter!” cümlesidir. Cümlelerin spottaki senaryoya uygun olarak tasarlandığı anlaşılmaktadır. Slogan, bir sözlü mesaj olarak ele alınırsa neden-sonuç ilişkisi içerisinde erkeklerle “Eğer eşinize şiddet gösterirseniz, kayıtsız şartsız hapse girersiniz!” uyarısında bulunmaktadır. Bu çıkarımdan da slogan olarak kullanılan cümlelerin aynı zamanda bir koşul cümlesi olduğu anlaşılmaktadır.

Sloganda amblem olarak, spot Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından hazırlatıldığı için bu kurumların logoları kullanılmıştır. Bu kurumların logolarının kullanımının, aynı zamanda kurumsal imaj çalışmalarının birer parçası olduğu ve spotta bu işlevi yerine getirerek yer aldıkları söylenebilir.

Spotta kullanılan en can alıcı sembol, erkeğin evde bağırmasıyla başlayan sürecin bütün odanın yıkılması ve şiddetin başladığı mekân olan odanın sonunda bir hapisane hücreğine dönüşmesidir. Burada izleyiciye verilmek istenen mesaj; şiddeti gösteren erkeğin, yaptıklarının sonucu olarak hapis cezası gibi büyük bir yaptırım ile hiçbir kuşkuyla yer bırakılmadan karşılaşacağıdır. Şiddet uygulanan odanın hücreye dönüşmesi, arka planda böyle bir alt metnin yazılmış olmasının sonucudur.

### **Genel Betimleme**

<sup>11</sup> [https://www.pa.edu.tr/Upload/editor/files/Kadin\\_Cinayetleri\\_Rapor.pdf](https://www.pa.edu.tr/Upload/editor/files/Kadin_Cinayetleri_Rapor.pdf) Erişim Tarihi: 22.02.2020

<sup>12</sup> <https://www.haberturk.com/turkiye-de-son-10-gunde-ev-icinde-10-cinayet-yasandi-2623801> Erişim Tarihi: 22.05.2020

<sup>13</sup> <http://kadincinayetlerini-durduracagiz.net/veriler/2889/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2019-raporu> Erişim Tarihi: 31.05.2020

“Evdeki Şiddet, Hapiste Biter!” kamu spotu, iki sekanstan oluşmaktadır. İlk sekans, bir kadının kocası tarafından psikolojik şiddet görmesiyle başlayıp devam eder. İkinci sekans da kadına yönelik şiddet gösteren kocanın, gösterdiği şiddetin etkisiyle şiddeti gösterdiği yerin (evinin) bir hapisane hücreesine dönüşmesiyle sonuçlanır. Kamu spotunun görüntü ve ses düzlemi içerisinde betimlemesi şöyle yapılabilir:



**Kesit 1: Endişe**



**Kesit 2: Tartışma**

Kamu spotunda olay, standart bir ev ortamında geçmektedir. İlk sekansta, evde eşini bekleyen bir kadın, kocası eve geldiği gibi montunu çıkarıp yere savurduğunda ve kadına bağırmağa başladığında kadın önce irkilir, sonra korkmaya başlar. Erkeğin, beden dilinden sinirli olduğu ve sinirinin şiddetinin ne kadar fazla olduğu anlaşılmaktadır (Kesit-1 ve 2). Bununla birlikte kadın için psikolojik şiddet yaşayacağı anlar başlamıştır.



**Kesit 3: Korku-1**



**Kesit 4: Yere Düşen Sandalye**



**Kesit 5: Kavg**

Eşi, kadının yüzüne doğru bağırırken kadın da korkudan susar (Kesit-3). Bu, kadının, gördüğü psikolojik şiddetten ne derecede etkileneceğini haber vermektedir. Erkek, gittikçe her eşyaya zarar vermeye başlar. Sandalyeyi devirir, kadınla olan fiziksel mesafesi daha da daralır. Kadın, artık eşinden iyice korkar ve geri çekilir. Elinden susmak dışında hiçbir şey gelmez. Burada, kadına yönelik psikolojik şiddet gösterildiği, şiddet gösteren kocanın jestlerinden açıkça görülmektedir (Kesit-4 ve 5).



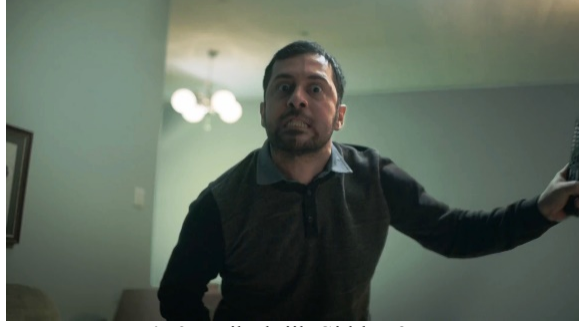
**Kesit 6: Korku-2**



**Kesit 7: Psikolojik Şiddet-1**

Fiziksel mesafenin daralması, erkeğin şiddetini ve bunun kadının üzerindeki psikolojik baskısını artırdığını göstermektedir. Doğrudan kameraya bakan kadının yüz ifadesinden çaresizliği, eşinden ve eşinin göstermiş olduğu şiddetten korkmasının derecesi anlaşılmaktadır (Kesit-5 ve 6).

Kırk yedinci kesitten itibaren bazı noktalar önem kazanmaktadır. Örneğin; erkeğin aşırı sinirli tavırlarına rağmen eşine vurmayı, dikkati çekecek bir noktadır. Çünkü spotta anlatılan şiddet tipi, kadına yönelik psikolojik şiddettir ve kadına yönelik doğrudan fiziksel şiddete yer verilmemiştir. Ancak erkeğin eşine gösterdiği şiddetin aşırılığı hem beden dilinden (yastık fırlatma) hem yukarıda da belirtildiği gibi fiziksel mesafenin daralışından anlaşılmaktadır. Erkek, eline geçirdiği yastığı ve birçok eşyayı kadının önüne ve kadına doğru fırlatan erkeğin bu davranışından psikolojik şiddetin derecesinin arttığı görülmektedir (Kesit-5 ve 7).

**Kesit 8: Kırılan Çerçeve****Kesit 9: Psikolojik Şiddet-2**

Kesitlerde, mutlu bir yuvanın mutsuz ve korkulu bir yuvaya dönüştüğü anlık olarak kurgulanmıştır. Bu kurgulama biçimi, evde yaşanan şiddetin derecesini hedef kitleye anlatma bakımından önemlidir. Şiddetin başladığı evdeki psikolojik dönüşüm, hem erkeğin hem de kadının perspektifinden yansıtılmaktadır. Baştan sona, yansıtılan şiddetin çerçevelerin kırılması metaforuyla verilmesi, sözsüz iletişim yoluyla kadına yönelik şiddet anlatımının kamu spotunda yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir (Kesit-8).

**Kesit 10: Devrilen Çerçeve****Kesit 11: Dönüşüm-1**

Erkek o kadar sınırlıdır ki eline geçirdiği kumandayı kontrolsüz olarak evin içindeki eşyalara doğru fırlatır. Fırlatınca, çekilmiş evlilik fotoğrafları ve diğer fotoğraflar zarar görür, çerçeveleri çatlar ve kırılır. Fotoğrafların çerçeveleriyle zarar görmesiyle bir yandan evliliğin eski mutlu günlerinin bittiği ilân edilir gibidir. Yani fotoğrafların erkeğin şiddetiyle zarar görmesi metaforu, bir evlilikte şiddetin başlayıp mutluluğun ve huzurlu günlerin sona ermesini sembolize etmektedir (Kesit-9 ve 10).

Erkeğin eşine bağırması kamu spotunun sonuna dek devam eder. Bağırmanın ve erkeğin eline geçirdiği eşyaları etrafa fırlatıp savurmasının etkisiyle önce fotoğraflı çerçevelerinden sonra oda duvarlarının sıvaları da çatlayıp dökülmeye başlar (Kesit-10 ve 11).

**Kesit 12: Kadının Kendini Koruması****Kesit 13: Dönüşüm-2****Kesit 14: Dönüşüm-3**

Bu sırada kadın, odadaki bir koltuğa oturur, siner ve yüzünü kapatarak başını kollarının üzerine koyar ve kendisini korumaya çalışır. Kadın, korkusunu ve korunma, savunma davranışlarını beden diliyle belli etmektedir (Kesit-12). Sıvalar giderek iyice dökülür ve duvarlarda boya kalmaz. Giderek evin odasının, başka bir mekâna dönüşmeye başladığı görülür. Yere savrulup kırılan eşyalar gibi bu da gösterilen şiddetin derecesini ve ağırlığını ifade etmektedir (Kesit-13 ve 14).

**Kesit 15: Hapishane Hücresi-1****Kesit 16: Hapishane Hücresi-2**

İkinci sekansta odadaki değişim tepeden tırnağa tamamlanmıştır. Erkek bu arada yine jestlerini kullanarak bağırmaya devam eder ve kameraya yaklaşır. Tam o sırada önüne bir anda, sert bir şekilde ve aşılması mümkün olmayan demir parmaklıklardan oluşan bir hapisane kapısı sertçe ve büyük bir gürültüyle erkeğin yüzüne kapanır (Kesit-15).

Kadına yönelik şiddetin hiçbir mantıklı gerekçesinin bulunamayacağı, spot boyunca dış ses tarafından anlatılmaktadır. Kamu spotunun kullandığı dil ve üslubun spotun tümü boyunca sert olduğu görülür. Bunun bir nedeni olarak da kadına yönelik şiddet gösteren bir erkeğin ceza alacağını hapsolme ve pişman olma gibi eylem ve ruh durumları üzerinden caydırıcılığı gösterme amacına işaret edilebilir. Yani kamu spotu, davranışçı perspektifte ödül-ceza yöntemi üzerinden bir caydırıcılık sağlamakta, bunu da sözü edilen birtakım eylem ve durumlar aracılığıyla yapmaya çalışmaktadır.

Böylece, gösterilen şiddetin önüne güçlü bir set çekilmiştir. Sonunda anlaşılır ki olayın yaşandığı evin odası, eşine psikolojik şiddet uygulayan erkek için gerçek bir hapisane hücrelerine dönüşür. Erkek ise yüzüne sertçe kapanan bu demir parmaklıktan kapının engeliyle karşı karşıya kalınca, gösterdiği aşırı öfke de hızlı ve ani bir dönüşüm geçirerek şaşkınlık, şok ve korkuya dönüşür. Hızlı değişen bu ruh halini erkeğin mimiklerinin oluşturduğu yüz ifadesinde bir sözsüz iletişim türü olarak görmek mümkündür (Kesit-16).

Bu kesitte görülen dikkat çekici ve önemli husus erkeğin yüzüne hapisane kapısı kapanması sahnesinde korku çekiciliğinin kullanılmasıdır. Yaşanmış olaylardan yararlanılıp -gerçek olayların bire-bir anlatımından farklı olarak- kurgulanarak hazırlanan bu kamu spotunda ödül-ceza kavramları üzerinden bir korku çekiciliği oluşturulduğu görülmektedir. Bu çekicilik, satış amaçlı reklâmlarda “Bu ürünü almazsanız, faydasından yararlanamazsınız ve ürünün size vereceği ayrıcalıklardan mahrum kalırsınız.” şeklinde örtülü bir sözlü mesaj aracılığıyla hedef kitlenin dikkatini çekmek için kullanılır (Davies, 1993: 52). Satış amacı gütmeyen ve böylesine ciddi bir toplumsal sorunu anlatan bir kamu spotunda ise korku çekiciliği, “Eşinize şiddet gösterirseniz, kayıtsız ve şartsız hapis cezası alırsınız.” cümlesiyle ifade edilebilecek yine örtülü bir sözlü mesaj ile net olarak ifade edilmiştir. Bu mesaj, aynı zamanda şiddet gösteren erkeğin bu kesitteki yüz ifadesinden de anlaşılmalıdır.



**Kesit 17: Pişmanlık**

Spotun en sonda erkek, ekran kararırken iki elini başına koymuş ve hücrenin içinde sağa ve sola dönerken görülür. Sonra, ekran tamamen kararır (Kesit-17). Baştan sona kadar incelendiğinde, spot boyunca yaşanan duygu dönüşümünün öfke-şaşkınlık-korku-pişmanlık düzleminde gerçekleştiği söylenebilir.

Yani, Kesit-17’de gösterilen, pişmanlık duygusudur ama bu duygu durumu, erkek karakteri, yaptığının cezasını çekmekten kurtaramaz. Bu da kamu spotunda, caydırıcılığı sağlayan başka bir önemli unsur olarak ortaya çıkmaktadır.



**Kesit 18: T.C. Cumhurbaşkanlığı Logosu**



**Kesit 19: T.C. AÇSŞB ve ALO 183 Logoları**

Bunun dışında, spotun sonunda kullanılan logoların spota konu olan kadına yönelik şiddetinin ve üzücü sonuçlarının yansıtılması açısından koyu renklerde tasarlandığı söylenebilir (Kesit-18 ve 19). Logoların renkleriyle ilgili bilgiler, aşağıda detaylı olarak verilmeye çalışılmıştır.

### Anlatı Yapısı

Kamu spotu boyunca erkek karakterin, şiddet gösterdiği kadına yaptıkları sırasında kadına karşı şiddet ve yaptırımları hakkında bir erkek dış sesinin izleyiciye bilgi verdiği gözlenir. Bu bilgilendirme sırasında hitabet anlamında bir zamir kullanımına gidilmez. Ancak, erkek dış sesinin tonu tekdüze, sert ve ciddidir. Dış sesin bu özelliklere sahip olması, kamu spotunun konu edindiği toplumsal sorunun önemine dayandırılabilir. Öyle ki dış sesin tonundaki kalınlık, eşine şiddet gösteren erkeklere bir gözdağı gibidir. Nitekim kamu spotunun sonunda söylenen “Evdeki Şiddet, Hapiste Biter!” cümlesi de bunu doğrular niteliktedir. Dış sesin bu cümleyi söylerken yaptığı vurgu, cümlenin ikinci, yani “...hapiste biter!” kısmındadır. Buradan da kamu spotunda, şiddet gösteren erkeklerin uyarıldığı mesajı alınmaktadır.

### Renkler

Kesitlerden de anlaşılacağı gibi, kamu spotu boyunca kullanılan renklerin duvar rengi hariç genelde koyu renk olduğu görülmektedir. Duvarların renginin de soluk yeşil olarak seçilmesinde, yeşil rengin sakinlik ve huzuru temsil etmesinin payının büyük olduğu söylenebilir (Tayfur ve Yılmaz, 2018: 179). Kadına yönelik şiddetin anlatıldığı bir kamu spotunda da eğer şiddet gösteren bir erkek karakter söz konusuysa -ki bu spotta mevcuttur- sakinliği simgeleyen yeşil rengin kullanımının olağan karşılanması da yerinde olacaktır.

Bunun dışında sadece olayın geçtiği yerdeki yemek odasının parçası olan sandalyelerin pembe renkte seçildiği görülmektedir. Pembe, günlük yaşamda hem kadınların, giyimlerinde sıkça kullandığı bir renktir hem de rahatlık duygusu verme özelliğine sahiptir (Koca ve Koç, 2008, 176). Kamu spotu özelinde değerlendirildiğinde ise pembe rengin seçilmesindeki nedenin kadının kırılabilir ve hassas doğasını yansıtmaya olduğu gibi kadınların genel anlamda, eşlerinden şiddet gördüğü stresli bir yaşam yerine dingin ve sakin, huzurlu bir yaşam isteklerini de yansıttığı söylenebilir.

Koyu tonda renklerin ağırlıklı olarak kullanıldığını söyledikten sonra spotun sonlarına doğru hapishaneye dönüşen odada da bütün renklerin koyu gri beton rengine büründüğüne değinmek yerinde olacaktır. Aslında gri renk, iş hayatında olgunluğu ve ağırlığı ifade etmektedir. Dolayısıyla bu özellikteki ortamların yarattığı ciddi atmosferi hissettirme özelliğine sahiptir (Koca ve Koç, 2008: 179). Ancak burada ortaya, yalnızca belirli yerlerden az miktarda ışık alan, sıkıntılı ve kasvetli bir hapishane hücresi çıkmıştır. Yani gri rengin bu spotta, sıkıntılı ve kasvetli bir ortamı yansıtmak için kullanıldığı açıkça görülmektedir.

### Hedef Kitle

Daha önce de bahsedildiği gibi kamu spotunda hitabet anlamında herhangi bir kişi zamiri ile sözcük kullanılmamıştır. Dolayısıyla bu anlamda spotta herhangi bir kişiye doğrudan bir seslenme bulunmamaktadır.

Kamu spotunun seslendiği iki türlü hedef kitle olmakla birlikte, bilgi verilen konunun kadına yönelik şiddetin uygulanmasına yönelik yaptırım olmasından dolayı, spotta kullanılan korku çekiciliği erkek dış sesiyle desteklenerek “Evdeki şiddet, hapiste biter!” cümlesi kullanılmıştır. Yani dolaylı da olsa birinci hedef kitle; genel olarak şiddet gösteren erkekler, kamu spotu özelinde ise eşine şiddet gösteren erkeklerdir denilebilir. İkinci hedef kitlenin de yine genelde şiddet gören kadınlar, spot özelinde ise eşinden şiddet gören evli kadınlar olduğu söylenebilir. Çünkü kadına karşı şiddet uygulanmasının yaptırımı erkekler hitaben söylenirken aynı zamanda kadınlara da bir alt mesaj ile “Eşinizin şiddet göstermesinden korkmayın, çünkü kanunlar varken size zarar veremezler.” denmektedir.

### Anlamlandırma

Evdeki Şiddet Hapiste Biter kamu spotunun anlamlandırılmasına yardımcı olacak temel karşıtlıklar aşağıda, Tablo-1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Karşıtlıklar**

İyi	Kötü
Düzenli	Bozulmuş
Sakin	Tedirgin
Öfkeli	Şaşkın/Korkak
Serbest	Tutsak

Buna göre kamu spotunun tümünde görülebilecek bir iyi-kötü karşıtlığı izleyicinin karşısına çıkmaktadır. Ancak bu karşıtlık, iyi niyet-kötü niyet çerçevesinde değil iyi ruh hâli-kötü ruh hâli olarak da yorumlanabilir. Bu iyi niyet-kötü niyet karşıtlığı durumu da kadının, eşinin kendisine şiddet göstermeden önceki hâli ile göstermeye başladıktan sonraki hâli olarak ayrı şekilde değerlendirilebilir.

İyi-kötü karşıtlığı için yukarıda dile getirilen çıkarım, sakin-tedirgin karşıtlığı için yapılabilir. Eşi gelene kadar sakin bir ruh durumuna sahip kadın, eşi eve gelip bağırma başlamakla tedirgin olmaya başlar ve korkar. Korkusu giderek artan kadın, eşinin şiddetinden korunmak için kendini kapatır ve sonunda iletişim kuramayacak hâle gelir.



Eşi eve geldikten sonra onun psikolojik şiddetine maruz kalan kadının ruh hâliyle birlikte evdeki sakin ortamın da bozulduğu hesaba katılırsa bu noktada da düzenli-bozulmuş karşıtlığın yer aldığı, kullanıldığı söylenebilir. Var olan ve normal işleyen sistematik bir sürecin alt üst olması söz konusudur. Eşinden şiddet gören kadının ruh hâlinde olduğu gibi erkeğin ruh halinde de kamu spotunun sonunda büyük bir değişim gözlenmektedir. Spotun genelinde agresif, sinirli, şiddete yatkın ve aşırı öfkeli ruh hâli davranışlarına yansıyan adam, spotun sonunda birden demir parmaklıklar ardına düşünce, sahip olduğu öfke duygusu da aniden şaşkınlık ve korkuya bürünür. Çünkü eşine uygulamakta olduğu şiddetten artık bir anda men edilmiş ve ceza almıştır. Geri dönüşü olmayan bir yola girmiştir ve içinde olduğu durum, onu önceden var olan davranışlarının tam aksi bir yönünde bir ruh hâline mahkûm etmiştir. Dolayısıyla, erkeğin buradaki ruh durumunda, öfkeli-şaşkın/korkak karşıtlığını gözlemek mümkündür.

Öfkeli-şaşkın/korkak karşıtlığında görüldüğü gibi serbest-tutsak karşıtlığı da erkeğin değişen fiziksel ortamını, sosyal ve hukukî durumunu ifade etmektedir. Eşine psikolojik şiddet uygulayan erkek birden kanunların öngördüğü cezayı alır. Bunun sonucunda da fiziksel ortamı ve sosyal şartları değişmiş, ayrıca hukukî durumu da sergilediği davranışlardan ötürü kendi aleyhine dönmüştür.

**Tablo 2:** Evdeki Şiddet Hapiste Biter Gösteren-Gösterilen İlişkisi

Kesit-1	
Gösteren	Gösterilen
Merçeğe kaygılı olarak bakan ev hanımı	Şiddet görme kaygısı
Merçeğe kaygılı olarak bakan ev hanımı	Kadının hassaslığı ve duygusallığı
Kesit-2	
Gösteren	Gösterilen
Merçeğe doğru öfkeyle söylenen erkek	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Merçeğe doğru öfkeyle söylenen erkek	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Kesit-3	
Gösteren	Gösterilen
Merçeğe korkulu gözlerle bakan ev hanımı	Şiddet görme korkusu
Merçeğe korkulu gözlerle bakan ev hanımı	Kadının hassaslığı ve duygusallığı
Kesit-4	
Gösteren	Gösterilen
Devrilen pembe sandalye	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Devrilen pembe sandalye	Aile içi şiddet, huzursuzluk
Kesit-5	
Gösteren	Gösterilen
Jestleriyle (yumruğunu sıkılmış olarak) kadının üzerine yürüyen sinirli erkek	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Sinirli olarak üzerine yürüyen erkekten korkan, gözünü kapatmış kadın	Şiddet görme korkusu, çaresizlik
Kesit-6	
Gösteren	Gösterilen
Koltuğa oturup merçeğe korkulu olarak bakan ev hanımı	Şiddet korkusu, çaresizlik
Koltuğa oturup merçeğe korkulu olarak bakan ev hanımı	Kadının hassaslığı ve duygusallığı
Kesit-7	
Gösteren	Gösterilen
Koltukta, yüzünü erkeğin ters yönüne çevirmiş olarak oturan ev hanımı	Şiddet korkusu, çaresizlik
Koltukta, yüzünü erkeğin ters yönüne çevirmiş olarak oturan ev hanımı	Kadının hassaslığı ve duygusallığı
Kadına karşı sinirlenip yere yastık fırlatan erkek	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Kadına karşı sinirlenip yere yastık fırlatan erkek	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Kadının üzerine gelen sinirli erkek ve korkan kadın	Aile içi şiddet, huzursuzluk
Kesit-8	
Gösteren	Gösterilen

Çerçeveyle birlikte olduğu yerde çatlayıp kırılan evlilik fotoğrafı	Geçmişte kalan mutlu ve huzurlu günler
Çerçeveyle birlikte olduğu yerde çatlayıp kırılan evlilik fotoğrafı	Aile içi şiddet, huzursuzluk
<b>Kesit-9</b>	
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>
Elindeki televizyon kumandasını fırlatmaya yeltenip bağıran erkek	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Mimikleri ve jestleriyle bağıran erkek	Kadına yönelik şiddetin derecesi
<b>Kesit-10</b>	
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>
Ev hanımının, bulunduğu zemine devrilen fotoğrafı	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Ev hanımının, bulunduğu zemine devrilen fotoğrafı	Aile içi şiddet, huzursuzluk
Ev hanımının, bulunduğu zemine devrilen fotoğrafı	Geçmişte kalan mutlu ve huzurlu günler
Duvar boyası ve sıvasının dökülmesi	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Duvar boyası ve sıvasının dökülmesi	Aile içi şiddet, huzursuzluk
<b>Kesit-11</b>	
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>
Jest ve mimiklerini kullanarak merceğe doğru öfkeyle bağıran erkek	Aile içi şiddet, huzursuzluk
Jest ve mimiklerini kullanarak merceğe doğru öfkeyle bağıran erkek	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Duvar boyası ve sıvasının dökülmesi	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Duvar boyası ve sıvasının dökülmesi	Aile içi şiddet, huzursuzluk
Sallanan çerçeveler	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Boyası ve sıvası dökülen duvardan çıkan raf	Şiddetin hapis cezasına dönüşmesi
Boyası ve sıvası dökülmüş duvardan çıkan raf ve küçük lavabo	Şiddetin hapis cezasına dönüşmesi
<b>Kesit-12</b>	
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>
Odadaki koltuğa oturup yüzünü kollarına kapatmış ve korkan kadın	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Odadaki koltuğa oturup yüzünü kollarına kapatmış ve korkan kadın	Kadına şiddet korkusu, çaresizlik
Odadaki koltuğa oturup yüzünü kollarına kapatmış ve korkan kadın	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Odadaki koltuğa oturup yüzünü kollarına kapatmış ve korkan kadın	Kadının hassaslığı ve duygusallığı
Odadaki koltuğa oturup yüzünü kollarına kapatmış ve korkan kadın	Aile içi şiddet, huzursuzluk
<b>Kesit-13</b>	
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>
Jest ve mimiklerini kullanarak merceğe doğru öfkeyle bağıran erkek	Aile içi şiddet, huzursuzluk
Jest ve mimiklerini kullanarak merceğe doğru öfkeyle bağıran erkek	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Jest ve mimiklerini kullanarak merceğe doğru öfkeyle bağıran erkek	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Merceğe parmak göstererek öfkeyle bağıran erkek tehdit	Kadına yönelik şiddetin derecesi,
Boyası ve sıvası dökülmüş duvar	Şiddetin hapis cezasına dönüşmesi
<b>Kesit-14</b>	
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>
Merceğe, parmaklarını pençe gibi kıvrarak öfkeyle bağıran erkek	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Merceğe, parmaklarını pençe gibi kıvrarak öfkeyle bağıran erkek	Kadına yönelik psikolojik şiddet
Merceğe, parmaklarını pençe gibi kıvrarak öfkeyle bağıran erkek	Aile içi şiddet, huzursuzluk
Boyası ve sıvası tamamen dökülmüş duvardan çıkan lavabo ve raf	Şiddetin hapis cezasına dönüşmesi
<b>Kesit-15 ve Kesit-16</b>	
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>
Jest ve mimiklerini kullanarak merceğe doğru öfkeyle bağıran erkek	Kadına yönelik şiddetin derecesi
Aniden, şiddet gösteren erkeğin yüzüne kapanan hücre kapısı	Şiddetin hapis cezasına dönüşmesi

Öfkesi şaşkınlığa dönüşen öfkeli erkek	Şiddetin dönüşmesi	hapis	cezasına
Tamamen hapisane hücreğine dönüşmüş oturma odası	Şiddetin dönüşmesi	hapis	cezasına
<b>Kesit-17</b>			
<b>Gösteren</b>	<b>Gösterilen</b>		
Ellerini başına koyup sağına dönmüş adam	Şiddetin dönüşmesi	hapis	cezasına
Ellerini başına koyup sağına dönmüş adam	Pişmanlık duyma		
Tamamen hapisane hücreğine dönüşmüş oturma odası	Şiddetin dönüşmesi	hapis	cezasına

### Evdeki Şiddet Hapiste Biter Kamu Spotu Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Evdeki Şiddet Hapiste Biter kamu spotunda kullanılan sesli ve sözlü metinler, yapılarına ve diğer özelliklerine göre eleştirel söylem çözümlemesine tâbi tutulmuştur:

İç Mekân (ev):

Adam: *Sen benimle dalga mı geçiyorsun? (Adamın öfkeyle söylenmesi, bu cümleyle başlar, spotun sonuna, slogan söyleninceye kadar devam eder.)*

Dış ses (Erkek):

*Evdeki şiddet, hangi koşullar altında yaşanırsa yaşansın meşru değildir.*

*Kadına şiddetin bir bahanesi ya da affı yoktur.*

*Kanunlarımıza göre; şiddet uygulayan kişi, alınan tedbir kararına aykırı hareket ederse doğrudan, soruşturma ve yargılama yapmaksızın, ertelenmeksizin, para cezasına çevrilmeksizin zorlama hapsine alınır.*

### Metnin Tanımlanması (Söylem/Metin)

Kamu spotu, kurallı bir soru cümlesiyle başlar. Bu cümleden sonra gelen diğer cümleler de yapı bakımından kurallı isim ve eylem cümleleridir. Tüm cümleler, geniş zaman kipinde çekimlenmiştir. Soru cümlesiyle başlayan spot, aynı zamanda slogan olan ünlem cümlesiyle bitmektedir. Kamu spotunda kullanılan cümlelerin, duygusal veya acıklı bir hava yaratmaktan ziyade ciddi bir üslupla seslendirildiği görülmektedir. Söylemde ciddi üslup kullanılmasının spotun kadına yönelik şiddet hakkında çıkarılan yasalar ve yaptırımlarla ilgili olmasına ilişkin bir tutum olduğu söylenebilir. Bu tutumun, kullanılan korku ve suçluluk çekiciliklerine destek oluşturduğu fikrine varılabilir.

### Metnin Yorumlanması (Çözümleme Süreci)

Kamu spotunun başında bir erkeğin eve gelip eşine kızıp bağırma başlanmasıyla psikolojik şiddet süreci de başlamaktadır. Spot, öfke duygusuyla başlar ancak spot boyunca kullanılan söylemler, resmî ve ciddi bir atmosferde seslendirilir.

Kamu spotunda açıklayıcı anlatım biçimi kullanılmıştır. Bu çerçevede bir erkeğin eşine (veya bir erkeğin kadına) şiddet göstermesi karşısında ne gibi yasal yaptırımlarla karşılaşabileceği hedef kitleye anlatılmaya çalışılmıştır. Açıklayıcı anlatım biçiminin kamu spotunun bilgilendirme işlevini desteklediği söylenebilir. Kamu spotu iki bölüm halinde incelenebilir. İlk bölümü, kadına gösterilen psikolojik şiddetin gösterimi, ikinci bölüm de gösterilen psikolojik şiddetin yasal yaptırım formunda karşılığının ifadesidir denilebilir. Dolayısıyla ilk bölüme öfke ve korku, ikinci bölüme de şok ve suçluluk duygularının egemen olduğu söylenebilir. Bunun dışında spotta kullanılan metinleri oluşturan hiçbir söylemde zamir kullanılmadığı görülmektedir. Anlatımın güçlülüğünün, kurallı cümle yapıları ve seslendirmedeki üslup ile sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

### Sonuç

Kamu spotunda, slogandan da anlaşılacağı gibi ağırlıklı olarak kadına karşı şiddetin yasal yaptırımlarından söz edilmiş, kamu spotunun caydırıcılığı bunun üzerine kurulmuştur. “Evdeki şiddet hapiste biter!” cümlesi bunun en açık kanıtı niteliğindedir.

Kamu spotunun genel akışında, çekicilik türü başlığı altında da belirtildiği gibi ödül-ceza üzerinden bir çekicilikle şiddetin karşısındaki yasal yaptırımlar anlatılmaktadır. Burada yaratılmaya çalışılan caydırıcılık, sloganın seslendirilmesiyle korku ve suçluluk çekiciliklerine destek olmaktadır.

Özetle, Evdeki Şiddet Hapiste Biter kamu spotu, kadınların narin ve hassas yönünü, görsel olarak gösterirken içeriğinde kullanılan söylemler ve hapis cezası görseliyle de hedef kitleye “Bu suçu işlersen, ağır sonucuna katlanırsın.” mesajını vermektedir. Kamu spotunu izleyen alıcının, Bilişsel Tepki Modeli’nde olduğu gibi, spotta anlatılan, eşine evde şiddet gösteren erkeklerle ilgili çıkarılan yasalara ilişkin yeni bilgi aldığı varsayıldığında kendi hisleri ve düşüncesiyle buradaki bilgiyi özdeşleştirebilir.

Bu spotta da alıcı sezgisel-sistemik modele göre, eğer spotta verilen mesajı yüksek algılama ve muhakeme yeteneğine uygun olarak tercih etmişse sistematik, böyle bir yetiye sahip değilse ve meşgul ise sezgisel yolu tercih edecektir. Spottaki mesajın çevresel faktörlerin, yani bireyin, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevrenin etkisinde algılanması halinde de Sosyolojik İletişim Modeli, mesajların nasıl algılanıp anlaşılabilceği konusuna ışık tutabilir.

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre de Evdeki Şiddet Hapiste Biter kamu spotunda verilen davranış biçimleri, tekrar izlendiğinde birey için model olarak öğrenme ve öğrendiğini tutum, davranış biçimi haline getirme bağlamında uygun bir ortam oluşturabilir.

### Kaynakça

- Connell, R. W. (2017). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*. (C. Soydemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Davies, M. (1993). Developing Combinations of Message Appeals for Campaign Management. *European Journal of Marketing*, 27(1), 45-63. doi:10.1108/03090569310024558
- Ergin, T. Ç. (2014). Kamu Spotlarında Tartışmalı Reklam Yaklaşımının Kullanılması: T.C. Sağlık Bakanlığının "Sigara Pişmanlıktır" Kampanyasının İzleyiciler Üzerindeki Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul.
- Global Status Report on Violence Prevention. WHO; UNODC; UNDP.
- Koca, E., & Koç, F. (2008). Çalışan Kadınların Giysi Seçimleri ve Renk Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 171-200.
- Manuh, T. (2020, 13 10). Confronting Violence Against Women - What Has Worked Well and Why. Akra, Ghana. <https://www.un.org/en/chronicle/article/confronting-violence-against-women-what-has-worked-well-and-why> adresinden alındı
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet*. (C. Muhtaroglu, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sander, O. (2013). *Siyasi Tarih: İlkçağlardan 1918'e*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sankır, H. (2010). Eril Tahakküm ve Üstün Erillik Olgusunun Plastik Sanatlar Alanında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumuna Etkileri Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1-17.
- T. L. Gall, & J. Hoby (Dü) içinde, *Worldmark Encyclopedia of Cultures and Daily Life* (Cilt 4, s. 1004-1010). Gale Cengage Learning.
- Tayfur, G., & Yılmaz, M. K. (2018). *Reklamcılık: Kavram-Araçlar-Yönetim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi. *Cogito, Üç Aylık Düşünce Dergisi*(6-7), s. 29-37.
- Yıldız, A. N. (2009). Kadın Cinselliğinin Söylemsel İnşası ve Namus Cinayetleri: Şanlıurfa Örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- <https://muse.jhu.edu/article/484935> (2020, 10,14).
- <https://www.aa.com.tr/tr/politika/cumhurbaskanligindan-kadina-siddet-hapiste-biter-vurgulu-video/1320103> (2020, 10 15).
- <https://www.haberturk.com/turkiye-de-son-10-gunde-ev-icinde-10-cinayet-yasandi-2623801> (2020, 10 15).
- <https://www.istanbulbarosu.org.tr/files/docs/khum/KHMIS.pdf> (2020,10 15).
- [https://www.pa.edu.tr/Upload/editor/files/Kadin\\_Cinayetleri\\_Rapor.pdf](https://www.pa.edu.tr/Upload/editor/files/Kadin_Cinayetleri_Rapor.pdf) (2020, 10 15).

## EXAMINATION OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS' OPINIONS ABOUT REASONING AND PROBLEM SOLVING ACCORDING TO THEIR MATHEMATICAL THINKING LEVELS

Furkan ÖZDEMİR

PhD, Siirt University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education.

furkanozdemir24@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9116-1480

Halil Coşkun ÇELİK

Assoc. Prof. Dr., Siirt University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education.

hcoskun.celik@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0056-5338

### Abstract

Mathematical thinking is the use of mathematical techniques, concepts and processes directly or indirectly in problem solving. Reasoning can be defined as the process of obtaining new information using the specific tools (symbols, definitions, relations, etc.) and thinking techniques (induction, deduction, comparison, generalization, etc.) based on the information available. The problem is a situation that the learners face, requires a solution and the solution is not directly known. The aim of this study is to examine the opinions of pre-service elementary mathematics teachers regarding their reasoning and problem solving skills according to their mathematical thinking levels. The model of the study is a mixed method research in which quantitative and qualitative methods are used together. In the quantitative part of the research, correlational survey model was used and the mathematics thinking levels of pre-service teachers were examined. The qualitative part of the research was designed as a case study. The study group, which belongs to the quantitative part of the research, consists of 107 pre-service teachers who study at the elementary mathematics teaching department of the education faculty of a public university. In the qualitative part of the research, 12 pre-service teachers were selected among 107 pre-service teachers according to certain criteria. According to the findings of the study, the mathematical thinking levels of pre-service teachers were determined and presented in detail. Qualitative findings were obtained using content analysis. It was determined that pre-service teachers who have high mathematical thinking levels have more comprehensive and broader views than middle and low pre-service teachers.

**Keywords:** Mathematics education, mathematical thinking, problem solving, pre-service teachers, reasoning.

### Introduction

Mathematical thinking is the use of mathematical techniques, concepts and processes directly or indirectly in problem solving. Mathematical thinking enables people to give meaning to the events they encounter in their lives in a purposeful, systematic, accurate, precise and shortest way (Sevgen, 2002). Mathematics itself is a system of relationships that invites and evokes reasoning and provides rich opportunities that bridge the fundamental links between basic reasoning skills and mathematical thinking, new insights, and literary traditions. (Morsanyi, Prado & Richland, 2018). Mathematical thinking is a basic skill that is predicted to be gained especially in mathematics in the 21st century. Teachers/pre-service teachers need to be able to create an effective teaching environment and have the competencies to make arrangements to improve students' mathematical thinking skills (Çelik & Özdemir, 2020) and reasoning. Mathematical thinking and reasoning skills, including making conjectures and developing sound deductive arguments, are important because they serve as a basis for developing new insights and promoting further study (NCTM, 2000). Learning mathematics and being successful in mathematics involves mathematical reasoning and mathematical thinking (Öz & Işık, 2017). Thinking mathematically is not a different kind of mathematics, but a broader and more up-to-date (though not infrequently) perspective on mathematics (Devlin, 2012). Effective teaching involves observing students, listening carefully to their ideas and explanations, having mathematical goals, and using the information to make instructional decisions (NCTM, 2000), and to incorporate students' prejudices and build on existing knowledge, both formal and informal (Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001). Teachers who employ such practices motivate students to engage in mathematical thinking and reasoning and provide learning opportunities that challenge students at all levels of understanding (NCTM, 2000). Three factors affect how effective mathematical thinking: 1) Competence in using mathematical inquiry processes; 2) Confidence in handling emotional and psychological situations and turning them into your advantage; 3) Understanding the content of mathematics and, if necessary, the field of application (Mason, Burton & Stacey, 2010). Attending and responding to students' mathematical thinking is at the heart of pedagogical reforms in mathematics education (Anthony, Hunter & Hunter, 2015). Becoming aware of students' mathematical thoughts is an important element of effective teaching, but novice teachers naturally do not participate in this practice (Stockero, Rupnow & Pascoe, 2017). More than that they typically tend to focus on aspects of the classroom such as management and organization. When observing or interacting with a student, the teacher can participate in:

what the student thinks and what is important about it; how the student interacts with a task; what attracts and motivates a student; how the student's understanding develops; What makes ideas difficult and this student already knows that this can be a bridge, etc. (Anthony, Hunter & Hunter, 2015).

Reasoning is essential to understanding mathematics (NCTM, 2000). One of the subjects that has an important role in developing student reasoning is mathematics (Benu, Ekawati & Siswono, 2019). Mathematics is the knowledge loaded with materials that can trigger the development of thinking ability, especially reasoning ability. This is because mathematics has a deductive axiomatic property, which requires the ability to think and reason to understand (Rohana, 2015). Mathematics and reasoning are like two sides of a coin that cannot be separated. Both show a very strong relationship where reasoning becomes important in mathematics (Benu, Ekawati & Siswono, 2019). Reasoning can be viewed as thinking processes, the product of these processes, or both (Lithner, 2008). It is the process of drawing conclusions based on stated evidence or assumptions (NCTM, 2000). Reasoning is defined as the line of thought that is adopted to produce assertions and reach conclusions when solving tasks. Reasoning can be defined as the process of obtaining new knowledge by using mathematics's own tools (symbols, definitions, relationships, etc.) and thinking techniques (induction, deduction, comparison, generalization, etc.), based on the available information (MEB, 2013: 5). Reasoning ability can be developed through learning mathematics. Mathematical reasoning ability is the ability to understand mathematical ideas more deeply, observe data and examine implicit ideas, arrange assumptions, analogies and generalizations, and logical reasoning (Rohana, 2015).

In the literature, the term mathematical reasoning is often used implicitly to indicate that the reasoning is of high deductive logical quality (Lithner, 2003). In the Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS), reasoning was identified as (a) hypothesizing/conjecturing/predicting, (b) analyzing, (c) evaluating, (d) generalizing, (e) connecting, (f) synthesizing/integrating, (g) solving nonroutine problems, and (h) justifying/proving (TIMSS, 2003, p. 32-33). The ability to develop reasoning skills has performance indicators such as understanding the importance of mathematical reasoning, organizing activities related to this, using mathematical models, rules and relationships, making predictions, inferences and generalizations, integrating reasoning in life and other disciplines (Berkant & Kandirmaz, 2018). Some indicators that should be taken into account in providing students with reasoning skills are as follows (MEB, 2013: 5);

- a) Defending the accuracy and validity of inferences,
- b) Making logical generalizations and inferences,
- c) Explain and use mathematical patterns and relationships while analyzing a mathematical situation,
- d) Making predictions about the outcome of transactions and measurements using strategies such as rounding, grouping the appropriate numbers, using the first or last digits, or strategies they have developed themselves; and
- e) Making an estimate of the measurement by considering a specific reference point.

Mathematical reasoning is the process of drawing conclusions on the basis of evidence or stated assumptions (NCTM, 2009: 4). Ball and Bass (2003) state that mathematical reasoning is nothing more than a basic skill. Mathematical reasoning is a habit of mind and, like all habits, it must be developed through consistent use in many contexts (NCTM, 2000). Reasoning requires important mathematical competences, such as explaining and discussing mathematical phenomena or expressing the meanings of ideas, concepts, operations, and processes as they develop in certain mathematical tasks (Segeberby & Chronaki, 2018). Mathematical reasoning itself is a mental act and the cognitive process of convincing oneself and / or others of the truth of a claim; The purpose of mathematical reasoning is to investigate the way students think, and this is done by looking more closely at students' understanding (Öystein, 2011). Reasoning mathematically involves logical, systematic thinking. It involves intuitive and inductive reasoning based on patterns and patterns that can be used to find solutions to problems that arise in new or unusual situations. These types of problems can be purely mathematical or have real-life environments. Both types of elements involve the transfer of knowledge and skills to new situations; and the interactions between reasoning skills are often a feature of such items (TIMSS, 2019, 24) Reasoning is the line of thought adopted to generate claims and achieve results in task solving (Bergqvist & Lithner, 2012; Lithner, 2008). Task includes most of the work requested from students in classrooms, such as exercises, tests, group work, etc. An answer provides the information requested. A solution is an answer and a motivation why the answer is correct. This solution usually shows an idealized summary, not the actual logic used to arrive at the answer (Lithner, 2008). Reasoning is a primary and continuous tool used when trying to understand mathematics or solve problems in mathematics (Napitupulu, 2017). Reasoning in mathematics can help students use logical skills to make predictions based on their experience so that they can understand mathematical concepts and apply them to make learning meaningful (meaningful learning) (Benu, Ekawati & Siswono, 2019). There are five standard mathematical learning processes that students must have namely problem solving, reasoning and proof, communication, connection and representation (The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Solving a task can be seen as carrying out the following four steps (Lithner, 2008).

- 1) A (sub) task is met, which is denoted problematic situation if it is not obvious how to proceed.

2) A strategy choice is made, where ‘strategy’ ranges from local procedures to general approaches and ‘choice’ is seen in a wide sense (choose, recall, construct, discover, guess, etc.). It can be supported by predictive argumentation: Why will the strategy solve the task?

3) The strategy is implemented, which can be supported by verificative argumentation: Why did the strategy solve the task?

4) A conclusion is obtained.

Classrooms in which students are encouraged to present their thinking and in which everyone contributes by evaluating one another’s thinking provide rich environments for learning mathematical reasoning (NCTM, 2000).

### **Purpose And Importance Of The Study**

Mathematical thinking and reasoning are essential elements of learning, teaching and learning through mathematics. Making a student's mathematical thinking visible and understandable to their peers is an important aspect of ambitious mathematics teaching (Anthony, Hunter & Hunter, 2015). In the field of mathematics education, it is necessary to determine whether pre-service teachers have critical thinking dispositions, to equip them with critical thinking skills and how mathematical thinking approaches can be developed (Çelik & Özdemir, 2020).

Reasoning and mathematics are often studied in separate literatures and little is known about their interactions (Morsanyi, Prado & Richland, 2018). There is a close relationship between reasoning and mathematics achievement (Frosch & Simms, 2015). Mathematics success in school is also critical to future academic and professional success and is a matter of political and social interest to communities around the world. Therefore, determining the reasoning skills that can contribute to effective mathematical learning in children is of great social importance (Morsanyi, Prado & Richland, 2018).

The aim of this study is to examine the opinions of pre-service elementary mathematics teachers regarding their reasoning and problem solving skills according to their mathematical thinking levels. For this purpose, the following questions were sought.

1. What are the mathematical thinking levels of the pre-service teachers? Do mathematical thinking levels differ according to gender and grade level?
2. What are the opinions of the pre-service teachers selected according to their mathematical thinking levels about problem and problem solving?
3. What are the opinions of the pre-service teachers selected according to their mathematical thinking levels about reasoning?
4. What are the opinions of the pre-service teachers selected according to their mathematical thinking levels about relationship between reasoning and problem solving?

### **Method: Research Model**

In this study, a mixed research approach in which qualitative and quantitative research approaches are used together is used. In the quantitative part of the research, correlational survey model was used and the mathematics thinking levels of pre-service teachers were examined. Karasar (2011) stated that correlational survey models can be realized by correlation and comparison. In addition, when looking for a change between two variables in correlation-type relationship searches; In comparison type relationship searches, it indicates whether there is a differentiation according to the other variable based on the groups formed according to one of the two variables. The qualitative part of the research was designed as a case study. Data analysis in case study design focuses on a phenomenon that the researcher chooses to understand deeply, regardless of the place of study or the number of participants (Mcmillan & Schumacher, 2001). In the qualitative part, pre-service teachers were selected from the pre-service teachers whose mathematical levels were determined according to certain criteria and interviews were conducted. In this respect, phenomenology pattern has been used.

### **Research Group**

The study was conducted with a total of 107 pre-service primary mathematics teachers, 63 of which were female and 44 were male, who were studying at 2nd, 3rd and 4th grades of primary mathematics education in a public university in Southeastern Anatolia Region. In the qualitative dimension of the research, 12 pre-service teachers were selected among 107 pre-service teachers according to certain criteria. The study group was selected by using the sampling method of the purposeful sampling method. Because in the criterion sampling method, the units of observation can be formed by persons, objects or situations with certain qualities.

### **Data Collection Tool**

In the quantitative part of the study Mathematical Thinking Scale developed by Ersoy and Başer (2013) was used to determine the mathematical thinking levels of pre-service teachers. The five-likert type scale consists of 25 items, 20 positive and 5 negative. Items in the scale are “Totally Agree = 5”, “Partially Agree = 4”, “Undecided = 3”, “Disagree = 2”, “Disagree at all = 1” from 5 to 1. In this context, the scores that can be obtained from the scale

vary between 25 and 125. The scale has four sub-dimensions: high level thinking disposition, reasoning, mathematical thinking skill and problem solving. The reliability of the scale was calculated as 0.812 for this study. This result proves that the scale used is valid and reliable. In the qualitative part of the study, interviews were made with pre-service teachers selected for certain criteria. The interview was carried out using a semi-structured interview form containing 3 questions developed by the authors. The interview form was prepared by the researchers using the literature. The interview form questions consisted of questions whose scope validity was reviewed by three expert academicians. In addition, the order of the questions in the interview form was changed in line with the opinions and suggestions of the expert academics. After these stages, the interview form took its final form and was applied to the participants. In addition, the opinions of the pre-service teachers, who obtained the codes and categories for the validity of the research, were quoted one to one.

### Analysis of Data

In the quantitative part of the study, statistical analysis methods were used in the analysis of the data. The descriptive statistics method was used in the analysis of the scores obtained from the scale in order to determine the level of mathematical thinking about descriptive and predictive. The arithmetic mean intervals were determined according to the formula "sequence width/number of groups to be made" (Tekin, 2009) when the level of the pre-service teachers' mathematical thinking were evaluated. Arithmetic mean ranges used in evaluation; for "Mathematical Thinking Scale": "1,00-1,80=Never", "1,81-2,60=Rarely", "2,61-3,40= Sometimes", "3,41-4,20=Often" ve "4,21-5,00= Always". Estimally, the independent sample t test was applied to the mean of the points obtained from the scale to determine whether the level of mathematical thinking and sub-dimensions of mathematical thinking scale (high-level thinking tendency, reasoning, mathematical thinking skill, and problem solving) changed according to the genders. In addition, one- way analysis of variance (ANOVA) was applied to examine whether there is a significant difference between pre-service teachers' grade levels, mathematical thinking levels, and mathematical thinking scale sub-dimensions. The data was analyzed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 24 for Windows) program. In the qualitative part of the study, content analysis method is used for data analysis. Content analysis gives meaning to raw data, creates a certain framework and reveals codes and categories and concretizes the clarified subject (Patton, 2002). Authors first jointly reviewed the opinions of teachers to determine the codes and categories. Then, answers of participants were separately reviewed by authors to establish the codes and categories. At the end of the analyses, authors convened and finalized codes and categories.

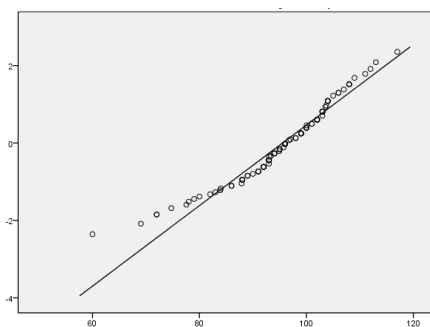
### Findings

This section includes the analysis of the data obtained in order to find answers to the sub-problems and the findings and interpretations reached as a result of the analyzes.

It has been examined whether the data obtained from scales are normally distributed in order to determine the level of pre-service teachers' mathematical thinking. The normality of the data was tested in the SPSS package program and the following findings were obtained.

**Table 1.** Normality of Pre-Test Scores

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	F	df	p
Mathematical Thinking	1.171	107	0,129*



**Graph 1.** Distribution of Mathematical Thinking

As a result of analyzing the data obtained from the scales in order to determine the level of pre-service teachers' mathematical thinking, the p value was found to be  $0,129 > 0,05$  for the mathematical thinking scale. The use of the Kolmogorov-Smirnov test is recommended when the number of samples is  $n > 50$  (Büyüköztürk, 2017). This result is also seen in the point distribution graphs. (Graph 1)

The gender and class distributions of the pre-service teachers are presented in table 2. The arithmetic mean and standard deviation of the scores obtained from the scales were used to determine the level of pre-service teachers'



mathematical thinking. The arithmetic mean and standard deviation values of the scores obtained by pre-service teachers from scales and sub-dimensions are presented in table 3.

**Table 2.** Gender and Class Distributions of the Pre-service Teachers

	Category	N
Gender	Male	44
	Female	63
Class Grade	2 <sup>nd</sup> Grade	32
	3 <sup>rd</sup> Grade	26
	4 <sup>th</sup> Grade	49

**Table 3.** Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of Pre-service Teachers' Scores from Scale

	N	$\bar{X}$	Min	Max	Sd	Level of participation
Mathematical Thinking Skills	107	3.64	2.63	4.75	0.38	High
High-Level Thinking Tendency	107	3.98	1.67	5	0.55	High
Reasoning	107	4.11	2	5	0.59	High
Problem Solving	107	3.71	2.43	4.86	0.46	High
Mathematical Thinking Level	107	3.82	2.40	4.68	0.38	High

When the table 2 is examined, 44 of the pre-service teachers are male and 63 are female. On the other hand, when examining the grade levels, we can say that 32 pre-service teachers are studying at the 2nd grade, 26 pre-service teachers at the 3rd and 49 pre-service teachers at the 4th grade.

When Table 3 is examined, it has been found that the level of the pre-service teachers' mathematical thinking is "high". According to this, it can be said that mathematical thinking level of the pre-service teachers is upper the medium level. The sub-dimensions of mathematical thinking scale are composed of high-level thinking tendency, reasoning, mathematical thinking skill, and problem solving. It was determined that the pre-service teachers were in the level of "High" in the all sub-dimensions of mathematical thinking scale. According to this, it can be said that high-level thinking tendency, reasoning, mathematical thinking skill, and problem solving level of the pre-service teachers is upper the medium level.

The independent sample t test was applied to the mean of the points obtained from the scale to determine whether the level of mathematical thinking and sub-dimensions of mathematical thinking scale (high-level thinking tendency, reasoning, mathematical thinking skill, and problem solving) changed according to the genders. The data obtained by the independent t test are given in table 4. The mathematical thinking level of pre-service teachers was found to be at a level between high and intermediate level. At the same time all sub-dimensions of mathematical thinking scale level of pre-service teachers were found high level. It can be said that the pre-service teachers who participated in the study have upper the intermediate level of mathematical thinking.

**Table 4.** Independent Sample t test Results Applied to Scores Obtained from Scale According to the Pre-service Teachers' Gender

	Gender	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
<b>Mathematical Thinking Skills</b>	Male	44	3.59	0.41	1.225	.223
	Female	63	3.68	0.35		
<b>High-Level Thinking Tendency</b>	Male	44	3.85	0.68	1.878	.065
	Female	63	4.07	0.43		
<b>Reasoning</b>	Male	44	4.00	0.70	1.662	.100
	Female	63	4.19	0.48		
<b>Problem Solving</b>	Male	44	3.69	0.51	.370	.712
	Female	63	3.72	0.43		
<b>Mathematical Thinking Level</b>	Male	44	3.75	0.47	1.620	.108
	Female	63	3.87	0.30		

When Table 4 is taken into consideration, it was determined that the average scores of female pre-service teachers were higher than male pre-service teachers in the scores obtained from both mathematical thinking scale and all sub-dimensions of mathematical thinking scale except the scores obtained from data. This difference was not statistically significant ( $p > .05$ ). According to this, it can be said that the pre-service teachers' level of mathematical thinking doesn't depend on their gender. At the same time, it can be said that the pre-service teachers' level of sub-dimensions of mathematical thinking scale don't depend on pre-service teachers' gender.

One-way analysis of variance (ANOVA) was applied to examine whether there is a significant difference between pre-service teachers' grade levels, mathematical thinking levels, and mathematical thinking scale sub-dimensions.

The data obtained as a result of the applied variance analysis are presented in table 5, table 6, table 7, table 8 and table 9.

**Table 5. Results of ANOVA of the Mathematical Thinking Skill Sub-dimension**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Mathematical Thinking Skills	Between Groups	0.018	2	.009	.060	.941
	Within Groups	15.426	104	.148		
	Total	15.444	106			

When the data in the Table 5 examined, the results of ANOVA showed that the scores of the mathematical thinking skill sub-dimension don't change according to the grade levels of the pre-service teachers ( $F=.060$ ;  $p>.05$ ). In other words, there is no significant difference between pre-service teachers' mathematical thinking skill levels and grade levels.

**Table 6. Results of ANOVA of the High-Level Thinking Tendency Sub-dimension**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
High-Level Thinking Tendency	Between Groups	0.683	2	.342	1.114	.332
	Within Groups	31.885	104	.307		
	Total	32.568	106			

When the data in the Table 6 examined, the results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) showed that the scores of the High-Level Thinking Tendency sub-dimension don't change according to the grade levels of the pre-service teachers ( $F= 1.114$ ;  $p>.05$ ). In other words, there is no significant difference between pre-service teachers' High-Level Thinking Tendency levels and grade levels.

**Table 7. Results of ANOVA of the Reasoning Sub-dimension**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Reasoning	Between Groups	0.330	2	.165	.473	.624
	Within Groups	36.205	104	.348		
	Total	36.535	106			

When the data in the Table 7 examined, the results of ANOVA showed that the scores of the Reasoning sub-dimension don't change according to the grade levels of the pre-service teachers ( $F= .473$ ;  $p>.05$ ). In other words, there is no significant difference between pre-service teachers' Reasoning levels and grade levels.

**Table 8. Results of ANOVA of the Problem Solving Sub-dimension**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Problem Solving	Between Groups	0.116	2	.058	.267	.766
	Within Groups	22.546	104	.217		
	Total	22.662	106			

When the data in the Table 8 examined, the results of ANOVA showed that the scores of the Problem Solving sub-dimension don't change according to the grade levels of the pre-service teachers ( $F= .267$ ;  $p>.05$ ). In other words, there is no significant difference between pre-service teachers' Problem solving levels and grade levels.

**Table 9. Results of ANOVA of the mathematical thinking level**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Mathematical Thinking Level	Between Groups	0.118	2	.059	.394	.676
	Within Groups	15.563	104	.150		
	Total	15.681	106			

When the data in the Table 9 examined, the results of ANOVA showed that the scores of the *Mathematical Thinking Levels* don't change according to the grade levels of the pre-service teachers ( $F= 0.394$ ;  $p>.05$ ). In other words, there is no significant difference between pre-service teachers' *Mathematical Thinking* levels and grade levels.

According to the mathematical thinking levels and mathematical thinking skill levels, a total of 12 pre-service teachers were selected, including low, medium and high (four pre-service teachers from each level).

**Table 10.** Participants according to their level of mathematical thinking

Mathematical Thinking Level	Participants
High	T1, T2, T3, T4
Medium	T5, T6, T7, T8
Low	T9, T10, T11, T12

According to table 10, high level participants T1, T2, T3, T4; medium level participants T5, T6, T7, T8 and low level participants T9, T10, T11, T12. Interviews were held with the selected participants and presented below.

### Views on Problem and Problem Solving Skills

In order to reveal the views of the participants about the definition of the problem and to understand the meaning of the problem solving in mathematics, “What do you think is the problem?”, “How would you describe it?” and “What does problem solving in Mathematics mean to you?” questions were asked. The answers received as a result of the interviews with the participants are presented below.

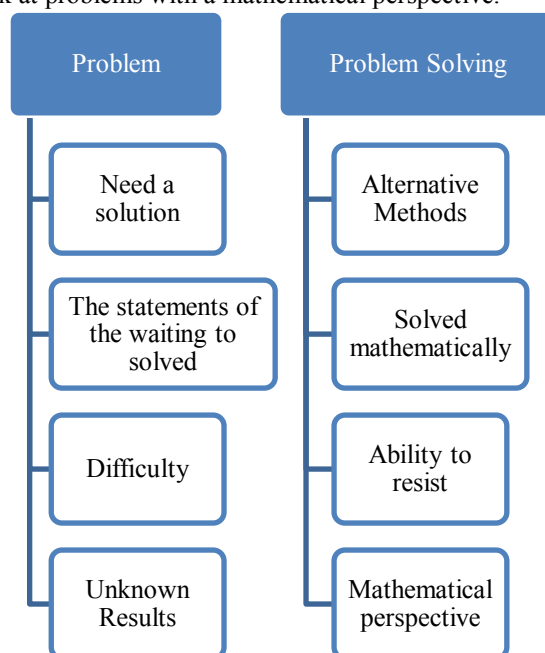
#### Problems and Problem Solving Views of High Level Participants

T1: The problem is the events we encounter and seek solutions in daily life and school. Problem solving in mathematics makes me think about problems in our daily life. It allows me to follow alternative methods and steps.

T2: The problem is the statements waiting to be solved. If mathematics is problem solving, we can think of it as expressions waiting to be solved mathematically.

T3: Problem; I think it's annoying things like difficulty or disability. Problem solving is the ability to resist difficulties.

T4: The problem is statements with unknown results. They are expressions that need a solution. Problem solving in mathematics teaches to look at problems with a mathematical perspective.



**Figure 1.** Categories of opinions about the high level pre-service teachers' problem and problem solving skills

When Figure 1 was examined, it was determined that the opinions of the high level participants were in 4 categories for the problem and 4 categories for problem solving. The opinions of the participants about the problem; need a solution, the statements of the waiting to solved, difficulty and unknown results. The opinions of the participants about problem solving are alternative methods, solved mathematically, ability to resist and mathematical perspective.

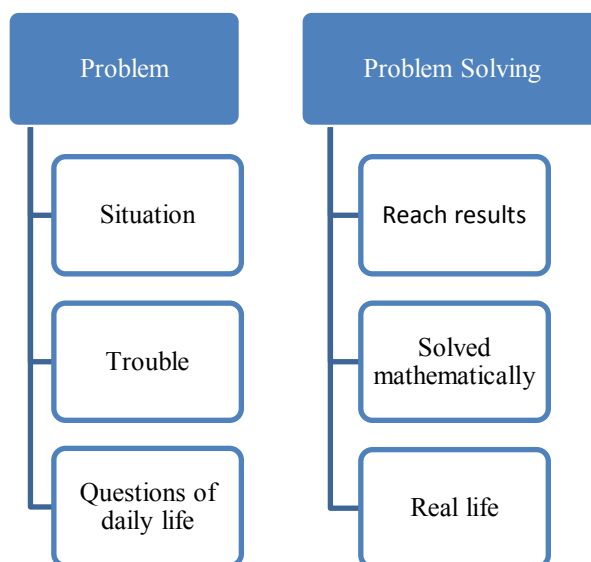
#### Problems and Problem Solving Views of Medium Level Participants

T5: The problem is a trouble faced by people in their lives. The problem in mathematics is the desired outcome. The problems in mathematics, we are asked to give certain ways and reach the result.

T6: The problem is the situations we need to solve in our daily lives. If we look at problem solving in mathematics, we try to solve this problem by using math knowledge to calculate the situations we encounter in daily life, for example, the gram and price of a product that we will buy from the market.

T7: The problem is a phenomenon whose cause is valid for all kinds of subjects. If we look at problem solving, this is a positive situation for mental development. Because the answer to many questions in mathematics can be found by solving the problems for me. It can be clarified in the brain by connecting it with daily life.

T8: I think it is the questions we carry to the mathematics lesson under the influence of the environment. In other words, the problem is to bring real life to the school environment using mathematical concepts. I think problem solving is very important, at least, the student increases the interest and attitude towards mathematics by associating real life with mathematics. I think that when a student understands what he sees in real life is related to mathematics, he will be more curious about mathematics.



*Figure 2. Categories of opinions about the medium level pre-service teachers' problem and problem solving skills*

When Figure 2 was examined, it was determined that the opinions of the medium level participants were in 3 categories for the problem and 3 categories for problem solving. The opinions of the participants about the problem; situation, trouble and questions of daily life. The opinions of the participants about problem solving are reach results, solved mathematically and real life.

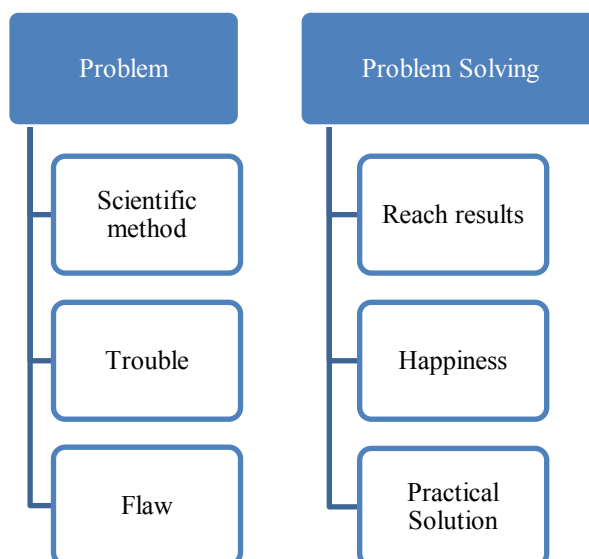
### **Problems And Problem Solving Views Of Low Level Participants**

T9: What is the problem? There is a trouble. It can be called the way to solve it. Mathematical problem solving is the problem required to find things with numerical confusion.

T10: The problem is a trouble we encounter. Problem solving means me: Happiness. It gives me pleasure, makes me happy.

T11: To me, finding the answer with scientific methods is the question that needs to be solved with theorems and rules. Improving problem-solving skills is an important part of primary mathematics lessons. Problem, what is problem solving, behaviors shown in problem solving process, learning and teaching activities to be done to develop problem solving skills are emphasized.

T12: The problem for me is the flaws that arise in the operation of a mechanism. Problem solving in mathematics is to solve big data with a practical solution.



**Figure 3.** Categories of opinions about the low level pre-service teachers' problem and problem solving skills

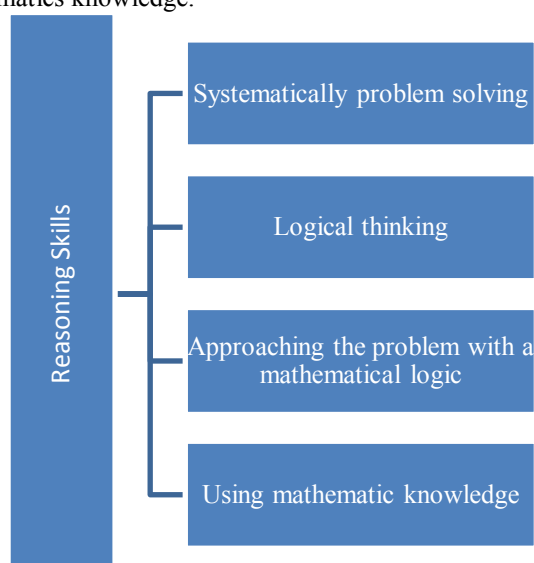
When Figure 3 was examined, it was determined that the opinions of the low level participants were in 3 categories for the problem and 3 categories for problem solving. The opinions of the participants about the problem; scientific method, trouble and flaw. The opinions of the participants about problem solving are reach results, happiness and practical solutions.

### Opinions on Reasoning Skills

In order to find out what meaning the participants attributed to reasoning skills, the question of “What does mathematical reasoning mean to you through the eyes of a mathematician?” was asked. The answers received as a result of the interviews with the participants are presented below.

### Opinions on High Level Participants' Reasoning Skills

T1: Mathematical reasoning allows us to progress more systematically and solve logically while solving problems.  
 T2: Mathematical reasoning means thinking about something mathematically and producing solutions.  
 T3: Reasoning is, in my view, systematic and logical thinking. An ability to analyze events and situations.  
 T4: When looking for a solution to the problems we encounter, mathematical reasoning is to put the problems through the filter of our mathematics knowledge.



**Figure 4.** Categories of opinions about the high level pre-service teachers' reasoning skills

When Figure 4 was examined, it was determined that the opinions of the high level participants were in 4 categories for the reasoning skills. The opinions of the participants about the reasoning skills; systematically problem solving, logical thinking, approaching the problem with a mathematical logic and using mathematic knowledge.

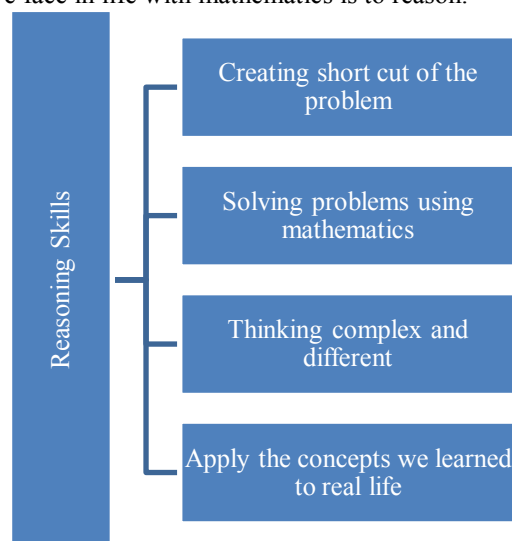
### Opinions on Medium Level Participants' Reasoning Skills

T5: The given events are to create a short cut of the problems. It is also about linking events with daily life. In addition, it is to make mathematics more understandable by connecting it with daily life.

T6: It is mathematical reasoning that the information we use to solve the problems encountered is mathematical information.

T7: Reasoning is to think from a slightly different and complex perspective rather than thinking straight.

T8: Mathematics is such that I consider the concepts we learned as an application to real life. In other words, to find answers to the problems we face in life with mathematics is to reason.



**Figure 5.** Categories of opinions about the medium level pre-service teachers' reasoning skills

When Figure 5 was examined, it was determined that the opinions of the medium level participants were in 4 categories for the reasoning skills. The opinions of the participants about the reasoning skills; creating short cut of the problem, solving problems using mathematics, thinking complex and different and apply the concepts we learned to real life.

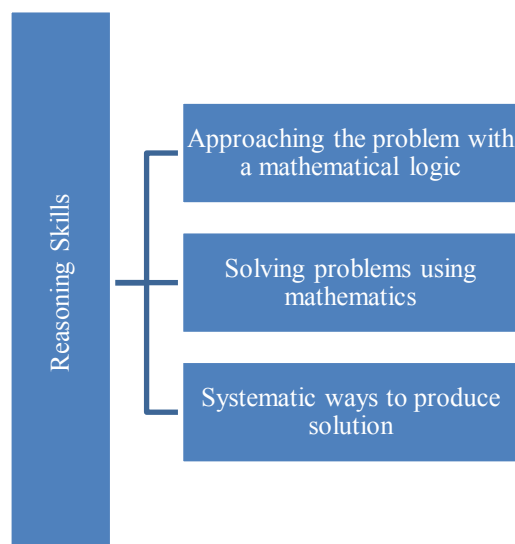
### Opinions on Low Level Participants' Reasoning Skills

T9: Mathematical reasoning is to reason the problem encountered in mathematical terms.

T10: What does it mean to me? It seems to me to be able to bring comments to the problems we face.

T11: In mathematics, the facts are reached only by reasoning, not by experiment, by observation. Process priority is associated with reasoning assistance.

T12: Hmm. What is mathematical reasoning, I think it is seeking solutions with data in a statistical and systematic way.



**Figure 6.** Categories of opinions about the low level pre-service teachers' reasoning skills

When Figure 6 was examined, it was determined that the opinions of the low level participants were in 3 categories for the reasoning skills. The opinions of the participants about the reasoning skills; approaching the problem with a mathematical logic, solving problems using mathematics and systematic ways to produce solution.

### Opinions about the Relationship between Reasoning and Problem Solving Skill

In order to understand the opinions of the participants about the relationship between mathematical reasoning and problem solving, the question of “What do you think is the relationship between Mathematical Reasoning and Problem Solving?” was asked. The answers received as a result of the interviews with the participants are presented below.

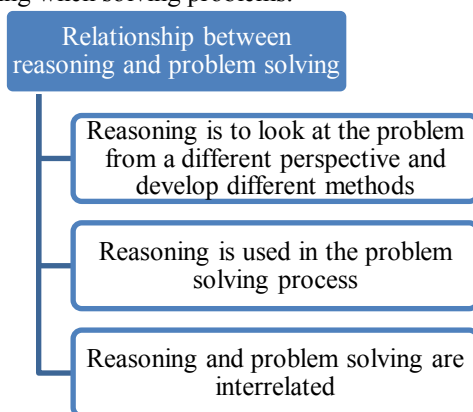
### Opinions on the Relationship between High Level Participants' Reasoning and Problem Solving Skills

T1: Mathematical reasoning allows us to try many methods for problem solving and to apply them systematically.

T2: Mathematics is actually a problem solving process by reason.

T3: Mathematical reasoning ability plays an important role in systematically solving the problems encountered.

T4: We use mathematical reasoning when solving problems.



**Figure 7.** Categories of opinions about the high level pre-service teachers' relationship between reasoning and problem solving

When Figure 7 was examined, it was determined that the opinions of the high level participants were in 3 categories for the relationship between reasoning and problem solving. The opinions of the participants about the relationship between reasoning and problem solving; reasoning is to look at the problem from a different perspective and develop different methods.

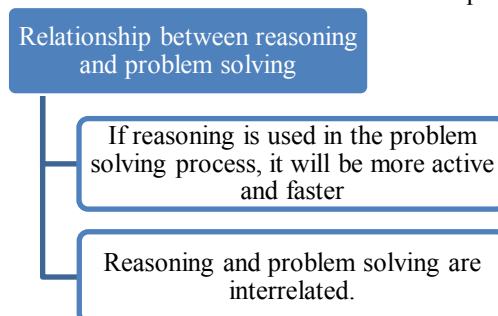
### Opinions on the Relationship between Medium Level Participants' Reasoning and Problem Solving Skills

T5: In my opinion, a person who cannot think mathematically cannot solve a problem. One has to reason to solve problems. So you should understand what your math is so that you can solve the problem.

T6: Mathematical reasoning and problem solving are related issues. In other words, if I describe it in its simplest form, it is necessary to reason mathematically to solve the problem in the most accurate and easy way.

T7: If we perform mathematical reasoning successfully, we can solve problems faster and get positive results. In other words, mathematical reasoning and problem solving skills are interrelated.

T8: There is real life for everyone. I summarize the relationship between reasoning and problem solving skill as follows: Moving mathematics to the outside and outside to the classroom explains this relationship.



**Figure 8.** Categories of opinions about the medium level pre-service teachers' relationship between reasoning and problem solving

When Figure 8 was examined, it was determined that the opinions of the medium level participants were in 2 categories for the relationship between reasoning and problem solving. The opinions of the participants about the

relationship between reasoning and problem solving; if reasoning is used in the problem solving process, it will be more active and faster, reasoning and problem solving are interrelated.

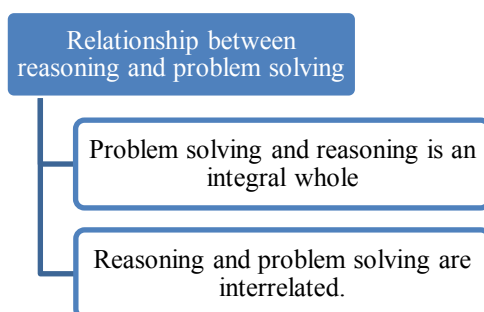
### Opinions on the Relationship between Low Level Participants' Reasoning and Problem Solving Skills

T9: There is a relationship between them. It brings success.

T10: In order to solve problems, we can comment and solve the problem with mathematical reasoning. I think there is such a relationship and it will help in solving this problem.

T11: As such, mathematical reasoning is actually a problem solving as a mental process. So I would say that the title of problem solving is reasoning.

T12: By reasoning we can solve problems by using less energy in a short time. So for me, this is the relationship briefly.



**Figure 9.** Categories of opinions about the low level pre-service teachers' relationship between reasoning and problem solving

When Figure 9 was examined, it was determined that the opinions of the low level participants were in 2 categories for the relationship between reasoning and problem solving. The opinions of the participants about the relationship between reasoning and problem solving; problem solving and reasoning is an integral whole, reasoning and problem solving are interrelated.

### Conclusions

In this study, the views of pre-service primary school mathematics teachers on reasoning and problem solving skills according to their mathematical thinking levels were examined. The model of the study is a mixed method research in which quantitative and qualitative methods are used together. In this context, firstly, the mathematical thinking levels of the pre-service teachers were examined in the quantitative part, and then the pre-service teachers were selected according to certain criteria for the qualitative part. According to the mathematical thinking levels and mathematical thinking skill levels, a total of 12 pre-service teachers were selected, including low, medium and high (four pre-service teachers from each level). The following conclusions were drawn from the study which aimed to reveal the levels of the mathematical thinking.

As a result of the survey to find the answer to the first question of the researcher, it was determined that the level of the pre-service teachers' mathematical thinking is "high". According to this, it can be said that mathematical thinking level of the pre-service teachers is upper the medium level. The sub-dimensions of mathematical thinking scale are composed of high-level thinking tendency, reasoning, mathematical thinking skill, and problem solving. Similar results were reached in the study conducted by Arslan and İlkörücü (2018). Arslan and İlkörücü (2018) found the mathematics thinking levels of pre-service mathematics teachers above the middle level. In this study, it was determined that the pre-service teachers were in the level of "High" in the all sub-dimensions of mathematical thinking scale. According to this, it can be said that high-level thinking tendency, reasoning, mathematical thinking skill, and problem solving level of the pre-service teachers is upper the medium level. It has been demonstrated through various studies that pre-service teachers' mathematical thinking levels are weak (Umay, 1992; Lutfiyya, 1998; Cai, 2000; Alkan & Güzel, 2005; Mubark, 2005; Ovayolu, 2010). However, in this study, it was found that mathematical thinking levels were high. Updated education and training programs may have been effective in the occurrence of this situation. The development of mathematical thinking, which has an important place in understanding mathematics, depends on environmental-cultural factors such as classroom practices, teacher attitudes and skills, expectations, wishes, values and assistance of families (Song & Ginsburg, 1987). Among these factors, classroom practices and teacher attitudes and skills have an important role. It can be stated that there is a need for applications such as mathematical thinking-oriented teaching application in order to develop the teaching performance skills of pre-service teachers that will enable mathematical thinking. Also in the study, it was determined that the average scores of female pre-service teachers were higher than male pre-service teachers in the scores obtained from both mathematical thinking scale and all sub-dimensions of mathematical thinking scale except the scores obtained from data. This difference was not statistically significant. According to this, it can be said that the pre-service teachers' level of mathematical thinking does not depend on



their gender. Lutfiyya (1998) found no significant difference between the mathematical thinking skills of female pre-service teachers and the mathematical thinking skills of male pre-service teachers, so Lutfiyya's study and the results of this study are similar. In the studies conducted by Kocaman (2017) and Mubark (2005), it was concluded that mathematical thinking levels did not differ according to gender. At the same time, it can be said that the pre-service teachers' level of sub-dimensions of mathematical thinking scale do not depend on pre-service teachers' gender. On the other hand, it was examined whether mathematical thinking levels differ according to grade levels. In the analysis, it was concluded that mathematical thinking levels do not change according to the grade level. At the same time, no differentiation was found in mathematical thinking sub-dimensions according to grade level. There is no study in the literature that examines whether the levels of mathematical thinking and its sub-dimensions differ according to the grade levels of pre-service teachers. Çelik and Özdemir (2020) stated that the highest mean score of the pre-service teachers was in the reasoning dimension and the lowest mean was in the problem-solving dimension. Similar results were obtained in our study. Teachers who are implementers of the program should also be aware of the development of mathematical thinking skills, which are among the objectives of the curriculum. For this reason, it will be useful to open undergraduate elective courses on how to prepare and apply mathematical thinking activities so that pre-service teachers can gain experience in mathematical thinking processes.

As a result of the analysis of the second question of the research, it was determined that pre-service teachers who have high mathematical thinking levels have more comprehensive and broader views than middle and low pre-service teachers. It has been determined that the number of codes and categories obtained from pre-service teachers with high mathematical thinking levels is higher than the number of codes and categories obtained from pre-service teachers at other levels. According to the results of the study, the pre-service teachers' opinions about mathematical reasoning and problem solving skills were more comprehensive and more developed than the pre-service teachers whose mathematical thinking levels were intermediate and low. In this study, it was determined that the opinions of the high level pre-service teachers about the problem; need a solution, the statements of the waiting to solved, difficulty and unknown results. The opinions of the pre-service teachers about problem solving are alternative methods, solved mathematically, ability to resist and mathematical perspective. Considering these categories obtained from high level pre-service teachers, it can be seen that pre-service teachers describe the problem in accordance with the literature with a high frequency. The result obtained from the study is in line with John Dewey's definition of the problem as everything that confuses the human mind, makes it difficult and conceals belief (Baykul & Aşkar, 1987). In addition, it is seen that pre-service teachers who have medium and low mathematical levels expressed their opinions in accordance with the literature. However, these opinions are less in number and quality than the opinions of pre-service teachers who have high level mathematical thinking. Taşçı's (2005) view stating that the most general meaning of problem solving is individuals' reaching the goals for their problems parallels the views of pre-service teachers. In the study conducted by Çelik, Obay and Özdemir (2020), it was found that similar results were obtained in problem and problem solving. Seferoğlu and Akbıyık (2006) stated that problem solving includes the skills of overcoming a defined challenge, determining the data to be collected about the challenge, generating solutions, and testing the solutions produced. In other words, especially pre-service teachers who have a high level of mathematical thinking are in parallel with this view in the literature. As a result of the analysis of the third and fourth questions of the research, it was determined that pre-service teachers who have high mathematical thinking levels have more comprehensive and broader views than middle and low pre-service teachers. This result is in parallel with the second problem of the research. In terms of the relationship between reasoning and problem solving and reasoning, pre-service teachers with a high level of mathematical thinking provided more comprehensive and more developed views than those with a medium and low level. The opinions of pre-service teachers who are at a high level are closer to the results of the studies conducted in the literature. It has been determined that the number of codes and categories obtained from pre-service teachers with high mathematical thinking levels is higher than the number of codes and categories obtained from pre-service teachers at other levels. The opinions of the pre-service teachers about reasoning are systematically problem solving, logical thinking, approaching the problem with a mathematical logic and using mathematic knowledge. At the same time, the views of medium pre-service teachers are compatible with the literature. Considering these categories obtained from high and medium level pre-service teachers, it can be seen that pre-service teachers describe the reasoning in accordance with the literature with a high frequency. The results obtained are in line with the results of some studies in the literature (Çelik, Obay & Özdemir, 2020; Erdem, 2015; Herbert, Vale, Bragg & Loong, 2015; Öz & Işık, 2017; Brodie, 2010). In the study of Herbert, Vale, Bragg and Loong (2015), it is similar to some of the answers given by primary school teachers about what they understand from mathematical reasoning (problem solving, guessing, thinking, related thinking...). Erdem (2015) states that the learning environment designed by using different teaching methods is effective on mathematical reasoning skills. This study shows that the differentiation of learning environments affects mathematical reasoning. In the study conducted by Çelik, Obay and Özdemir (2020), it was found that similar results were obtained in reasoning. The importance of reasoning not only in mathematics but also in other branches can be explained to teachers and the importance of the subject can be explained with in-service trainings. Opinions about reasoning can be considered as a situation that shows that pre-service teachers have developed a positive knowledge about

mathematical reasoning in their educational life up to now and are aware of this information. In this respect, it can be said that it is based on individual interest as a result of their educational experiences (Çelik, Obay & Özdemir, 2020). As stated in the study by Özdemir, Duran and Kaplan (2016), it can be said that the pre-service teachers stated their opinions in parallel with the statement of solving the problem by running reasoning processes and using the necessary information in the definition of problem solving in the mathematics literature. Building the relationship between problem solving and reasoning in a correct perspective with some improvements to be made on the basis of both curriculum and course contents will have a positive effect on how pre-service teachers should reason in different situations.

## References

- Alkan, H., & Güzel, E. B. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221–236.
- Anthony, G., Hunter, J., & Hunter, R. (2015). Supporting prospective teachers to notice students' mathematical thinking through rehearsal activities. *Mathematics Teacher Education and Development*, 17(2), 7-24.
- Ball, D., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, W. G. Martin & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 27–44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Baykul, Y., & Aşkar, P. (1987). *Problem ve problem çözme, matematik öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 94.
- Benu, R. S. M., Ekawati, R., & Siswono, T.Y.E. (2019). Reasoning of elementary school students in Higher Order Thinking Skills (HOTS) on fraction basic on adversity quotient. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 9(8), 158-165.
- Bergqvist, T., & Lithner, J. (2012). Mathematical reasoning in teachers' presentations. *Journal of Mathematical Behavior*, 31, 252–269. doi: 10.1016/j.jmathb.2011.12.002
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. London: Springer Science+Business Media.
- Büyüköztürk. S. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 34(5), 719–737.
- Çelik, H. C., Obay, M., & Özdemir, F. (2020). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies Education*, 15(3), 1651-1673. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42682>
- Çelik, H. C., & Özdemir, F. (2020). Mathematical thinking as a predictor of critical thinking dispositions of pre-service mathematics teachers. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 81-98. doi: 10.29329/ijpe.2020.268.6
- Devlin, K. (2012). Introduction to mathematical thinking. Palo Alto, CA, USA
- Erdem, E. (2015). *Matematiksel muhakemeyi geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2013). Matematiksel Düşünme Ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1471-1486.
- Frosch, C. A., & Simms, V. (2015). Understanding the role of reasoning ability in mathematical achievement. 633-638. Retrieved from <http://uir.ulster.ac.uk/32466/1/paper0105.pdf>
- Herbert, S., Vale, C., Bragg, L. A., & Loong, E. (2015). A framework for primary teachers' perceptions of mathematical reasoning. *International Journal of Educational Research*, 74, 26-37.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kocaman, M. (2017). *Lise 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Lithner, J. (2003). Students' mathematical reasoning in university textbook exercises. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 29–55.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 255–276. doi: 10.1007/s10649-007-9104-2
- Lutfiyya, A. L. (1998). Mathematical Thinking of High School Students in Nebraska. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 29(1), 55–64.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically*. Pearson Education Limited, England.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction (5th ed.)*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- MEB. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Morsanyi, K., Prado, J., & Richland, L. E. (2018). Editorial: The role of reasoning in mathematical thinking. *Thinking & Reasoning*, 24(2), 129-137. doi: 10.1080/13546783.2018.1435425
- Mubark, M. (2005). *Mathematical thinking and mathematical achievement of students in the year of 11 scientific stream in Jordan* (Unpublished doctorate thesis). University of Newcastle, School of Education and Arts, Callaghan.
- Napitupulu, E. E. (2017). Analyzing the teaching and learning of mathematical reasoning skills in secondary school. *Asian Social Science*, 13(12), 167-173.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Virginia: NCTM.
- NCTM. (2009). *Focus in high school mathematics: Reasoning and sense making*. Reston, VA: National Council for Teachers of Mathematics.
- Ovayolu, Ö. (2010). *Türkiye'deki Öğrencilerin PISA 2006 matematik alt testindeki düşünme süreçlerine ilişkin puan dağılımları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öystein, H. P. (2011). What characterizes high achieving students' mathematical reasoning? In B. Sriraman and K.H. Lee (Eds.), *The Elements of Creativity and Giftedness in Mathematics*, (p. 193–215). Sense Publishers, Rotterdam, Netherlands
- Öz, T., & Işık, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisi üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 228-249. Doi: 10.17556/erziefd.292622
- Özdemir, F., Duran, M., & Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile problem çözme beceri algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(4), 532-554. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27822>
- Rohana. (2015). The enhancement of student's teacher mathematical reasoning ability through reflective learning. *Journal of Education and Practice*, 6(20), 108-114
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Teaching Critical Thinking. *H.U. Journal of Education*, (30), 193-200.
- Segeberby, C., & Chronaki, A. (2018). Primary students' participation in mathematical reasoning: Coordinating reciprocal teaching and systemic functional linguistics to support reasoning in the Swedish context. *EDeR - Educational Design Research*, 2 (1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.2.1.1150>
- Song, M.J., & Ginsburg. H. P. (1987). The development of informal and formal mathematical thinking in Korean and U S children. *Child Development*, 58, 1286–1296.
- Stockero, S. L., Rupnow, R. L., & Pascoe, A.E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384-395. Doi: 10.1016/j.tate.2017.01.006
- Taşçı, S. (2005). The problem solving process in nursing. *Journal of Health Sciences*, 14, 73-78.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 9. Baskı, Ankara: Yargı Yayınları.
- TIMSS. (2019). TIMSS 2019 mathematics framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <http://timss2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks-Chapter-1.pdf>
- Umay, A. (1992). *Matematiksel düşünmede süreci ve sonucu yoklayan testler arasında bir karşılaştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

## EXAMINING THE MOTIVATION TO TEACH IN PHYSICAL EDUCATION PRESERVICE TEACHERS STUDYING AT KOCAELI UNIVERSITY

Elif KARAGÜN

Kocaeli University, Faculty of Sport Sciences, Umuttepe Campus

Kocaeli-Türkiye

[elif.karagun@gmail.com](mailto:elif.karagun@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-1974-4117](https://orcid.org/0000-0003-1974-4117)

Eyüp Sinan KUL

Kocaeli University, Faculty of Sport Sciences, Postgraduate Student

İstanbul-Türkiye

[e.sinankul@gmail.com](mailto:e.sinankul@gmail.com)

### Abstract

The aim of this research is to determine the teaching motivation levels of physical education preservice teachers studying at Kocaeli University. Measured motivation levels were analyzed with variables such as gender, age, income, grade level, whether or not to participate in any out-of-school activity, the year of doing sports, the engagement in professional sports and profession preference order in university entrance exam to find any correlations. Simple random sampling was employed in the study which was conducted with the permission of Kocaeli University Faculty of Sport Sciences Dean's Office. Participants were informed about the research after their permission was attained. 144 preservice teachers who volunteered after being informed were surveyed with Motivation to Teach survey developed by Kauffman, Yılmaz Soylu and Duke (2011) and adapted to Turkish by Güzel Candan and Evin Gencil (2015). Data was analyzed using a t-test and one-way variance with the margin of error was accepted as  $p = 0.05$ . Analysis revealed that motivation to teach total scores, levels of intrinsic and extrinsic motivation were not significantly correlated with age, grade, income level, professional sports, participation in out-of-school activities, and the order of preference for teaching profession. Only external motivation levels were significantly correlated with engaging in sports for 5-7 years. Preservice teachers' motivation to teach was found to be at a medium level. From these results we would recommend that studies to uncover the cause of the medium motivation and practices to raise their motivation to be employed throughout their education. Lastly, we would recommend a comparison study of motivation to teach between the Physical Education preservice teachers and other preservice teachers.

**Keywords:** Sports, Motivation to Teach, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Physical Education and Sports Teacher, Preservice Teachers

### Introduction

Motivation is defined as an internal event that causes and activates a behavior towards a certain goal (Akbaba, 2006; Akioka & Gilmore, 2013). To act with motivation, there must be a goal and that goal must make sense for the individual. It should not be forgotten that the goal of the motivation is personal, as it varies from person to person. As a matter of fact, it has been stated in the literature that the state of being motivated is also a personal one (Aktan, 2012). In fact, it has been stated that cognitive evaluations are important according to the free will theory, one of the motivation theories. According to the cognitive evaluation theory, it has been suggested that a person has internal motivation if they have the ability to control when they perform an action and feel good while performing the action (Mandigo & Holt, 2000). Motivation is a state that leads to action. When taking any action to achieve a task or goal, some internal or external factors are needed. Studies report that if a person acts of their own free will without any external stimulus, intrinsic motivation is at play, but if they act because of an external effect, they have an external motivation (Akbaba, 2006; Vlachopoulos, Karageorghis, Terry, 2000). Apart from intrinsic and extrinsic motivation, if the person does not enjoy the activity they are engaging in and experience some sort of loss of control as they are engaging, then amotivation; meaning lack of motivation, may occur. Looking at the definitions, it can be said that intrinsic motivation is more personal than extrinsic motivation. As explained by Vallerand et al. (1993) amotivation is the inner motivation to know; It is explained as it involves taking pleasure from actions that include learning, curiosity, explanation and taking action towards understanding something (Kazak, 2004). It is observed that the concept of motivation is studied the most in areas that require a performance, businesses, sports and education. Studies, regardless of the field, emphasize the importance of being motivated for being efficient in any task one engages in.

Teacher's motivation is as important as the student's motivation for success in education. Teachers take on important tasks which play a guiding role in the individual's education, development and vocational prospects. In order for teachers to be efficient in their work, their motivation for work should be kept high. Considering the role model, educator and instructor roles of teachers in their duties; Highly motivated teachers are important for their position as a role model and for an efficient and productive education and training which yields results. Teaching,

which is one of the core duties of teachers; Is defined as an act of helping another individual to learn by facilitating the learning process such as providing information and creating a suitable environment (Alkan, 1987). Professional knowledge and skills acquired in university are also important for teachers to perform these duties. Undergraduate education where teachers gain professional competence; encompasses gaining knowledge and skills about how to do effective teaching and how to teach (Avşar, 2012). It is extremely important that preservice teachers are motivated to teach so that they can develop their competence to pass on their knowledge. When the literature is examined, it is seen that there are a limited number of studies on teacher's motivation to teach, especially physical education preservice teachers. In the literature, it is seen that sports are considered as a starting point in social development, academic development, personality development and even dealing with emotional problems (Bataş & Baltaş 2008; Basso & Suzuki, 2017; De Vries 1981; Erden & Gürdil 2009; Karagün, 2016; Müftüoğlu 2005; Penedo & Dahn, 2005). In light of the information provided by the literature, we questioned the level of motivation to teach that is present in the physical education preservice teachers who will give physical education and sports lessons, which are considered important in the acquisition of sport habits in schools, as they are in the process of gaining professional competence. In this respect, based on the main purpose of examining the teaching motivations of the preservice teachers studying in the department of physical education and sports education, answers were sought for the following questions.

Do preservice teachers' total motivation to teach scores vary according to their socio-demographic characteristics and their involvement in sports?

Do preservice teachers' intrinsic motivation and extrinsic motivation to teach sub-dimension scores differ significantly according to their socio-demographic characteristics and their involvement in sports?

### Method

**Study Group:** The universe of the research consists of 400 physical education and sports preservice teachers studying at Kocaeli University School of Physical Education and Sports, Physical Education and Sports Education Department in the 2019-2020 academic year. The sample group consists of the preservice teachers from the research universe who volunteered after being briefed with 43 from the 1st grade, 38 from the 2nd grade; 31 from 3rd grade, 32 from the 4th grade for a total of 144 students.

### Data Collection Tools

**Information survey:** In order to determine the socio-demographic characteristics of the physical education preservice teachers, a 9-question information questionnaire prepared by the researchers in the light of the information from the literature.

**Motivation to Teach Scale:** Developed by Kauffman, Yılmaz Soylu and Duke (2011) and adapted to Turkish by Güzel Candan and Evin Gencil (2015). Motivation to Teach Scale is a 6-point Likert type scale with 12 questions and scored as follows: "1: Strongly disagree; 2: Disagree; 3: Sometimes disagree; 4: Sometimes agree; 5: Agree; 6: Strongly agree" The lowest score that can be obtained from the scale is 12 while the highest score is 72. High scores mean a high level of motivation to teach and low scores mean a low level of motivation to teach. The reliability coefficient of the scale was found to be .86 for intrinsic motivation and .76 for extrinsic motivation. In this study, the reliability coefficient Alpha value was found to be .80 for intrinsic motivation, .71 for extrinsic motivation and .72 for the total score.

**Data Collection:** In line with the purpose of the study in which simple random method was used, research permission was obtained from Kocaeli University Faculty of Sport Sciences Dean's Office. After the approval, students were informed about the research. 144 preservice teachers who voluntarily chose to participate in the research after being informed were surveyed using The Motivation to Teach Scale with 12 questions developed by Kauffman, Yılmaz Soylu and Duke (2011) and adapted into Turkish by Güzel Candan and Evin Gencil (2015) and a 9-question Information questionnaire.

### Data Analysis

The data were analyzed in the SPSS 21.0 package program, independent group-t test was used for pairwise cluster comparisons and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for three or more cluster comparisons. The margin of error has been taken as 0.05.

### Findings

In this section, preservice teachers total scores from the motivation to teach scale and their intrinsic and extrinsic motivation sub-dimension scores are analyzed in accordance with the research questions and presented in tables. Descriptive data are given with comparison of the means.

In Table 1, the motivation scale was evaluated over the total score. The table shows physical education and sports education preservice teachers; 20.8% of whom are female and 79.2% of whom are male. In motivation to teach

total scores there was no significant difference in terms of gender ( $p = 0.924$ ,  $p > 0.05$ ), whether they participated in any activity during leisure time ( $p = 0.255$ ,  $p > 0.05$ ), involvement in professional or amateur sports ( $p = 0.317$ ,  $p > 0.05$ ) [Table 1].

**Table 1:** T-test results regarding the total scores of students' motivation to teach according to Gender, Leisure Time Activities and Involvement in Professional Sports.

Variables		N	%	Mean±Sd	F	P
<b>Gender</b>	<b>Female</b>	30	20.8	43.63±9.75	3.63	0.924
	<b>Male</b>	114	79.2	43.42±12.31		
<b>Leisure Time Activities</b>	<b>Yes</b>	98	61.1	44.22±12.02	0.004	0.255
	<b>No</b>	46	31.9	41.86±11.25		
<b>Involvement in Professional Sports</b>	<b>Yes</b>	18	12.5	45.9±10.81	0.714	0.317
	<b>No</b>	126	87.5	43.1±10.93		

In Table 2, preservice teachers' motivation to teach scale was examined in terms of intrinsic and extrinsic motivation scores. Table shows preservice teachers having no significant difference in terms of both intrinsic and extrinsic motivation levels according to gender, participation in leisure activities and their involvement in professional sports [Table 2].

**Table 2:** T-test results for students' intrinsic and extrinsic teaching motivation scores according to Gender, Leisure Time Activities, Involvement in Professional Sports and Age.

Variables		N	%	Intrinsic motivation Mean±Sd	Extrinsic motivation Mean±Sd
<b>Gender</b>	<b>Female</b>	30	20.8	26.77±6.43	16.87±4.40
	<b>Male</b>	114	79.2	25.67±7.97	18.22±7.49
	<b>P Value</b>			0.487	0.346
<b>Leisure Time Activities</b>	<b>Yes</b>	98	61.1	26.33±7.76	18.38±7.87
	<b>No</b>	46	31.9	24.98±7.61	17.00±4.32
	<b>P Value</b>			0.327	0.270
<b>Involvement in Professional Sports</b>	<b>Yes</b>	18	12.5	27.33±7.35	18.61±4.23
	<b>No</b>	126	87.5	25.69±7.72	17.84±7.28
	<b>P Value</b>			0.397	0.663

Table 3 shows the averages of total score attained by the preservice teachers on the motivation to teach scale. As can be seen in the table; There was no significant difference in motivation to teach scale results and the grade level of the participants ( $p = 0.852$ ,  $p > 0.05$ ), the years of sport practice ( $p = 0.102$ ,  $p > 0.05$ ), their income status ( $p = 0.965$ ,  $p > 0.05$ ), profession preference order in university entrance exam ( $p = 0.080$ ,  $p > 0.05$ ) and age groups ( $p = 0.100$ ,  $p > 0.05$ ) [Table 3].

**Table 3:** Analysis of variance results regarding the total mean scores of the participants' motivation to teach according to their socio-demographic characteristics.

Variables		N	%	Mean±Sd	F	P
Grade	1. Grade	43	29.9	42.4±9.16	0.264	0.852
	2. Grade	38	26.4	44.2±14.57		
	3. Grade	31	21.5	44.5±10.91		
	4. Grade	32	22.2	42.8±12.48		
Years of Sport Practice	2-4 years	5	3.5	48.80±10.66	2.498	0.102
	5-7 years	3	2.1	56.66±10.01		
	8-11 years	7	4.9	43.28±5.93		
	11 years and above	3	2.1	36.66±14.64		
Income	2000tl and below	37	25.7	43.72±10.63	0.035	0.965
	2001-4000tl	60	41.7	43.45±13.08		
	4001-6000tl	46	31.9	43.04±11.14		
Profession Preference Order In University Entrance Exam	1.-5. Choice	116	80.6	44.2±11.24	2.134	0.080
	6.-10. Choice	3	2.1	52.7±7.63		
	11.-15. Choice	9	6.3	43.2±10.94		
	16.-20. Choice	8	5.6	38.6±16.94		
	21. Choice or above	8	5.6	34.3±12.73		
Age	18-20-year-old	69	47.9	42.23±11.90	1.986	0.100
	21-23-year-old	64	43.1	44.51±10.87		
	24-26-year-old	5	3.5	52.20±9.75		
	27-29-year-old	3	2.1	31.00±18.79		
	30-year-old and above	3	2.1	47.66±18.61		

In Table 4, preservice teachers' motivation to teach scale was examined in terms of intrinsic and extrinsic motivation scores. As the table shows, no significant difference was found in terms of both intrinsic and extrinsic motivation levels according to the order of preference for the teaching profession.

However, while there was no significant difference in intrinsic motivation according to the year of doing sports ( $p = 0.256$ ,  $p > 0.05$ ), it was observed that significantly higher scores were obtained especially in those who participated in sports for 5-7 years ( $p = 0.045$ ,  $p < 0.05$ ) in terms of extrinsic motivation levels [Table 4].

**Table 4:** Results of variance analysis regarding the intrinsic and extrinsic teaching motivation mean scores of the participants according to their socio-demographic characteristics

Variables	N	%	Intrinsic motivation	Extrinsic motivation	
			Mean±Sd	Mean±Sd	
Years of Sport Practice	2-4 years	5	3.5	28.80±8.04	20.00±2.82
	5-7 years	3	2.1	33.67±7.76	23.00±3.60
	8-11 years	7	4.9	25.71±2.92	17.57±3.82
	11 years and above	3	2.1	22.33±11.50	14.33±3.78
	P Value		0.256	0.045	
Profession Preference Order In University Entrance Exam	1.-5. Choice	116	80.6	26.23±7.34	18.39±7.22
	6.-10. Choice	3	2.1	31.33±4.04	21.00±3.60
	11.-15. Choice	9	6.3	26.11±7.20	17.11±5.34
	16.-20. Choice	8	5.6	23.75±11.05	15.88±5.69
	21. Choice or above	8	5.6	20.88±9.12	13.25±5.28
	P Value		0.216	0.240	

Table 5 shows that when examined in terms of the intrinsic and extrinsic motivation sub-dimension scores of the motivation to teach scale, there was no significant difference in terms of both intrinsic and extrinsic motivation scores by class, income level and age groups [Table 5].

**Table 5:** Variance analysis results regarding the intrinsic and extrinsic motivation to teach scale mean scores of the participants according to their socio-demographic characteristics

	Variables	N	%	Intrinsic motivation	Extrinsic motivation
				Mean±Sd	Mean±Sd
Grade	1. Grade	43	29.9	24.56±6.75	17.88±3.98
	2. Grade	38	26.4	26.71±9.26	19.34±11.25
	3. Grade	31	21.5	27.87±6.35	16.74±5.22
	4. Grade	32	22.2	24.81±7.74	17.50±4.60
	P Value			0.220	0.465
Income	2000tl and below	37	25.7	26.71±5.92	17.54±4.59
	2001-4000tl	60	41.7	25.93±8.41	18.48±9.54
	4001-6000tl	46	31.9	25.20±7.67	17.59±4.10
	P Value			0.674	0.748
Age	18-20-year-old	69	47.9	24.99±8.11	18.3±9.00
	21-23-year-old	64	43.1	26.45±6.43	17.48±4.35
	24-26-year-old	5	3.5	31.40±6.38	20.80±3.56
	27-29-year-old	3	2.1	17.33±12.74	13.67±5.50
	30-year-old and above	3	2.1	28.33±14.36	19.33±5.77
	P Value			0.095	0.653

## Discussion And Conclusion

In this study, the teaching motivation of preservice teachers who were studying at Kocaeli University Physical and Sports Education Department; It was evaluated whether it changes according to age, gender, class level, income, the order of preference for the teaching profession, whether they participated in an activity in leisure time, the years sports practiced and their involvement in professional Sports.

As can be seen in Tables 1 and 2, analysis showed no significant difference in terms of motivation to teach total scores and intrinsic and extrinsic motivation sub-dimensions of physical education of preservice teachers according to their gender, whether they have leisure time activities and whether they are involved in professional sports. When the literature is examined one can see that; While there isn't sufficient research on the subject, researched areas have been the attitude and general motivation levels towards the teaching profession. Although the attitude towards the teaching profession has not been studied in this study; When the attitude towards the teaching profession is positive, motivation to teach increases (Ayık & Ataş, 2014; Kara, 2010; Zembat et al., 2018) and the findings obtained in this study on motivation to teach were interpreted with the results of studies on attitudes and motivation. In studies evaluating teachers' motivation and attitudes towards physical education and sports education, no significant difference was found between male and female teachers' attitudes towards the teaching profession (Bulut, 2009; Bulut & Doğar, 2006; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Zembat et al., 2018). While the results of the study above did not find any difference, there are also studies which found that female teachers' attitudes towards physical education and sports education being more positive than male teachers (Hussain et al., 2011; Üstün, Erkan, & Akman, 2004). Although the motivation to teach in the findings of this study does not show a significant difference, studies have shown students lacking in intimate knowledge of the teaching profession have a more negative attitude towards the profession (Kahyaoğlu, Tan & Kaya, 2013) therefore low preference for the teaching profession may lead to negative attitudes due to going in to the field without a conscious decision to do so. The negative attitudes may cause mediocre scores in teaching and compulsory engagement in sports during mandatory practice lessons may also have a worsening effect in this regard.

As can be seen from the analysis and tables; Total scores for motivation to teach were found to be moderate. Although the average score obtained from intrinsic motivation was higher than extrinsic motivation, it was still found to be moderate. When the studies in the literature is examined, it can be seen that similar results are obtained (Ayık & Ataş, 2014). However, in some studies, the motivation of preservice teachers was found to be high (Dereli & Acat, 2010). We would recommend more detailed studies in order to get definite results on the subject. Research shows that participating in any activity in one's leisure time is important for providing motivation (Bilgili, 2019). In our results, most of the preservice teachers stated that they participated in leisure time activities. The fact that most of the preservice teachers participate in leisure time activities, and even if they are not involved in any leisure time activities, the number of practical sports lessons they attend during their education for their profession is important and as sports are also the basis of motivation; One can argue that there was no significant difference



between the ones who attend in leisure time activities and the one who don't since positive thinking, problem solving skills, etc. increased their emotional states positively due to their mandatory involvement in aforementioned activities. This interpretation also supports the conclusion that their involvement in professional sports does not affect their motivation to teach.

Total motivation to teach scores are given in Table 3, and variance analysis of the intrinsic and extrinsic teaching motivation subscales are given in tables 4 and 5. Variance analysis results in the tables given show motivation to teach total scores and intrinsic and extrinsic motivation scale scores. Teaching motivation total scores and intrinsic and extrinsic teaching motivation scores did not show a significant difference according to age, grade level of education, income level and profession preference order in university entrance exam. Considering the literature, there are studies reporting that the profession preference order in university entrance exam also affects motivation (Çeliköz, 2009). While there was no significant difference between the total scores for motivation to teach and the intrinsic motivation sub-dimensions according to the years of involvement in sports, a significant difference was found in terms of extrinsic motivation. When the average scores are examined, it is determined that the average score of those who were involved in sports for 5-7 years is higher when compared to others. In the literature, it has been argued that the people who chose to teach are open to learning and have higher expectations from being educated (Aktürk, 2012). When interpreted on the basis of this information, the preservice teachers whose professions will be sports teaching tend to do sports practices outside of the school voluntarily shows that they perform their duties while enjoying them. One can argue that engaging in sports as an activity to be enjoyed strengthens their interest as the years of involvement in sports increases, and their motivation to teach improves as a result of their experience in their preferred professions.

As a result, the preservice teachers studying in the Department of Physical Education and Sports Education; Motivation to teach total scores, intrinsic and extrinsic motivation levels did not show a significant difference according to age, gender, class level, income, profession preference order in university entrance exam, participation in an activity in leisure time and involvement in professional sports. While, years of involvement in sports, showed that there was no significant difference in terms of motivation to teach total scores and the intrinsic motivation sub-dimension, however the level of extrinsic motivation was found to be significantly higher in those with 5-7 years of involvement in sports. There are no similar studies in the literature to interpret these data. Meanwhile, it was observed that preservice teachers' motivation to teach mean scores were at a medium level. When the preservice teachers' motivation to teach is examined in terms of the variables specified in the purpose of the research; Intrinsic motivation mean scores were found to be higher than extrinsic motivation, but at a medium level. It was determined that the extrinsic motivation average was higher than the intrinsic motivation when years of involvement in sports is taken into account. This situation demonstrated the necessity of planning more detailed studies examining intrinsic and extrinsic motivational factors according to the years of involvement in sports. After all; It is important to plan and test the results of studies that increase the motivation to teach in physical education preservice teachers. In addition, it was considered appropriate to plan studies with physical education teachers who teach sports in schools, which have positive effects on the healthy development of the individual, the protection and improvement of health in terms of psychological, physical and social aspects, to follow up the results given here.

Again, we would recommend studies to be conducted comparing the teaching motivation of physical education preservice teachers and other preservice teachers for a better understanding of the differences in motivation to teach among the different fields of education.

## References

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Journal of Kazım Karabekir Faculty of Education*, 13, 343-361.
- Akioka, E. & Gilmore, L. (2013). An intervention to improve motivation for homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 34-48.
- Aktan, S. (2012). Relationship between the academic success, self-regulation learning skills, and motivations of 5<sup>th</sup> grade students and teaching styles of teachers. Unpublished Doctorate Thesis, Balıkesir University, Institute of Social Sciences, Balıkesir, Turkey.
- Aktürk, A. O. (2012). Analysis of attitudes of preservice teachers towards learning according to reasons for choosing the teaching profession and their academic achievements. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Alkan, C. (1987). Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 209-229.
- Avşar, Z. (2012). Creating initial physical education teacher education for Turkey. Unpublished Doctorate Thesis. Anadolu University, Institute of Education Sciences. Eskişehir, Turkey.
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4 (1), 25-43.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (2008). *Stres ve stresle başa çıkma*. 24th Edition, İstanbul: Remzi Bookstore.

- Basso, J.C & Suzuki, W.A. (2017). The effects of acute exercise on mood, cognition, neurophysiology, and neurochemical pathways: A review. *Brain Plasticity*, 2(2), 127-152.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5928534/>
- Bilgili, Ö. (2019). An inquiry into relationship between facilitators in Leisure time Activities and Motivation Levels of academic staff. Unpublished Master Thesis, Bartın University Institute of Educational Sciences, Bartın, Turkey.
- Bulut, İ. (2009). Evaluation of teachers' candidates' attitudes concerning teaching profession (Dicle and Fırat University sample). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24
- Bulut, H. & Doğar, Ç. (2006). The investigation of student teachers' attitudes towards their occupation. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1357- 1365.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *Education and Science*, 36 (159), 96-111.
- Dereli, E. & Acat, M. B. (2010). Motivation source and problems relative teacher occupation of preschool education teacher department students. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- De Vries, H.A. (1981). Tranquilizer effect of exercise; a critical review. *The Physician and Sportsmedicine*, 11, 45-54.
- Erden, G. & Gürdil, G. (2009). Trauma reactions observed in children and adolescents after their war experiences and psycho-social assistance suggestions. *Turkish Psychology Articles*, 12 (24), 1-13.
- Güzel Candan, D. & Evin Gencil, İ. (2015). Adaptation of the Motivation to Teach Scale into Turkish. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.
- Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M. & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 985-990
- Kara, A. (2010). The development of the scale of attitudes toward learning. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (32), 49-62.
- Karagün, E. (2016). *Physical education and sports course in terms of youth mental health*. A. Görgün-Baran, M. Çakır (Eds.). In The hope of youth, expectations of the society with an inter-disciplinary approach, Ankara, Turkey: Hacettepe University Press pp.391-413.
- Kahyaoglu, M., Tan, Ç. & Kaya, M. F. (2013). Pre-service teachers learning styles and attitude towards teaching profession. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (21), 225-236.
- Kazak, Z. (2004). A study on reliability and validity of sport motivation scale-SMS- for Turkish athletes. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 191-206.
- Mandigo, J.L & Holt, N.L. (2000). Putting theory into practice: How cognitive evaluation theory can help us motivate children in physical activity environments. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, JOPERD*, 71(1), 44-4.
- Müftüoğlu, O. (2005). *Yaşasın hayat*. 35<sup>th</sup> Edition. İstanbul, Turkey: Doğan Yayıncılık
- Penedo, F.J. & Dahn, J.R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18, 189-193.
- Üstün, E., Erkan, S. & Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 129-136.
- Vlachopoulos, S.P., Karageorghis, C.I. & Terry, P.C (2000) Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(4), 387-397.
- Zembat, R., Aşkın Yavuz, E., Tunçeli, H.İ. & Yılmaz, H. (2018). Examination of the relationship between attitude towards teaching profession, academic motivation and achievement. *Journal of Kuramsal Eğitimbilim*, 11(4), 789-808.

## FACTORS AFFECTING SOCIAL MEDIA LITERACY OF FARMERS IN THAILAND

Patcharavadee SRIBOONRUANG

Department of Agricultural Extension and Communication, Faculty of Agriculture,  
Kasetsart University, Thailand  
fagrpd@ku.ac.th

Nutcha ISARAKUL

Department of Agricultural Extension, Thailand  
[nadaychiko@gmail.com](mailto:nadaychiko@gmail.com)

Sutitthep SIRIPATTANAKUL

Department of Educational Technology and Communication, Faculty of Education,  
Kasetsart University, Thailand  
fedustt@ku.ac.th

### Abstract

Thailand is a developing country where farmers have potential to expand the agricultural output. Social media provide a powerful source of information. Thus, social media literacy influences the development of farmer literacy regarding agricultural technology and productivity. The objectives of this research were to study: 1) demographic and economic factors; 2) social media behavior; 3) media literacy practice; and 4) factors affecting the social media literacy practice of farmers in Thailand. A questionnaire was used to collect data from the sample of 385 farmers in Thailand. Statistical analysis was based on frequency, percentage, mean, maximum, minimum, t-test and F-test. The results indicated that most of the farmers were female with an average age of 45.42 years and had attained a bachelor's degree or higher with an average annual income of THB 138,992 and average annual expenses of THB 127,518. All the sampled farmers had a smartphone and used it to connect to social media for searching and seeking information on agriculture. The farmers had a moderate level of media literacy. Hypothesis testing showed that gender, age and knowledge were factors affecting the social media literacy of farmers in Thailand.

### Introduction

Media impact can influence members of society, especially when it is used by the business sector to arouse desire to consume products and services. This can be worse for a sensitive target. Media literacy is the consumer's ability and skills to encode and decode the symbol transmitted via media. It is a process that builds up understanding of communication. Thus, media literacy is essential for children and adolescents who will grow up to be the country's driving force in the future (Wattanasin, 2016). Media literacy as a platform for social inclusion, especially in the new digital environment, includes the extensive interactions made possible by social media that challenge youngsters to become even more involved as participants in their communities. Media literacy has been identified as a necessary source for social inclusion as well as a platform that facilitates the development of citizenship participation in pluralistic societies (United Nations Alliance of Civilizations, 2010).

Media literacy skills are defined as the abilities to access, analyze, evaluate, create and act using all forms of communication (National Association for Media Literacy Education, 2010). In general, media literacy work can be evaluated in three ways: 1) based on how well the student understands the key concepts of media literacy and the specific concepts and ideas being explored in the lesson or assignment; 2) based on the depth and quality of the student's inquiry and analysis of the questions raised in the lesson or assignment, as well as the student's thoughtfulness in identifying issues and questions to examine; and 3) based on how well the student applies specific technical skills associated with either the medium being studied (movies, TV, video games, etc.), the medium used in the evaluation tool or both. (Mediasmarts, 2020).

The agricultural sector in Thailand has long played an important role in terms of serving global demand for both basic and processed agricultural products. Agriculture has undergone a series of revolutions that have driven efficiency, yield and profitability to previously unattainable levels. However, a characteristics of Thai farming is its small scale since most farms are owned and operated by family members and are inherited from one generation to the next. Market forecasts for the next decade suggest a 'digital agricultural revolution' will be the newest shift which could help to ensure agriculture meets the needs of the global population into the future (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2019). Social media are the web-based tools of electronic communication that allow users to personally and informally interact, create, share, retrieve and exchange information and ideas in any form (text, pictures, video, etc.) that can be discussed, archived and used by anyone in virtual communities and networks, such that social media is expected to shape the way people interact, share

information, form opinions and also lead individual and collective actions. In a world where social media etiquette is now probably more important than table manners, it cannot be ignored by the development sector, especially for agricultural extension and advisory services. The major activity on social media is searching for news and events and sharing information. In the agricultural sector, social media have gained in popularity; professionals use these media to form networks and farmers are adopting social media to communicate with peers and consumers. All major events in agriculture—new technology or innovations, seminars and meetings, workshops and training, reports, publications—are tweeted or hashtagged, with Facebook, Twitter, YouTube and blogs being the major platforms for agricultural information dissemination. The use of socially integrated messaging apps is also increasing in rural areas, but there is a difference in the intensity of use between developed and developing countries (Suchiradiptra Bhattacharjee and Saravanan Raj, 2016).

Thailand's agricultural sector, using national technology, generates 8.4% of the country's GDP and employs 40% of the country's labor force, making it part of the backbone of the Thai economy. The primary agenda of the Thailand 4.0 development plan is focused on 10 targeted industries, one of which is efficient agriculture and biotechnology. Thailand agriculture 4.0 aims to make the most of the abundant national resources and to add more value to products through the adaptation and adoption of advanced technologies and innovations in farming, in order to increase quality, uniformity and efficiency. Nowadays, most Thai farmers earn THB 132,000 per household annually, according to the Office of Agricultural Economics. Smart farmers should be able to increase annual income to more than THB 180,000 per household, equivalent to the minimum wage of fresh graduates. However, super-smart farmers should make an annual profit of over THB 500,000 per household (Suvanvit, 2020). Bangkok has the largest number of active Facebook users, 41 million LINE users and a current annual user growth rate of over 30%. Thailand is ranked 2<sup>nd</sup> in the world with the most LINE users after Japan (Jantavongso & Daenglim, 2017). Once consumers know what is going on in the media, they have an advantage by being able to explore more information and get access to a variety of quality sources. They can be a part of making better media by protesting about inappropriate sites and articles. Consequently, the receiver can decode the message effectively, which should benefit society as a whole (Wattanasin, 2016).

Thus, the objectives of this research were to study:

- 1) demographic and economic factors
- 2) using social media behavior and
- 3) media literacy practice and
- 4) factors affecting social media literacy practice of farmers in Thailand.

## The Study

Yamane (1967) provides a simplified formula to calculate sample sizes. Thus, 385 farmers were selected as the sample size for a questionnaire survey used to collect data from farmers in Thailand based on stratified random sampling. The data were analyzed using frequency, percentage, mean, standard deviation, maximum, minimum, and an independent sample t-test and an F-test at the 0.05 level were used to test hypotheses. The questionnaire applied opened-ended questions regarding demographic and economic factors and social media behavior and applied a Likert scale to evaluate media literacy practice by the farmers. The questionnaire was reviewed by three specialists having knowledge, skills and experience to measure its reliability and validity. Cronbach's coefficient alpha was used to test the reliability of questionnaire which was 0.940.

The criteria and meaning of media literacy practice of farmers were valued using the following scales:

Criteria

- 3= High
- 2= Moderate
- 1= Low

Meaning

- 1.00-1.66 = low level of media literacy practice
- 1.67-2.33 = moderate level of media literacy practice
- 2.34-3.00 = high level of media literacy practice

## Findings

### Part 1 Demographic and economic factors of farmers in Thailand

Demographic and economic factors of farmers	Number	Percentage
(n=385)		
<b>Gender</b>		
Male	159	41.3
Female	226	58.7
<b>Age (years)</b>		
18-37	131	34.0
38-52	122	31.7
53-83	132	34.3
Mean = 45.42, Minimum = 18, Maximum = 83		
<b>Educational level</b>		
Lower primary school	16	4.2
Primary school	101	26.2
Secondary school	133	34.5
Bachelor's degree or higher	135	35.1
<b>Income (THB/year)</b>		
0-45,000	131	34.0
45,001-120,000	122	31.7
120,001-1,000,000	132	34.3
Mean = 138,992, Minimum = 0, Maximum = 1,000,000		
<b>Expenses (THB/year)</b>		
1,000-45,000	121	31.4
45,001-108,000	134	34.8
108,001-1,000,000	130	33.8
Mean = 127,517.92, Minimum = 1,000, Maximum = 1,000,000		

Table 1 shows that most of the farmers were female (58.7%) with an average age of 45.42 years, had attained a bachelor's degree or higher and had an average annual income of THB 138,992 and average annual expenses of 127,518. The results were consistent with Suvanvitit (2020) who indicated that the majority of Thai farmers earn THB 132,000 per household annually. This was further supported by a report (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2019) that the agricultural GDP of Thailand was only 12% whereas more than 30% of the population were in this sector. Throughout the country, only 23.9 million hectares are arable land (68% for field crops and 23% for perennial trees) with the limitation of irrigation. The country currently has 5.71 farming and there 4 members on average. The average farm size is only 4 hectares per household with 16.2 million in the labor force involved in agricultural activities. In an individual, the level of cash income is as low as THB 0.24 million per year with about 60% coming from farm income.

### Part 2 Using social media behavior of farmers in Thailand

All the respondents had a smartphone and used it to connect to social media for searching and seeking information in agriculture, which was consistent with Watti and Tiwari (2015) who studied mass media literacy among Indian farmers reported that the majority (56%) of respondents accessed the internet from their mobile phones 48%. Khan (2019) studied farmers' use of a mobile phone to access agricultural information in Pakistan.

### Part 3 Media literacy practice of farmers in Thailand

**Table 2 Media literacy practice statistics for farmers in Thailand**

Media literacy	$\bar{x}$	S.D.	Level of practice
1. Access	1.96	0.595	Moderate
2. Analyze and evaluate	2.12	0.353	Moderate
3. Create and act	2.72	0.298	High
<b>Overall</b>	<b>2.27</b>	<b>0.269</b>	<b>Moderate</b>

1.00-1.66 = Low, 1.67-2.33 = Moderate, 2.34-3.00 = High

Table 2 shows that the overall media literacy practice of farmers in Thailand was at the moderate level (mean=2.27), the level of practice of media literacy to create and act was at the high level (mean = 2.72) and

analyze and evaluate (mean= 2.12) and access (mean= 1.96) were at the moderate level, similar to Wattanasin (2016) who stated that most students understand how to learn and apply social media literacy at four levels: critically analyze, evaluate, share, and create social media contents. Furthermore, most of the students strongly agreed that the social media provide one of the communication tools for connecting people around the globe. This was supported by Rosnita et al. (2019) who investigated oil palm plantations as a potential commodity in Riau province in Indonesia. They reported that the literacy level of the oil palm farmers was at the medium level (average score of 1.72), while two aspects (technical skill and critical understanding) were at the medium level and communication skill was at the basic level.

#### Part 4 Factors affecting social media literacy practice of farmers in Thailand

**Table 3 Results of t-test and F-test of social media literacy practice of farmers by demographic and economic factors**

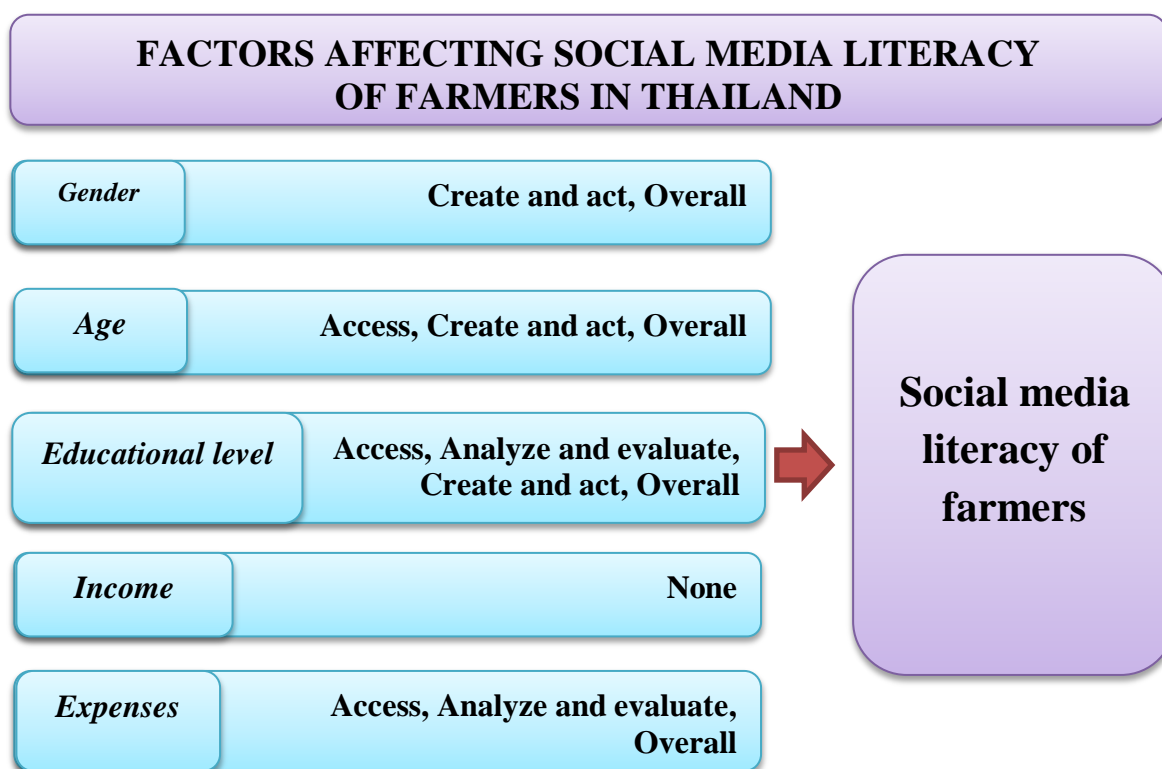
(n=385)						
<b>Media literacy by gender</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.D.</b>	<b>t</b>	<b>P-value</b>	<b>Result of testing</b>
<b>Access</b>						
Male	159	1.97	0.575	0.398 <sup>ns</sup>	0.691	Not significant
Female	226	1.95	0.610			
<b>Analyze and evaluate</b>						
Male	159	2.12	0.354	0.166 <sup>ns</sup>	0.868	Not significant
Female	226	2.12	0.353			
<b>Create and act</b>						
Male	159	2.70	0.342	-0.863*	0.389	Significant
Female	226	2.73	0.263			
<b>Overall</b>						
Male	159	2.27	0.250	0.033*	0.974	Significant
Female	226	2.27	0.282			
<b>Media literacy by age (years)</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.D.</b>	<b>F</b>	<b>P-value</b>	<b>Result of testing</b>
<b>Access</b>						
18-37	131	2.18	0.472	22.638**	0.000	Significant
38-52	122	1.99	0.625			
53-83	132	1.71	0.589			
<b>Analyze and evaluate</b>						
18-37	131	2.17	0.357	2.439 <sup>ns</sup>	0.089	Not significant
38-52	122	2.11	0.309			
53-83	132	2.08	0.382			
<b>Create and act</b>						
18-37	131	2.68	0.277	12.744**	0.000	Significant
38-52	122	2.66	0.331			
53-83	132	2.82	0.259			
<b>Overall</b>						
18-37	131	2.34	0.235	9.232**	0.000	Significant
38-52	122	2.25	0.287			
53-83	132	2.20	0.267			
<b>Media literacy by educational level</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.D.</b>	<b>F</b>	<b>P-value</b>	<b>Result of testing</b>
<b>Access</b>						
Lower primary school	16	1.34	0.363	36.766**	0.000	Significant
Primary school	101	1.57	0.430			
Secondary school	133	2.14	0.591			
Bachelor's degree or higher	135	2.14	0.539			
<b>Analyze and evaluate</b>						
Lower primary school	16	1.83	0.068	13.229**	0.000	Significant
Primary school	101	1.99	0.292			

(n=385)

Secondary school	133	2.15	0.345			
Bachelor's degree or higher	135	2.22	0.377			
<b>Create and act</b>						
Lower primary school	16	2.91	0.041	8.580**	0.000	Significant
Primary school	101	2.81	0.220			
Secondary school	133	2.64	0.354			
Bachelor's degree or higher	135	2.71	0.280			
<b>Overall</b>						
Lower primary school	16	2.02	0.105	23.847**	0.000	Significant
Primary school	101	2.12	0.204			
Secondary school	133	2.31	0.272			
Bachelor's degree or higher	135	2.36	0.264			
<b>Media literacy by income (THB/year)</b>						
	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.D.</b>	<b>F</b>	<b>P-value</b>	<b>Result of testing</b>
<b>Access</b>						
0-45,000	121	1.97	0.552	1.365 <sup>ns</sup>	0.257	Not significant
45,001-120,000	134	1.89	0.565			
120,001-1,000,000	130	2.01	0.659			
<b>Analyze and evaluate</b>						
0-45,000	121	2.08	0.299	0.826 <sup>ns</sup>	0.439	Not significant
45,001-120,000	134	2.13	0.374			
120,001-1,000,000	130	2.13	0.376			
<b>Create and act</b>						
0-45,000	121	2.71	0.294	0.606 <sup>ns</sup>	0.546	Not significant
45,001-120,000	134	2.71	0.297			
120,001-1,000,000	130	2.74	0.304			
<b>Overall</b>						
0-45,000	121	2.26	0.245	1.325 <sup>ns</sup>	0.267	Not significant
45,001-120,000	134	2.24	0.257			
120,001-1,000,000	130	2.30	0.300			
<b>Media literacy by expense (THB/year)</b>						
	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.D.</b>	<b>F</b>	<b>P-value</b>	<b>Result of testing</b>
<b>Access</b>						
1,000-45,000	130	1.83	0.491	9.814**	0.000	Significant
45,001-108,000	127	1.91	0.627			
108,001-1,000,000	128	2.14	0.620			
<b>Analyze and evaluate</b>						
1,000-45,000	130	2.02	0.298	8.016**	0.000	Significant
45,001-108,000	127	2.16	0.377			
108,001-1,000,000	128	2.18	0.361			
<b>Create and act</b>						
1,000-45,000	130	2.73	0.266	2.398 <sup>ns</sup>	0.092	Not significant
45,001-108,000	127	2.76	0.280			
108,001-1,000,000	128	2.68	0.340			
<b>Overall</b>						
1,000-45,000	130	2.19	0.203	8.885**	0.000	Significant
45,001-108,000	127	2.27	0.284			
108,001-1,000,000	128	2.33	0.296			

Table 3 shows that the respondent's gender with regard to create and act and overall had a significant effect on social media literacy and this supported by Nuansomsri and Jantavongso (2019) who studied social media literacy and awareness among the students in multidisciplinary programs in a Thai private university and reported that gender, year level and GPA of the participating students had no impact on their knowledge of social media, whereas gender, year level, GPA, and program had a significant impact on the students' awareness of social media literacy. In the current study, age with regard to access, create and act and overall had a significant impact on social media literacy. Furthermore, for every educational level, access, analyze and evaluate, create and act, and overall all had a significant impact on social media literacy. However, income at all levels had no

significant impact on social media literacy. Lastly, for annual expenses access, analyze and evaluate, and overall had a significant impact on social media literacy.



**Figure 1** Factors affecting social media literacy practice of farmers in Thailand

## Conclusions

Knowledge and skills of media literacy are very important in the agricultural sector, especially with regard to the skills of access, analyze and evaluate, and create and act. The Thai government and related organizations should help to improve the literacy level of farmers in Thailand via extension workers and by the development of social media and digital technology utilizing developing information and communication technologies such as smartphones. Furthermore, the policy implications should be examined of utilizing the true potential of these social media to solve problems in agriculture. Moreover, farmers who had even a basic educational level strongly agreed that social media impacted their everyday life as a communication tool for searching and seeking information in agriculture and this was a key factor.

## References

- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2019). Digital technologies in agriculture and rural areas. <http://www.fao.org/3/ca4887en/ca4887en.pdf>
- Jantavongso, S. and Daenglim, T. (2017). Social media and e-health from Thai health workers' perspectives. A paper presented at the 25th IBIMA Conference, Amsterdam, 2015.
- Jeerapa Suvanvitit. (2020). Thailand's "agriculture 4.0" – a dream come true? <https://www.thaipbsworld.com/thailands-agriculture-4-0-a-dream-come-true/>



- Khan, N.A. (2019). Farmers' use of mobile phone for accessing agricultural information in Pakistan. *Cienc. Rural* 49(10).
- Mediasmarts, (2020). Media literacy. <https://mediasmarts.uk.com/media-literacy/what-is-media-literacy-and-why-is-it-so-important/>.
- National Association for Media Literacy Education. (2010). Media literacy. <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>.
- Nuansomsri, C. and Jantavongso, S. (2019). Social media literacy and awareness among the students in multidisciplinary programs in a Thai private university, *Journal of Technology and Innovation in Tertiary Education*, 2(1), pp. 17-26.
- Yulida, R. Sayamar, R.E., Kusumawaty, Y. and Andriani, A. (2019). Analysis of Media Literacy Levels of Palm Oil Farmers in Riau Province, Indonesia. *Asian Social Science* 15(11):48 · October. [https://www.researchgate.net/publication/336724689\\_Analysis\\_of\\_Media\\_Literacy\\_Levels\\_of\\_Palm\\_Oil\\_Farmers\\_in\\_Riau\\_Province\\_Indonesia](https://www.researchgate.net/publication/336724689_Analysis_of_Media_Literacy_Levels_of_Palm_Oil_Farmers_in_Riau_Province_Indonesia).
- Suchiradipta Bhattacharjee and Saravanan Ra. (2016). Social media: Shaping the future of agricultural extension and advisory services. [file:///C:/Users/User/Downloads/GFRAS\\_Social\\_Media\\_Study.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/GFRAS_Social_Media_Study.pdf)
- United Nations Alliance of Civilizations (2010). The Social Impact of Media Literacy. <https://www.unaoc.org/what-we-do/projects/media-and-information-literacy/the-social-impact-of-media-literacy/>.
- Wattanasin, S. (2016). The Management of Media Literacy Development for Thai Students. Amsterdam, the Netherlands Dec 01-02, 2016, 18 (12) Part I.
- Yamane, Taro. (1967). *Statistics: An Introductory Analysis*, 2nd ed. New York:Harper and Row.

## FINANCIAL RESOURCES OF STATE UNIVERSITIES IN TURKEY

Hasan TOSUN

Full Professor, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir- Turkey

htosun@ogu.edu.tr

### Abstract

In Turkey, the financial resource of state universities is mainly depending to the national centralized budget. The amount of financial resources to a university is determined after end of a series negotiations with the central government for each year. The total budget of a state university is classified into five main headings: (1) personnel expenses, (2) Social Security Premium expenses, (3) purchase of goods and services, (4) current transfers and (5) capital investment. There are different classifications related to the categorization of universities in the world. One of them is college age. In other words, the foundation year is considered in the classification. In Turkey, 103 state universities were established between 1933 and 2011 during the Republic period. These universities are divided into six separate categories by the author according to their year of establishment. In the study the financial data belonging to the period 2010-2014 was utilized. According to these data, the state universities totally received TL 9.33 to 15.19 billion (US\$ 5.94 to 7.91 billion) per year from the central budget in the working years. The paper summarizes the final data of a study performed on the share of the state budget of the state universities in Turkey and evaluates the distribution of state resources according to the university categories.

**Keywords:** financial resource, higher education, state university, university category

### Introduction

Universities should be a higher education institution to be integrated with the industry and producing information rather than the institutions that carry out classical education and training services, in developed countries mostly transform their researches to the society. Universities in relevant countries are supported by the governments in order to transform and accelerate transformation, which is considered as a strategic change. It should be noted that state support for North American universities is largely towards to research and development projects. It has been stated that should be followed in detail how the results are reflected in society. Leifner (2003) states how to allocate resources according to performance for a higher education institution. Winston (1998) stated that the transformation in universities must be ensured and that higher education institutions must not be managed like a company and underlined that certain balances within the institution must be absolutely protected. For this reason, Author thinks that studies have been carried out and methods have been proposed which include specific evaluation criteria in order to make the universities more effective and productive (Tosun, 2004, 2006, 2011, 2015, 2016, 2019a and 2019b).

As of the end of 2019, there are 130 public universities across the country, and these universities receive a significant portion (more than 95%) of their budgets from the central government budget. The state allocates an average of US\$ 10-12 billion each year to universities. These budgets are finalized every year as a result of interviews by officials from universities and the Ministry of Finance. No performance indicators are taken into account when distributing the budget. In this study, the financial resources of public universities are explained and the University categories proposed by the author are evaluated on the basis of these resources. At the end of the study, it makes recommendations by distributing the resources received from the central government budget depending on the performance values of universities.

### Materials and Methods

A public budget is a document that determines the income and expenses of the state for a certain period of time as an estimate, contains issues related to the collection of its revenues and realization of its expenses. In the law on public financial management and control No. 5018, the central government budget is defined as “the law showing the income and expense estimates of the state administrations within the scope of the central government, authorizing and allowing their implementation and execution”. The budget, prepared by the government as a draft law for each year, is submitted by the Council of Ministers to the Grand National Assembly of Turkey at least 75 days before the financial year and is discussed and decided by the financial year.

The values transferred to public institutions within the framework of the budget law are outlined under three main headings: (1) general budget administrations (Table I), (2) special budget administrations (Table II) and (3) regulatory and supervisory organizations. The budget of the Higher Education Council and related organizations has been allocated within the scope of special budget administrations (Table II). The total budget of a state university is classified into five main headings: (1) personnel expenses, (2) Social Security Premium expenses, (3) purchase of goods and services, (4) current transfers and (5) capital investment.

Categorization of universities in developed countries can be done according to different factors such as age of establishment, teaching area, scientific yield, budget income levels, etc. In Turkey, so far, no assessment has been made on this basis. But after that, it is necessary to conduct such studies in order to make healthier determinations

and shape the quality of teaching. In this study, all state universities in the country were classified into six separate categories, taking into account the years of establishment of the university. The main reason for creating categories according to the year of establishment is that universities are funded largely from the state budget, they invest with the government support they receive, and these investments constitute a significant accumulation depending on the years. Table 1 introduces the categories of state universities, established between 1933 and 2011 in Turkey. In Turkey. The hundred-three state universities were established between 1933 and 2011 during the Republic period. In this study, the financial resources of state universities were discussed on the basis of the categories defined in Table 1.

**Table 1.** The categories of State Universities on the basis of collage age.

Category	Number of Universities	Range for establishment year	The Covered Universities
A	9	1933-1971	İstanbul, İstanbul Teknik, Ankara, Ege, Karadeniz Teknik, Orta Doğu Teknik, Atatürk, Hacettepe and Boğaziçi.
B	10	1973-1978	Anadolu, Çukurova, Dicle, Cumhuriyet, Fırat, İnönü, Ondokuz Mayıs, Selçuk, Uludağ and Erciyes.
C	9	1982-1987	Akdeniz, Dokuz Eylül, Gazi, Marmara, Mimar Sinan Güzel Sanatlar, Trakya, Yıldız Teknik, Yüzüncü Yıl and Gaziantep.
D	25	1992-1994	Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Balıkesir, Bülent Ecevit, Celal Bayar, Çanakkale Onsekiz Mart, Dumlupınar, Gaziosmanpaşa, Gebze Yüksek Teknoloji, Harran, İzmir Yüksek Teknoloji, Kafkas, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Kırıkkale, Kocaeli, Mersin, Muğla, Mustafa Kemal, Niğde, Pamukkale, Sakarya, Süleyman Demirel, Eskişehir Osmangazi and Galatasaray.
E	41	2006-2008	Adıyaman, Ahi Evran, Aksaray, Amasya, Bozok, Düzce, Erzincan, Giresun, Hitit, Kastamonu, Mehmet Akif Ersoy, Namık Kemal, Ordu, Recep Tayyip Erdoğan, Uşak, Ağrı İbrahim Çeçen, Artvin Çoruh, Batman, Bilecik Şeyh Edebali, Bingöl, Bitlis Eren, Çankırı Karatekin, Karabük, Karamanoğlu Mehmetbey, Kırklareli, Kilis 7 Aralık, Mardin Artuklu, Muş Alparslan, Nevşehir, Osmaniye Korkut Ata, Siirt, Sinop, Ardahan, Bartın, Bayburt, Gümüşhane, Hakkâri, Iğdır, Şırnak, Tunceli and Yalova.
F	9	2010-2011	Abdullah Gül, Bursa Teknik, Erzurum Teknik, İstanbul Medeniyet, İzmir Kâtip Çelebi, Necmettin Erbakan, Türk-Alman, Yıldırım Beyazıt, Adana Bilim ve Teknoloji.

## Results and Discussion

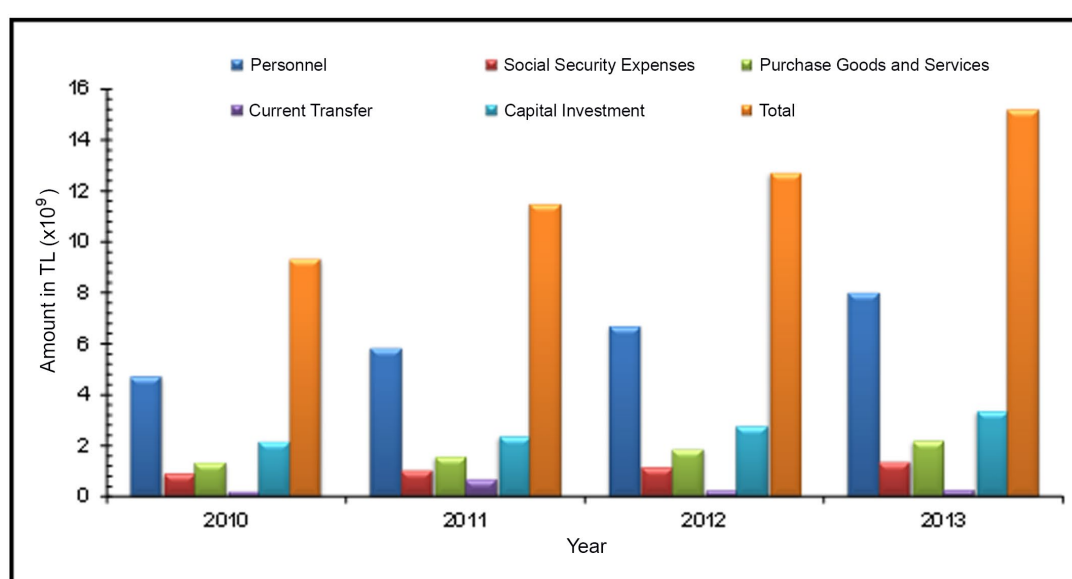
As detailed in the previous section, the estimated budgets of 103 public universities taken into account in the study of Tosun (2015) are given in 6 separate items. Table 2 also shows the change in the values of expenditure items contained in line II of the central government budget law by year on the basis of the total budget for all state universities in Turkey. Figure 1 graphically presents the distribution of relevant data for each working year. According to these data, more than 50% of university budgets are allocated for personnel expenses. If personnel expenses are assessed together with Social Security State premiums, they exceed 60% of the budget. The share of capital expenditures, including the expenditure item of the University's investments, in the total budget is 22.0% on average. The share of purchases of goods and services in the budget was 14.3% on average.

Universities should ensure optimization in spending items given in the budget and use resources more effectively and efficiently. For this purpose, the author appropriates to examine the expenditures of universities in three separate items (total budget, personnel expenses and capital expenses) contained in the budget according to the defined categories of universities. In Table 3, the ratio of the total budget values given to universities to the defined University categories is presented as numerical size in line II of the central government budget law. A graphical representation of the four-year average values of the relevant data is given in Figure 2a. As can be seen from the relevant table and figure, universities in Category A, consisting of 9 universities, receive about 1/4 of the central budget of the higher education system, which includes 103 universities (25.3 percent). The other 1/4 of the total budget belongs to 25 universities in Category D (24.6 percent).

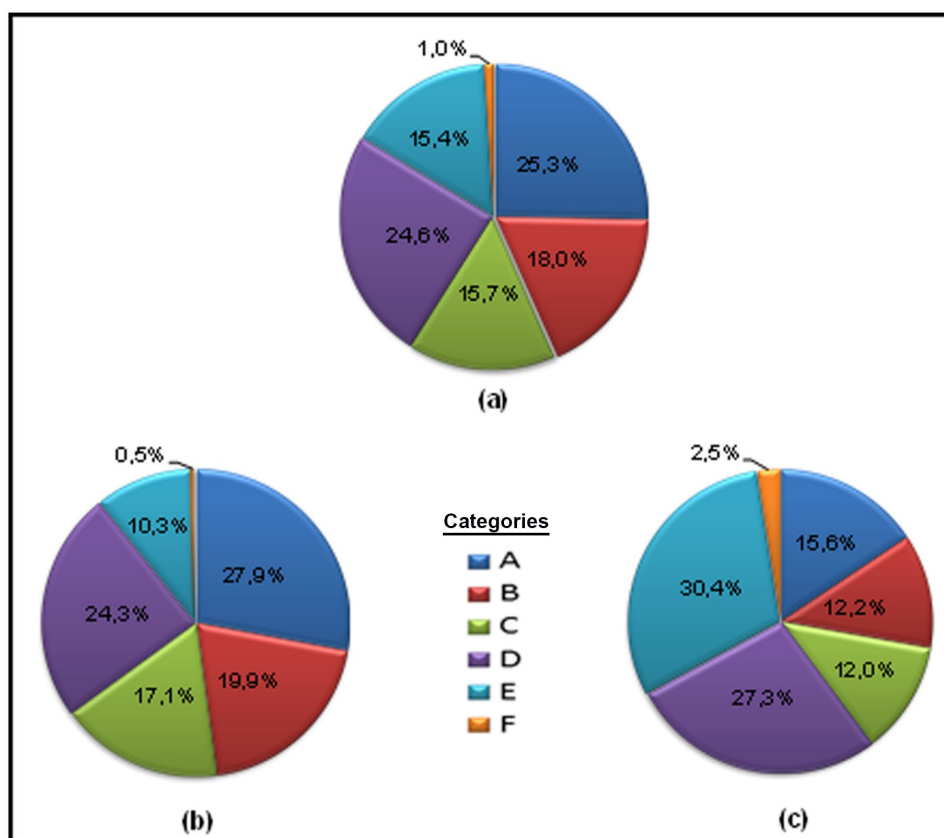
**Table 2.** Expenditure items and their values coming from the Central Government Budget for all state universities considered in the study.

Expenditure items	2010		2011		2012		2013	
	Amount (TL)	Rate	Amount (TL)	Rate	Amount (TL)	Rate	Amount (TL)	Rate
	× 1000	(%)	× 1000	(%)	× 1000	(%)	× 1000	(%)
Personnel	4.718.388,0	50,5	5.827.938,0	50,7	6.693.091,0	52,6	8.005.798	52,7
SSP*	914.550,0	9,8	1.030.721,0	9,0	1.153.877,0	9,1	1.362.838	9,0
PGS**	1.336.157,0	14,3	1.574.652,0	13,7	1.858.978,0	14,6	2.193.536	14,4
Current Transfers	206.404,6	2,2	688.157,5	6,0	246.259,0	1,9	269.650,5	1,8
Capital Investment	2.161.643,0	23,2	2.363.332,0	20,6	2.762.422,0	21,8	3.362.056	22,1
Total	9.337.142,6	100	11.484.800,5	100	12.714.627,0	100	15.193.878,5	100

(\*Social Security Premium expenses (\*\* Purchase of Goods and Services

**Figure 1.** The values of expenditure items for all state universities considered in the study.**Table 3.** Total budget amount for university categories

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Amount (TL)	Rate	Amount (TL)	Rate	Amount (TL)	Rate	Amount (TL)	Rate
	x 1000	(%)	x 1000	(%)	x 1000	(%)	x 1000	(%)
A-Category universities)	(9) 2.477.635,0	26,5	3.034.409,0	26,4	3.140.705,0	24,7	3.586.037,0	23,6
B-Category universities)	(10) 1.733.366,0	18,6	2.109.517,0	18,4	2.266.005,0	17,8	2.623.311,0	17,3
C-Category universities)	(9) 1.479.321,0	15,8	1.866.247,5	16,2	1.961.841,0	15,4	2.326.808,5	15,3
D-Category universities)	(25) 2.377.406,6	25,5	2.810.255,0	24,5	3.092.767,0	24,4	3.660.160,0	24,1
E-Category universities)	(41) 1.269.413,0	13,6	1.664.372,0	14,5	2.112.753,0	16,6	2.542.871,0	16,7
F-Category universities)	(9) -	-	-	-	140.556,0	1,1	454.691,0	3,0
Total	9.337.141,6	100	11.484.800,5	100	12.714.627,0	100	15.193.878,5	100



**Figure 2.** The distribution of expenditure items versus university category: (a) Total budget, (b) Personnel and (c) Capital Investment

Assessment with personnel expenses included in the public budget of universities is presented in Table 4. A graphical representation of the four-year average values of the relevant data is given in Figure 2b. According to these data, approximately one-third of personnel expenses are used by Category A universities (27.9 percent). Of this item, category D universities received a share of 24.3 percent, while for Category E universities, which included a total of 41 universities, share 10.3 percent on average. This unbalanced result is generally resulted from administrative staff numbers.

**Table 4.** Personnel expenses amount for the university categories

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Amount X 1000	Rate (%)	Amount X 1000	Rate (%)	Amount X 1000	Rate (%)	Amount X 1000	Rate (%)
A-Category universities)	(9) 1.408.218,0	29,8	1.658.163,0	28,5	1.826.528,0	27,3	2.087.987,0	26,1
B-Category universities)	(10) 979.320,0	20,8	1.169.729,0	20,1	1.325.622,0	19,8	1.522.578,0	19,0
C-Category universities)	(9) 838.883,0	17,8	1.003.046,0	17,2	1.132.721,0	16,9	1.327.583,0	16,6
D-Category universities)	(25) 1.149.596,0	24,3	1.425.838,0	24,4	1.622.756,0	24,2	1.935.454,0	24,2
E-Category universities)	(41) 342.371,0	7,3	571.162,0	9,8	775.767,0	11,6	986.544,0	12,3
F-Category universities)	(9) -	-	-	-	9.697,0	0,2	145.652,0	1,8
Total	4.718.388,0	100	5.827.938,0	100	6.693.091,0	100	8.005.798,0	100

The capital investment expenditure item contained in the budget is a meaningful parameter that reveals the state of university investments. The distribution of this item by University categories for the four study years is presented in Table 5. In this item, a significant part of the budget is taken up by Category E universities, which include 41 universities established between 2006-2008 (average 30.4 percent). Another important portion of the

capital expenditures belongs to 25 universities established between 1992 and 1994 and included in Category D (average 27.3%). A graphical representation of the relevant data is presented in Figure 2c along with other data.

**Table 5.** The capital investment expenditure for the university categories

University Categories	2010		2011		2012		2013	
	Amount x1000	Rate (%)	Amount x1000	Rate (%)	Amount x1000	Rate (%)	Amount x1000	Rate (%)
A-Category universities)	(9) 336.396,0	15,6	381.350,0	16,1	439.212,0	15,9	504.965,0	15,0
B-Category universities)	(10) 259.110,0	12,0	302.856,0	12,8	326.651,0	11,8	403.504,0	12,0
C-Category universities)	(9) 244.992,0	11,3	295.261,0	12,5	325.956,0	11,8	420.066,0	12,5
D-Category universities)	(25) 662.854,0	30,7	648.971,0	27,5	720.260,0	26,1	833.677,0	24,8
E-Category universities)	(41) 658.291,0	30,4	734.894,0	31,1	859.343,0	31,1	974.094,0	29,0
F-Category universities)	(9) 0,0	0,0	0,0	0,0	91.000,0	3,3	225.750,0	6,7
<b>Total</b>	<b>2.161.643,0</b>	<b>100</b>	<b>2.363.332,0</b>	<b>100</b>	<b>2.762.422,0</b>	<b>100</b>	<b>3.362.056,0</b>	<b>100</b>

## Conclusions

Currently the higher education institutes in Turkey are far from being homogeneous and productive. Most of them only have a functionality on education of young people, not on scientific research. Universities should have an institutional characteristic that illuminates the environment and influences social life rather than being classical institutions that provide normal education and carry out public affairs. Therefore, the performance of all higher education institutions in Turkey should be measured, their allowances should be given depending on their performance, and they should be transformed into institutions that are more effective in the production and transfer of information. For this, the method suggested above can be used effectively.

In Turkey, there is a board that evaluates the performance of universities within the higher education system. This board tries to do its duty in good faith by staying within the existing system. However, radical transformation should be achieved in the higher education system. The performance of universities should be determined every year using the method suggested above and state appropriations should be allocated according to the performance of universities. For example, universities should receive one-third of their total budget from local authorities. Universities should receive these fees each year in return for projects to be prepared in specific subjects, such as earthquake, flood, urbanization, social tissue treatment, mental health rehabilitation, water, land and mines, as well as for the effective use of local natural resources. It is clear that the issues mentioned above can be checked by a well-defined system on performance evaluation for the higher education system.

## References

- Liefner, I. (2003). Funding, Resource Allocation and Performance in Higher Education System. *Higher Education*, 46, 469-489.
- Meyerson, J.W. (editor) (1998). *New Thinking on Higher Education-Creating Context for Change*. Anker Publishing Co. Bolton, MA, 185p.
- OECD (2013). (2013). *Education at glance—2013 OECD Indicators*. Publication of Organization for Economic Co-operation and Development, Paris.
- Tosun, H. (2004). *Yükseköğretimde Mevcut Durum: Performans Değerlendirme ve Yeniden Yapılanma*. Ankara Ticaret Odası, ISBN 975-512-840-9, Ankara, 94 sayfa.
- Tosun, H. (2006). *Güncel Verilerle Üniversitelerin Performans Değerlendirmesi ve Yeniden Yapılanma Modeli*. Köyçoy Yayınları Serisi: 1, ISBN 978-9444-0782-0-7, Ankara, 171 sayfa.
- Tosun, H. (2011). University performance and distribution of state finance resources. *International Higher Education Congress*, İstanbul, 27-29 May, 2011.
- Tosun, H. (2015). *State Universities-Performance evaluation financial modeling and restructuring. Second Edition*, ISBN 978-9444-0782-5-2, Ankara, 373 p.
- Tosun, H. (2016). 15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi Sonrasında Yükseköğretim Sistemini Yeniden Yapılandırması. *Üniversite(m) Yayınları*, ISBN 978-9444-0782-6-9, Eskişehir, 120s.
- Tosun, H. (2017). A Performance Study for the Universities Founded before 1973, Turkey. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 5(2), 12-17.
- Tosun, H. (2019a). *Yükseköğretime Dair Notlar*. İlahiyat Yayınları. ISBN 978-605-7579-34-8, Ankara, 120 s.

Tosun, H. (2019b). A Performance Assessment Model Recommended for Higher Education System in Turkey and a Case Study. *Psychology Research*, October, Vol. 9, No. 10, 420-431, DOI:10.17265/2159-5542/2019.10.003.

## GAME DEVELOPMENT ON UNITY

Berkay Torun

Istanbul Kultur University, Department of Computer Engineering, Istanbul/Turkey  
berkayk3211@gmail.com

Serdar Karakurt

Istanbul Kultur University, Department of Computer Engineering, Istanbul/Turkey  
serdarkarakurt6@gmail.com

Taha Bilal Aydın

Istanbul Kultur University, Department of Computer Engineering, Istanbul/Turkey  
tahaaydn@gmail.com

Yusuf Altunel

LC Waikiki, Istanbul Kultur University, Department of Computer Engineering  
Istanbul/Turkey  
[yusuf.altunel@LCWaikiki.com](mailto:yusuf.altunel@LCWaikiki.com)

### Abstract

In this paper we present the result of our work on implementation of an interactive environment that can be used to develop adaptive games with animating characters. The environment is designed to run in design and run mode, whereas certain design mode characteristics are still applicable in run mode so that the player can enhance the game and keep the features for future playing sessions. In design mode, the designer, can create a whole new world with animating characters, define rules using a predefined syntax to set certain features, restrictions and conditions. The designer can run the game in simulation mode, visualize the results, make corrections, package and deploy the game when satisfied with no need to write even a single line of code.

The approach presented here provides much more flexibility comparing with static games fixed at compile time. Interactive development environment with combination of modifiability gives the player the power to let the game be evolved in time without waiting the game developers to deploy a new version. Additionally, this flexibility reduces the stress on the game vendors arises from dealing with high and varying expectations of players within a limited time and development resources. Finally, the environment can be used to design special purpose games for teaching, healing, or any other gamification case study.

**Keywords:** Game development

### Introduction

The game players would like to be able to make small enhancements in the games they play. As the games are fixed at the time of deployment, it is quite difficult to collect and add such enhancement requests to the games. Usually, this can only be done with a new release which takes time and resources. By adding the ability to make such enhancements to the running games, the whole process of small enhancement request is simplified and optimized. Additionally, adding dynamically maintainable rules to the game, makes the game development more convenient and flexible. This can increase the speed of special purpose game development and reduce the coding effort enhancing the game design process. We named this game “Rule the World (RTW)”.

The aim of the study is to develop an interactive environment to develop games with animation characters. The designer will be able to define new animation characters, set certain characteristics, restrictions and conditions using a rule definition syntax. The rules will be interpreted and executed on the fly. So, the designer can set the animation to perform according to the rules, run in simulation mode and visualize the possible enhancement options. These rules are stored in a rule-base to let the user be able to make changes as necessary.

The aim is to implement an interactive environment to design adaptive game environment, define rules to interact with game objects, visualize the effect running in simulation mode and make corrections. Basically, two types of execution options are realized, the first one is design mode and the second one play mode. In design mode certain abilities are possible including add or remove components, define a ruleset for users to interact with the game objects and characters. The designer can run the game in a simulation mode after setting up the rules. As the user modifies the rules, the system parses and interprets them on the fly and change the behavior of the game, so it is possible to realize the effect of such changes. This is quite easier and more straightforward for game designers in developing games comparing with the coding effort required in traditional approaches, compilation and deployment needs, which in return requires additional programming competencies or specialized work force.

The developed system can be used to add new objects, change the environment, let the rules be independent from the source code and change them to be effective during the simulation of play mode and keep the changes for next



play sessions. These features help for faster development game development, reducing the coding effort and let the special purpose games be easily created and evolved for future needs. So, teaching with gamification, curing diseases setting up exercises with playing games and similar needs can be easily satisfied.

### Related Work

This section contains information about other projects and articles that has been useful during the development of RTW. However, we haven't found a game with high similarity with our game. Instead we looked for simulation type of games and basic game development guides.

Computer games have always evolved toward increased technical complexity to give the players things they have never experienced before (Blow, 2004). RTW provides players a simulation where they create their own playing style. Each wave of games is attempting several technical feats that are mysterious and unproven (Blow, 2004). RTW is also an attempt to create a new playing style for simulation type of games. Thus, brings a new structure, new functions and a new approach for how to play the game. With this approach, a lot of new issues appeared. Gameplay planning, the ability of both designer and players and how to manage them.

We had a few similarities in concept, so we took game Rimworld as a reference which is a simulation game that is based on colony management (Sharma & Pal, 2015). In Rimworld you gather characters with different skills that affect their job and manage them in a way, so the colony gets bigger and bigger while defending against various scenarios. The things we inspired from this game are basic things such as their UI but also major things like individual character AI and its usage. In Rimworld, when a character gathers resources they carry it to a stockpile that is designated by the player and these gathered resources appear only if they are in a stockpile. We were inspired by this simple UI feature and used in our project. Rimworld characters mostly move automatically according to their job but the player can also assign them a one-time task so the character will prioritize it and finish it first before doing its normal job.

We wanted to have autonomous character movement in project for better aspect of a simulation game thus we used A\* search algorithm in our character movement and pathfinding algorithm. A\* algorithm is a graph search algorithm for finding path from characters initial position to given or searched object's position (Sharma & Pal, 2015). A\* algorithm prioritizes nodes close to goal and closest to starting point. If there is path exist between start and goal A\* guaranteed to find that path with effectively.  $g(n)$  represents the exact cost from starting point to any point  $n$ ,  $h(n)$  represents the estimated cost from point  $n$  to the destination.

$f(n)=g(n)+h(n)$

is the formulation of cost of general path to goal for A\* algorithm (Xiao & Hao, 2011).

Using Unity to develop a game for inexperienced developers is the most practical solution (Brett & Simons, 2017). Game engine itself is easy to understand and learn and there are a lot of projects going on with the engine. Which is community being there to find solutions and improve overall quality of engine. There are phases in game development which involves many skills and knowledge required to do so. Unity goes through these phases by supplying various components and features such as collision detections which require mathematical calculations on screen and images. Unity does this in the background and gives developers a better and easier interface to work with.

There are many different games in our age and time. Some of these games are developed on custom game engine and frameworks while someone them are is being developed with private game engines of big game companies. Either way accessing these game engines are easier said than done. Therefore, the Unity as a free game engine is one of the most known and used game engine and framework in the game development field. Our project's graphic rendering and code execution are all done in the Unity.

### The Study

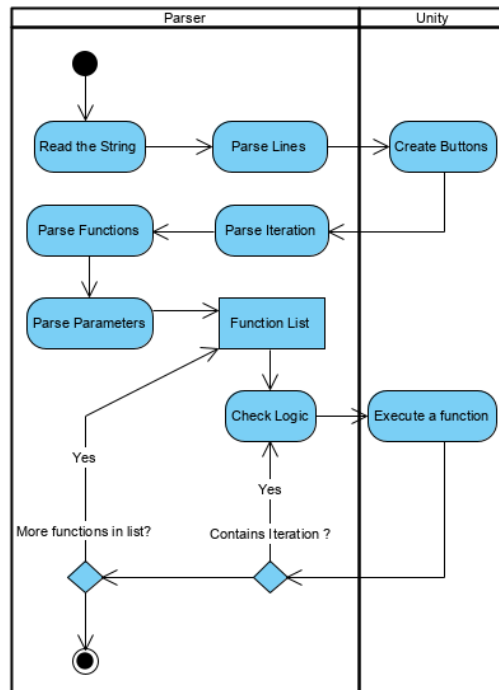
This section explains the details of our game project, Rule the World.

Interpreter is a program to translate high-level language programs into low-level language that can be executed by computers statement by statement as each instruction is executed (Xiao & Xu, 2011). In this manner, the interpreter we designed for our problem is to translate human language to high-level programming language. Interpreter implemented for this project, it is required to identify English writing rules and high-level programming language writing rules such as functional separator implemented as 'comma' character and functional parameters divided by 'white space' character. Their work is like our implementation, but differences are they implemented their program to understand C language symbols and it aims for High-level programming language to Low-level programming language translation. It is designed as it should be as close as possible to speaking language thus it will allow the player to give commands to character easily. There are many concepts taken consideration while implementing a custom object oriented interpreted language such as Advanced Generics Bounding (bind parameters by their methods or fields as well as their types), Properties (plug-gable reserved words), Meta (advanced reflection with system listeners), Default values for Method Parameters, Custom Lambda declaration (naming a combination of parameters and return type for ease of use), Methods declared as Objects (also declared as Lambdas) (Singh & Agrawal, 2018). In our project we implemented the part of Advanced generics bounding

by separating functions with 'comma' character and separating function parameters by 'white space' character. We implemented our interpreter with C# language, and it does not have standalone features and only works as in game functionality.

The game separates users to two, Player and Designer. Designer is one the who puts objects like houses, trees or even characters in the world. Designer also writes rules to decide what Player can and cannot. Designer enters the basic operation(s) in a text box as a string. These operation(s) have equivalent functions to them. These operation(s) are divided with comma while function parameters divided with white space characters. Designer can define repetition giving a number before colon.

*5 times : Find AppleTree , GatherObjects Apple and Log*



**Figure 1:** Example function to find apple tree and gather apples.

Activity diagram at [Figure 1] shows how this string will turn in to the rules that Player will be using. The divided function will be called and processed. Functions after parse operation saved on a list <string> are called one by one after completion with or without parameters depending on the parsing operation. Function may have a waiting condition such as walking until reaching the destination thus syntax should work accordingly. Each function finished in the list either stops the program or the user can input the repetition of the same rule until a new rule is set.

Regular Expressions library from C# is used for picking an expression from a text for parser and this way, the system works with string inputs from the user to command the characters. Commanding mainly works with a parser system, rule inputs are taken from the player as string. Application parse this string into methods and their parameters. Then starts to action in order. If needed, one waits for another to finish.

We included Aron Granberg's pathfinding library which is a A\* pathfinding algorithm navigation mesh generator to grant pathfinding to our characters in the game (Sharma & Pal, 2015), (Granberg, 2020), (Rimworld, 2020). With this library we generate mesh graphs for each new object created or removed from the game asynchronously and with efficient performance. Characters then move in the world according to this mesh, checking if there is an object in its path or is there even a possible path to the position. Another library package we included was TileMapExtras. With TileMapExtras you can make an automatic tile selection script which is used to select tiles according to their surrounding tiles. Meaning that you can say that while single water tile is surrounded by other tiles, other tiles must follow a certain rule we set in script and blend in with water so it would not look out of place. This makes world creation much easier.

In Unity, there is built-in methods for every script. They are named Start, Awake and Update. Start and Awake methods are used for initializing and setting certain objects and components on game objects, Start runs when object is created while Awake is executed when game is first executed. Update method is used for checking or updating variables on each frame game runs through. These methods are used throughout the project. For class system, we worked around a GameManager that controls the game flow, settings, and many other operations. Every character and object that are included in game and objects added to the game by users and ButtonHandler

which is used for handling buttons are controlled by GameManager class.

Items and resources are kept in an Item Database System. Characters have their own inventories that are shown in the interface and those inventories are connected to Item Database. Time based actions like interaction timers, respawn timers etc. are handled with a Time Tick System. Generic insertion of object is defined as text files inside resources folder with specific texture files included. These text files are read by program to create button for designer to add these objects in world. Gameplay properties and configurations are set through to json file inside project folder with the name "config" text files. This file is read as a json object from program and set properties of built in objects and time scale of game. Game world is two dimensional and we need to give feeling of depth to players thus, we used the y value of position of game objects to define which game object is in front of each other. This is called as sorting order of objects. In example if y value of character is lower than y value of a tree game will show character in front of tree otherwise game will show character behind tree.

We implemented a configuration text file to save and restore general configuration of game such as tick count per second and built in object properties. This is done by creating a new class inside unity and setting it member variables as configuration variables. These class will be converted to json object and written to a text file inside project folder. If such configuration file exists in project files on next loading of game state it will be read from file and proper configuration object will be created and its properties will be used in game objects.

Objects can be placed and removed in designer mode. To make this work we check mouse position on each frame if it is on a deployable tile or not. This function will run on each frame and if function cannot be finished within frame it will be skipped. Game will be run at average 30 so there will be enough time to finish this function with in a second. We hold information about the object is going to be placed inside game manager. When designer clicks on the button it will send object to game manager then tile will check if mouse over deployable tile and game object successfully send to game manager and object is created and deployed on mouse position by using left mouse button.

We used unity's editor to have brush feature on world creation. This feature can only be used on development state so we create object which designer add from text files are created inside game world outside of player view on deactivate state. Each time designer places object it will be copied from this hidden object and its components will be set and configured.

### Findings

In implementation, the objects can be imported from external files, so the game world can be extended by such objects infinitively. It is possible to define how to interact with these objects. Additionally, the objects can be stored as characters in the inventory to make them active and let them behave and animate. The interactions and behavior of characters are defined using syntactically specified rules. Such rules can be quite complex depending on the need of the designer and player. A remarkable feature of our approach is that the rules can be parsed and executed on the fly to change the game in the run or simulation mode.

The toy project implemented in this study shows us that, the game development environments can be designed to provide more flexibility to the designers and players. This helps the designers to reflect their creativity to the games with no or limited coding effort. For the gamer point of view, this means shorter time of receiving new features to the games. Additionally, letting the rules be modified during the play mode and ability to save them for next time, the players themselves get the chance to make such enhancement to the game and even share them to other players under copyright restrictions of the game vendors. These features can bring totally a new play development and evolution industry based on sharing and collective game development. Reducing the effort of code and making game development environment more efficient and flexible, can help specifically designed games, such as teaching by gamification and game based medical treatment to have more possibilities.

### Conclusions

In this study the aim was to show that a flexible game development environment can be implemented to create player's own world with dynamically manageable rules. We used "Rule the World (RTW)" environment as an example to show our approach to create adaptive and evolvable games are realizable.

The initial implementation is just a Proof of Work project with limited functions, simple rule syntax and minimum management options. Currently, characters in game has less than 10 functions but they can be combined with each other to create new rules, however, the possible number of functions can be radically increased to make it possible to define rich number of rules. In future, it is possible to other game types adding different objects and more complex and realistic rules. For the RTW environment, additional features such as day/night mode, user-tile map, chopping timers and animations can easily be added. However, additional to RTW, other game types can be implemented. The environment can be used in professional training options, education and any other situation that can be enhanced by adapting gamification.

### References

Sharma, K. S. & Pal, B.L. (2015). *Shortest Path Searching for Road Network using A\* Algorithm* (pp. 513-522).

- International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, Vol.4 Issue.7.
- Blow, J. (2004). *Game Development: Harder Than You Think: Ten or twenty years ago it was all fun and games. Now it's blood, sweat, and code* (pp. 28–37). Queue 1, 10. DOI:<https://doi.org/10.1145/971564.971590>
- Xiao, C. & Hao, S. (2011). *A\*-based Pathfinding in Modern Computer Games*, (pp. 125-130) IJCSNS *International Journal of Computer Science and Network Security*, Vol.11 No.1.
- Brett, J. & Simons, A. (2017). *Implementation of the Unity Engine for Developing 2D Mobile Games in Consideration of Start-Up/Student Developers* (pp 271-278). *International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment*.
- Xiao, X. & Xu, Y. (2011). *The Design and Implementation of C-like Language Interpreter* (pp.104-107). *International Symposium on Intelligence Information Processing and Trusted Computing*.
- Singh, A. & Agrawal, A. P. (2018). *LIPI: A Custom Object-Oriented Interpreted Programming Language* (pp.538-543). *8th International Conference on Cloud Computing, Data Science & Engineering*.
- Granberg, A. (2020). *A\* Pathfinding Project*, <https://arongranberg.com/astar/> : Accessed (30/05/2020 16:33).
- Rimworld (2020). *RimWorld - sci-fi colony sim* , <https://rimworldgame.com> : Accessed (28/5/2020 14.07).

## GENDER AND POLITICAL EMPOWERMENT: THE ROLE OF WOMEN IN LEBANON'S ONGOING UPRISING

Jasmin Lilian DIAB

American University of Beirut, United Nations Major Group for Children and Youth, Lebanon

### Background: Women in Revolution

Feminist scholars have been tasked with the heavy burden of separating the *gender revolution* from namely, all “other” revolutions throughout scholarship and history. This is important to highlight. It is important because work on *gender and revolution* has been a consistent attempt to mend the divisions between the feminist scholarship on *women and revolutions* and the more mainstream study of *revolutions* where the feminist and women’s agenda seems to take a back seat – or even more so, a seat at the back of the bus.

Traditionally, women’s roles have been emphasized as crucial to the course and outcome of revolutions throughout history; however, many feminist scholars argue that revolutionary movements, perhaps even intentionally, have a history of subordinating women’s interests to broader or more “fundamental” revolutionary goals. They further elaborate that revolutions and the states they yield have often continued to marginalize and exclude women from decision-making, often enacting legislation that emphasized women’s more traditionally and “socially acceptable” family roles within the household.

On the other end of the stick, and in complete contrast to feminist scholarship, more mainstream studies of revolutions and their ideological agendas were geared toward overlooking women and gender issues throughout their discourses and analysis. Their description and analyses of particular revolutions’ drives and consequences highlighted the social injustices, which lie in the notions of economic standing, social class, state corruption, as well as regional and international conflicts. Even more *traditional* definitions of “revolution” throughout the discourse, such as that presented by Skocpol (1979) for example, is one that depicts revolution as a process, which “[...] entailed a fast-paced foundational transformation of a society’s state and class structures, including institutions and property relations”.<sup>1</sup>

Scholastic work on *gender and revolution* has been centered upon not just integrating gender analysis in the wider discipline of revolution, but also distinguishing revolutions by their gendered consequences and repercussions. It ultimately grew from the evident reality that *all* revolutions had most definitely involved the participation of women in ways that disordered pre-existing social constructions of gender and women’s roles. In her review of the social revolutions and various Third World populist revolutions, Moghadam (2018) found two types of revolution and dissected their implications upon women and the gender rhetoric.

According to her research, one group of revolutions fell into the “women in the family” or patriarchal model of revolution; while the other group of revolutions fell under the women’s “emancipation”, or “egalitarian model of revolution”.<sup>2</sup> This differentiation is pivotal when we aim to understand the roles of women in revolutions, as it is important not to assume that “women” is a homogeneous group. It should be subsequently noted that in each revolution there has been variance in the outcomes it yielded, and continues to yield, upon women. This variance is strongly founded upon notions such as socio-economic standing, race, ethnicity as well as ideological divisions and other demographic considerations among women – especially in the MENA region. Nonetheless, revolutionary discourses and policies pertaining to women, the family and citizenship seem to fall into these two broad categories. So where will Lebanon’s fall?

According to Moghadam, the *women’s emancipation model* links both women’s liberation and rights to the revolution’s objectives, modernity, or the aim for social justice, development and overall transformation in a political and social system.<sup>3</sup> It constructs *Woman* as a major component of citizenship. She is to be equipped for economic and political action. She is to be freed from gendered roles, patriarchal constructions and societal expectations for her own liberation and active realization of her complete citizenship. The rhetoric of this model is deeply rooted *gender equality* rather than *gender difference*.<sup>4</sup> Historically, a clear example of this is that of the 1917 Bolshevik Revolution in Russia. Although this revolution took place more than a century ago, remains one of the most *revolutionary* revolutions of all

<sup>1</sup> Skocpol, T. (1979), *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia and China*, Cambridge: Cambridge University Press, 4- 41.

<sup>2</sup> Moghadam, V. M. (2018), *Feminism and the Future of Revolutions, Socialism and Democracy*, 32(1), 31-53.

<sup>3</sup> Moghadam (2018), *Feminism and the Future of Revolutions, Socialism and Democracy*.

<sup>4</sup> Moghadam (2018), *Feminism and the Future of Revolutions, Socialism and Democracy*.

time. Its bold and unparalleled approach to raising the legal status and social positions of women at the time still echoes in Russia to this day.<sup>5</sup>

On another note, the *women-in-the-family model* of revolution is one that discounts women from the developments in the definitions and constructions of the revolutionary ideology. Whether in the definition of *independence*, *liberation* and *liberty*, this model tends to maintain the notion of a woman as second-class citizen in complete contrast to the ideology that they promote.<sup>6</sup> This model consequently bases its ideological rhetoric in patriarchal values, false notions of nationalism, as well as more traditional or religious depictions of an “ideal society”. It assigns women the conventional roles of wife and mother, and associates women with the family unit, reproduction, *sex*, tradition, culture and religious connotations.

Although historically praised as the accelerator of the development of republics and democracies, The 1789 French Revolution is also seen as the historical precursor of the patriarchal model. Despite its many progressive features, as well as the fact that several of its central documents, such as the *Declaration of the Rights of Man and of the Citizen*, continued to enthrone movements for abolitionism and universal suffrage in the next century, the French revolution had an extremely conservative and traditionalist outcome for women. According to Darton (1989), women’s primary duty in the Republic was biological reproduction and the socialization of children in the virtues of the republic.<sup>7</sup>

### Feminist Revolutionary Theory and Scholarship

The notion of an international system and subsequently of international relations (IR) may be understood in a number of ways, and through a number of lenses. Furthermore, a number of international relations theories exist – essentially differing from one another in their explanation of the driving force behind bi-lateral relations, local policies, political will, the interplay between security, power dynamics and actors of IR, etc.<sup>8</sup>

Feminist theory involves looking at the manner through which international politics affects (and is affected) by both men and women, and additionally delves into the manner through which core concepts that are employed within the discipline of international relations such as conflict, war and security are themselves rooted in gendered notions.<sup>9</sup> Feminist approaches to IR have not only encompassed a traditional focus of IR on states, wars, diplomacy and issues pertaining to state security, but feminist IR experts have additionally focused on the importance of tackling the manner through which gender outlines the current global political economy and political movements.<sup>10</sup>

Founding feminist IR scholars refer to using a “feminist consciousness” whilst addressing the intersection between gender issues in politics.<sup>11</sup> In her article *Gender is Not Enough: The Need for a Feminist Consciousness*, Cynthia Enloe urges IR scholars to delve into the issues at hand whilst maintaining a sensitive stance to both masculinities and femininities which constitute them.<sup>12</sup> In this way, the feminist consciousness, together with a gendered lens, allows for IR academics to discuss International Politics with a deeper appreciation and understanding of issues pertaining to gender around the world and how to include it in the development of the rhetoric at later stages.

Enloe describes just how the IR discipline proceeds to move forward and develop amid a major and fundamental lack in analysis of the experiences, actions and ideas of women in the international arena.<sup>13</sup> She further insists that this has proactively and indefinitely excluded them from the discussions in the theory of IR, as well as the rhetoric surrounding it.<sup>14</sup> To further elaborate on this point, Enloe describes Carol Cohn’s (Founding Director of the Consortium on Gender, Security and Human Rights and a Lecturer of Women’s Studies at the University of Massachusetts Boston) experience in using the notion of a “feminist consciousness” while participating in the drafting of a document which outlines the actions undertaken in negotiating ceasefires, peace agreements and new

<sup>5</sup> Goldberg Ruthchild, R. (2010), *Equality and Revolution*, University of Pittsburg Press, 146-147.

<sup>6</sup> Goldberg Ruthchild (2010), *Equality and Revolution*.

<sup>7</sup> Darton, R. (1995), *Censorship, a Comparative View: France, 1789-East Germany, 1989*, Representations No. 49, Special Issue: Identifying Histories: Eastern Europe Before and After 1989, 40-60.

<sup>8</sup> USC Libraries (2020), *Research Guides: International Relations*, Retrieved at:

<https://libguides.usc.edu/c.php?g=234935&p=1559228>

<sup>9</sup> Ackerly, B. A., & True, J. (2008), *An Intersectional Analysis of International Relations: Recasting the Discipline, Politics and Gender*, 4(1), 1-18.

<sup>10</sup> Ackerly & True (2008), *An Intersectional Analysis of International Relations: Recasting the Discipline*.

<sup>11</sup> Ackerly & True (2008), *An Intersectional Analysis of International Relations: Recasting the Discipline*.

<sup>12</sup> Enloe, C. (2004), 'Gender' Is Not Enough: The Need for a Feminist Consciousness, *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, (80) 1, 95-97.

<sup>13</sup> Enloe (2004), 'Gender' Is Not Enough: The Need for a Feminist Consciousness.

<sup>14</sup> Enloe (2004), 'Gender' Is Not Enough: The Need for a Feminist Consciousness.

constitutions.<sup>15</sup> Initially, the word “combatant” was used to describe those “in need” during these highly sensitive negotiations. The use of “combatant” in this context is particularly problematic as Carol points out, namely due to the fact that it implies one type of militarized individuals, mostly adult men carrying guns, and excludes the women and girls deployed as porters, cooks and forced “wives” of male combatants. This is a pivotal example of just how sensitive the inclusion of a gender component can be when negotiating a converging period – and the Lebanese case is no different. In the aforementioned example, the term “combatant” effectively rendered the needs of these women and their profiles *invisible*, and excluded them from the particularly critical IR conversation regarding “who needs what” in the highly pivotal and delicate period following a conflict. And this discussion is crucial. It is crucial not only for the analysis of the manner through which a range of masculinities are at play in the rhetoric and jargon of International Politics, but also for the comprehension of how those masculinities affect the women’s agenda during conflict and peace periods.

In a similar approach, feminist IR scholar Charlotte Hooper effectively applies the notion of a “feminist consciousness” whilst taking into account the manner through which “IR disciplines men as much as men shape IR”.<sup>16</sup> Instead of concentrating on “what and whom” IR discounts from the conversation, Hooper focusses her efforts on the manner through which masculine identities are preserved and are products of the practice of IR itself.<sup>17</sup> Hooper insists that a more in-depth look into the ontological and epistemological manners in which IR has been inherently “a masculine discipline” is necessary.<sup>18</sup> Ultimately, the inherent masculinity of IR is due to the fact that men constitute the vast majority of modern IR scholars across discourse and history. Moving from this reality, their masculine identities have ultimately been socially constructed across history through a number of pivotal political progressions. To elaborate on her point, Hooper tracks the masculine identities across history, where “manliness” is essentially measured in notions such as: militarism, public service and citizenship, ownership; authority of the fathers as both heads of states and households; and finally, competitive individualism and reason – all which she insists lay the foundation for the exclusion of a gendered rhetoric particularly in a post-conflict or an ongoing revolutionary setting.<sup>19</sup>

### Women in Revolution in Recent History

More recently, in twentieth-century across developing countries such Mexico (1910-1920), Algeria (1954-1962) and Iran (1978-1979) revolutions had quite evidently patriarchal outcomes for women. Women were consigned to the *private* domain despite the significant roles women had assumed in the aforementioned revolutionary movements. In cases where the *women-in-the-family model* applies, men assumed power and monopolized the decision-making process, putting legislation in place which codified patriarchal-gender relations, and set the women’s movement back centuries. If we are to move a little closer in both time and geography, the Arab Spring revolutions in their *first wave*, put women on the back burner and the patriarchal model triumphed in countries such as Egypt, Libya, and Yemen.<sup>20</sup> So what determines each type of revolution or democratic transition and its gender outcomes? Simple, the consistency in the upward transition in the roles of women prior, during and after this process. This is where the true importance of women’s participation in the 2019 Lebanese Revolution lies. In answering this question ideology and social structure are equally relevant. Often enough, where “revolutionaries” or the leadership of a transition are steered by a modernizing ideology, where reformist “leftist” parties are prominent, and chiefly where women and their organizations have had a strong presence, the aftermath of the revolution is more probably going to be emancipatory for gendered roles and structures.

In contrast, in the cases where these circumstances are not existing, and particularly where revolutions or political movements have been guided primarily without a strong female presence, *patriarchal* tendencies and ideologies are more likely to find new strength as a result. Despite momentary *distractions* throughout the period of the revolution, as women participate in the demonstrations and protests, pre-conceived and instilled patriarchal gender dynamics are

<sup>15</sup> Enloe (2004), 'Gender' Is Not Enough: The Need for a Feminist Consciousness.

<sup>16</sup> Hooper, C. (1999), Masculinities, IR and the 'Gender Variable': A Cost-Benefit Analysis for (Sympathetic) Gender Sceptics, *Review of International Studies*, 25(3), 475-491.

<sup>17</sup> Hooper (1999), Masculinities, IR and the 'Gender Variable': A Cost-Benefit Analysis for (Sympathetic) Gender Sceptics.

<sup>18</sup> Hooper (1999), Masculinities, IR and the 'Gender Variable': A Cost-Benefit Analysis for (Sympathetic) Gender Sceptics.

<sup>19</sup> Hooper (1999), Masculinities, IR and the 'Gender Variable': A Cost-Benefit Analysis for (Sympathetic) Gender Sceptics.

<sup>20</sup> Esfandiari, H. & Heideman, K. (2015), The Role and Status of Women after the Arab Uprisings, *Strategic Sectors: Culture and Society*, 303-306.

often carried over in the post-revolutionary period, as the voices of these women and the feminist agenda is sidetracked and overlooked in the quest for the “greater good”.

Political, economic and environmental crises in Lebanon have each been intersecting and deepening for decades now. Corruption and sectarianism amongst the ruling political class are devastating the country’s social fabric, and it has been years since Lebanon has seen a functioning central government.<sup>21</sup> As people took to the streets for what they referred to as having had “enough of nepotism and a political system that is based on sectarian identities”, the country continues to grapple through power cuts, the closure of small and medium businesses, running water which is undrinkable in a number of neighbourhoods, as well as more than 25% of Lebanese citizens living in poverty at the moment.<sup>22</sup> Additionally, more than half of refugee communities in Lebanon live in extreme poverty, and the country’s health system is “broken and very expensive” making even a basic check-up a financial hurdle for the majority of the country’s population.<sup>23</sup>

Moreover, in Lebanon, this is an opportune time to turn the tables on the formerly oppressed feminist agenda – one which remains unaddressed amid taping the women’s rights issue together by giving them their basic freedoms, as though these basic freedoms are to be “given” or as though they can be taken away in the first place. The women’s agenda in Lebanon has been reduced to the provision of basic freedoms; however, women have entered the public sphere (although mildly) in the pre-revolutionary situation, one of the fundamental circumstances Moghadam argues where change is more likely to take place. Couple this, with the fact that incredibly overwhelming numbers of women took part in the revolution and assumed leadership roles in multiple civil society movements. In the cases of the Arab Spring revolts, one can apply this observation perfectly. These conditions were present Tunisia for instance, where the revolution shaped a woman’s “role” in quite an unprecedented fashion in the county, but this was not the case in Egypt, Libya, and Yemen for instance, and as touched upon earlier.

Moving from this point, Lebanese women’s role in the revolution which is currently “ongoing” across Lebanon, as well as currently setting a strong foundation for eagerly watching neighboring countries’ own aspirations is evident, strong-willed and fundamentally important for the outcomes of these difficult times. It is fundamentally important toward the struggle for the feminist and women’s agendas not to be overridden or stamped under “broader” demands. It is fundamentally important because this is the wave of change women have been demanding for generations. And it is fundamentally important because the women’s movement in Lebanon has already built such strong foundations for itself, this is the time where it gets to reap the benefits.

### **The Role of Women in Lebanon’s Revolution**

For months between late 2019 and 2020, Lebanon’s capital has been hit with a triple-fold conflict – the likes of which it had not witnessed in years. Protestors from all factions of society demonstrated in the country’s capital, as families, young people, women, and children stood against the sitting political elite, decades of perpetuated corruption, as well as an escalating economic crisis.<sup>24</sup> Now, after an ease in Coronavirus restrictions, the revolution is brewing once again in several cities across the country.<sup>25</sup>

As the revolution swept across the country, women have been at the forefront. They have created an atmosphere of security that has allowed families with young children to return day in day out to the protests though their own civil society networks, non-governmental organizations as well as grassroots movements.<sup>26</sup> Following months of protest, the serving political class eventually settled upon the resignation of then-serving Prime Minister Rafik Hariri, and the establishment of a new “technocratic” government of “experts” under the leadership of Lebanon’s new Prime Minister, Hassan Diab.<sup>27</sup> And despite its eruption into random unorganized violent incidents in recent months, the entire revolution largely remained peaceful, with women playing an essential role in keeping it as such according to

<sup>21</sup> Salameh, R. (2014), Gender politics in Lebanon and the limits of legal reformism, Civil Society Knowledge Center, Lebanon Support, DOI:10.28943/CSR.001.007.

<sup>22</sup> Gemayel, F. (2019), More Than One Million Lebanese in Poverty, Le Commerce, Retrieved at: <https://www.lecommercedulevant.com/article/29443-more-than-one-million-lebanese-in-poverty>

<sup>23</sup> Gemayel (2019), More Than One Million Lebanese in Poverty.

<sup>24</sup> Mackinnon, A. (2020), Why Lebanon’s Protesters Are Back, Foreign Policy, Retrieved at: <https://foreignpolicy.com/2020/05/01/lebanon-protests-back-streets-economic-crisis-debt-default-lockdown/>

<sup>25</sup> Mackinnon (2020), Why Lebanon’s Protesters Are Back.

<sup>26</sup> Kowal, C. & Stoumann Fosgrau, S. (2019), Women are on the frontlines of the Lebanese protests, Beirut Today, Retrieved at: <https://beirut-today.com/2019/12/02/women-frontlines-lebanese-protests/>

<sup>27</sup> DW News (2020), Lebanon announces new 'expert' government, Retrieved at: <https://www.dw.com/en/lebanon-announces-new-expert-government/a-52102252>



multiple reports from the ground. At the forefront of the marches and focus groups, sit-ins and roadblocks, women have been a key driving force behind the movement according to an employee from the Arab Foundation for Freedoms and Equality who wished to remain anonymous for the purpose of this paper.<sup>28</sup> She insists: “In an ‘outdated’ political system where women are unceasingly underrepresented, revolutions like this one are where women make themselves, their rights and their demands heard. This has been the case in every revolution throughout history. And the case in the women’s revolution of the 1950s and 1960s as well.”<sup>29</sup>

One of the lasting symbols of Lebanon’s 2019-2020 revolution, and one of its earliest, was infamously taken on its first night, during an altercation between a former Minister’s bodyguard and a female protester. As one of the bodyguards waved and reportedly pointed his gun, a woman by the name of Malak Alaywe delivered a swift kick to his groin – now seen in almost every report of the protests around the world.<sup>30</sup> And the image of a woman lashing out at this representation of the country’s corrupt and patriarchal political class is an enduring reality even if it has only recently been cemented visually in the discourse, served as a major catalyst in bringing more women out on the streets, and in instilling the image of the revolutionary woman in this part of Lebanon’s history.<sup>31</sup>

However, one of the most fundamental impacts women have had on the protests is making them more peaceful. The first two nights of demonstrations in October 2019, were marked by violent clashes between police and protesters that continued deep into the night. But on the third evening, a group of women decided to form a human shield to separate the two sides. They called it the women’s front line.<sup>32</sup> The clashes stopped immediately, and the protests continued to escalate over the coming days.

As a protestor who wishes to remain anonymous for the purpose of this paper states, “[...] when armed forces insisted on removing peaceful road blocks set up by protesters around Beirut by force, women stood on the frontlines to provide a peaceful barcade between police and protestors – insisting not to ‘lose sight of why we are here’.”<sup>33</sup> As the interviewee depicts, groups of women took it upon themselves to physically stand in the front line because police forces were “less likely to harm a woman”.<sup>34</sup> And the role of women may be reduced to this if one were to address this through a shallow lens, but also carries ideological weight in itself. Revolutions across history have been at the center of exerting a “woman’s role” in the society these women live in, and have subsequently served as an outlet for both political expression and well as political and agenda setting.<sup>35</sup> As demonstrators stood to face the country’s corrupt political class in its entirety, each of the factions in place were forwarding a more centralized agenda as part of a larger theme – the women’s agenda being one that has been a common denominator in the calls for reform across Lebanon for decades.

Hayat Arslan, President and Founder of the Committee for Women’s Political Empowerment and Participation was front and center during these protests. She insists: “[...] it is essential to note that Lebanese women have gathered hand-in-hand to free themselves not only from sectarian divides, but also to unify against the inequality and oppression that comes with being a woman – no matter what faction of society you belong to”.<sup>36</sup> She elaborates, “[...] one of the most notable and unique aspects about this Lebanese uprising is the participation of women in unprecedented numbers, but that should not come as a shock to anyone because women in Lebanon have been organizing themselves and mobilizing for change for decades – always waiting for the opportunity to ride a wave of change in the right direction, to ensure that what comes after this wave includes women’s voices just as much as it includes the voices of the men participating in this movement”.<sup>37</sup>

Civil society activist and gender rights advocate Bshara Samneh, Board Member of MOSAIC, the MENA Organization for Services, Advocacy, Integration and Capacity-building, insists that Lebanese women:

<sup>28</sup> Personal Communication (2020).

<sup>29</sup> Personal Communication (2020).

<sup>30</sup> Matar, M. (2019), NAYA | Woman of the Month: Malak Alaywe Herz, Lebanon's uprising icon, Annahar, Retrieved at: <https://en.annahar.com/article/1065303-naya-woman-of-the-month-malak-alaywe-herz-lebanons-uprising-icon>

<sup>31</sup> Personal Communication (2020).

<sup>32</sup> Anderson, A. & Cheeseman, A. (2019), Women stand defiantly at the vanguard of Lebanon's protest movement, Middle East Eye, Retrieved at: <https://www.middleeasteye.net/news/women-stand-defiantly-vanguard-lebanons-protest-movement>

<sup>33</sup> Personal Communication (2020).

<sup>34</sup> Personal Communication (2020).

<sup>35</sup> Personal Communication (2020).

<sup>36</sup> Personal Communication (2020).

<sup>37</sup> Personal Communication (2020).

*“[...] from all different ages and backgrounds are shaping the direction and character of the revolution so as to include a clear direction for the women’s agenda. As the case generally is, that despite the fact that women are active participants in forwarding the change itself, they are often isolated from the decision-making and reform processes that follow. They are at the center of demonstrations, standing in the faces of armed forces, and serving as a reminder of their essential role in the political process. Lebanese women, still burdened by the Civil War era, have been insisting that this time around the revolution must be first and foremost about both national unity and gender equality. Women are protesting for an equal seat at the decision-making table. Because if this does not take place now, their voices will be silenced once more with superficial reforms”<sup>38</sup>*

As Samneh insists: “I unquestionably am certain that our revolution in Lebanon is feminist at its center. Not only due to the fact that it evidently demands real transformative change, but also because it is intersectional, in that it is aiming to tackle multiple forms of oppression and human rights violations beyond economic inequalities. The revolutionaries on the ground are calling for an end to classism, patriarchy, racism, sexism and homophobia”.<sup>39</sup>

As the system regulating personal status laws (marriage, divorce, custody and inheritance) in Lebanon remains un-unified by one comprehensive civil code, and rooted in 15 various denominational legal systems governed by religious leaders, the impact of these laws are disproportionate upon the women they impact.<sup>40</sup> Additionally, Lebanon’s Nationality Law infamously still denies a Lebanese woman the right to pass on her nationality to her children if her husband is not Lebanese, while it allows a Lebanese man to do so.<sup>41</sup>

Lebanon has only six female lawmakers in its most recent Parliament (constituted of 128 members in total). Lebanon currently ranks at 140 out of 149 in the global Gender Gap Index ; and its ranking in terms of women’s participation in the labor force is one of the lowest globally.<sup>42</sup> Women in Lebanon are also underrepresented in the political sphere: their representation in the Parliament constitutes less than 5% - often backed by the support of a powerful political party, or on a nomination list as part of a gender-friendly image a political party wishes to convey.<sup>43</sup>

Dr. Guita Hourani, Assistant Professor at the Faculty of Law and Political Science at Notre Dame University-Louaize insists that the presence of women on the ground falls directly in-line with a feminist revolutionary ideology. She connects women’s presence in this revolution, with their presence across decades in revolutions throughout history, but fears their fate will be yet again marginalized in the rhetoric surrounding the post-revolutionary era – such as in the case of the French Revolution for instance.<sup>44</sup> She highlights that it is often an overwhelming reality that the rhetoric for “equality” and “justice”, are demanded independent of a gendered component.<sup>45</sup> Building on this point, when issues of equality and social justice are addressed, they often refer to economic standing between citizens rather than the political participation of all factions of society in the decision-making process. Hourani insists: “[...] by remaining perseverant and vocal in support of their political and socio-economic demands, women have become some of the Revolution’s most iconic images. Not only have they defied gender stereotypes, they have also included patriarchy, injustice and militarization to the feminist agenda”.<sup>46</sup>

On why women are inherently marginalized in a post-revolutionary era, and why this may very well be the case in Lebanon, Hourani insists that the issues are not only present in the patriarchal political structure in place, but rather that women need be more organized as a group and learn to “support other women”.<sup>47</sup> She states:

*“[...] there are many reasons why women are sidelined in post-revolutionary eras. I will mention two. One of these reasons, which is very rarely talked about, is financial ability/wealth that can facilitate women’s access to politics and help them make an impact. The other reason is that women in our part of the world have yet to support other*

<sup>38</sup> Personal Communication (2020).

<sup>39</sup> Personal Communication (2020).

<sup>40</sup> Human Rights Watch (2015), Human Rights Watch Submission to the CEDAW Committee of Lebanon’s Periodic Report 62<sup>nd</sup> Session, Retrieved at:

[https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/LBN/INT\\_CEDAW\\_NGO\\_LBN\\_19385\\_E.pdf](https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/LBN/INT_CEDAW_NGO_LBN_19385_E.pdf)

<sup>41</sup> Human Rights Watch (2015), Human Rights Watch Submission to the CEDAW Committee of Lebanon’s Periodic Report 62<sup>nd</sup> Session.

<sup>42</sup> Human Rights Watch (2015), Human Rights Watch Submission to the CEDAW Committee of Lebanon’s Periodic Report 62<sup>nd</sup> Session.

<sup>43</sup> Human Rights Watch (2015), Human Rights Watch Submission to the CEDAW Committee of Lebanon’s Periodic Report 62<sup>nd</sup> Session.

<sup>44</sup> Personal Communication (2020).

<sup>45</sup> Personal Communication (2020).

<sup>46</sup> Personal Communication (2020).

<sup>47</sup> Personal Communication (2020).

*women in politics, in fact, women, as well as men, disempower women who are interested in politics, this happens through defaming, not voting for them, and accusing them of being aggressive and manly”.*<sup>48</sup>

### **Conclusion: Intersectional and Systemic Challenges amid Protest**

The reality of the matter is that the women’s rights discourse in Lebanon has largely been treated much like every other pressing and fundamental human rights issue the country faces: piecemeal reforms managed to provide temporarily solutions and instant gratification without making any meaningful and sustainable changes or improvements. Decades of these unaddressed grievances have given women additional reason to organize themselves in protests and revolutions.

Women have inspired the Lebanese 2019-2020 revolution, led several sub-movements, and provided a space within this revolution for forwarding the women’s agenda, gendered perspectives, as well as comprehensive policy approaches. As the spirit of this revolution centers on bringing about the reform necessary for the abolishment of sectarianism, bad governance, and corruption, the specific and disproportionate injustices women experience in the country intersect with these inherent injustices fundamentally. The challenges brought on by Lebanon’s dwindling economic system are particularly amplified for women from poor socio-economic conditions, women in underdeveloped regions, migrant domestic workers, refugees, sexual and gender minorities, among other marginalized groups. Blatantly, according to Human Rights Watch, women are discriminated against in the country’s laws, economic and labor practices, as well as in cultural, social and political norms.<sup>49</sup>

In sharp contrast to the realities on the ground, the extensively active participation and leadership of women in protests and revolutions across its history, Lebanon has been consistently ranked as one of the lowest in the region in terms of Parliamentary representation of women.<sup>50</sup> Women’s advocacy and civil society groups have lobbied to advance a draft electoral law, known as “the female quota,” that would ensure a 30 percent quota for women for years now.<sup>51</sup> In 2017, in a move widely condemned by activists and civil society groups both locally and internationally, the government failed to pass the draft law or even make any promising progress in incorporating the proposal in Parliament.<sup>52</sup>

While the aforementioned depiction does not entirely capture the full picture when it comes to the state of gender discrimination in Lebanon, nor does it assist in identifying the extent to which women are at a disadvantage in the post-revolutionary period; it does serve as a clear emphasis of its systemic nature. Systemic forms of injustice build upon each other. Corruption, sectarianism, clientelism, racism, and patriarchal social norms all reinforce one another, producing an environment that is destructive to a women’s presence and active participation in society. Emphasizing the urgency of dismantling these barriers is pivotal in a period of ongoing revolution, reform and convergence.

At the foundation of Lebanon’s ongoing revolution is an otherwise overlooked collective struggle against the injustice women face daily in the areas of political participation, legal frameworks, social norms as well as personal status. Demonstrators have transcended sectarian, regional, generational, and traditional political loyalties to condemn a broken political and economic system, and this inevitably needs to constitute a major shift in the role of women in the public sphere. As women have been instrumental to the revolution’s success, the revolution itself cannot succeed if key players in the revolution are not involved in the convergence period, in policy development, in power and at the decision-making table.

It is simply insufficient to solely give recognition to the fact that the revolution “would not be possible” without the leadership, courage, or engagement of women. It is important to recognize that the revolution is unsuccessful and essentially incomplete if it does not champion women’s rights and justice. Ultimately, inclusive and intersectional platforms are the sole means through which Lebanese women can play a leading role in shaping a key shift in the country’s political, economic, social and cultural landscapes.

<sup>48</sup> Personal Communication (2020).

<sup>49</sup> Human Rights Watch (2015), Lebanon: Laws Discriminate Against Women: Pass Optional Civil Code; Reform Religious Laws, Courts, Retrieved at: <https://www.hrw.org/news/2015/01/19/lebanon-laws-discriminate-against-women>

<sup>50</sup> Human Rights Watch (2015), Lebanon: Laws Discriminate Against Women.

<sup>51</sup> Human Rights Watch (2015), Lebanon: Laws Discriminate Against Women.

<sup>52</sup> Human Rights Watch (2015), Lebanon: Laws Discriminate Against Women.

## HEMŞİRELİK ALANINDAKİ EĞİTİM TEKNOLOJİLİ KONULU ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR ANALİZ

Hale TURHAN DAMAR

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Health Services Vocational School, Elderly Care Program,  
İzmir, Turkey

[hale.turhan1986@gmail.com](mailto:hale.turhan1986@gmail.com)

### Özet

Tüm alanlarda olduğu gibi gelişen teknoloji ile birlikte eğitim teknolojilerinde ve hemşirelik biliminde hızlı gelişmeler meydana gelmektedir. Örneğin, önceleri çizimlerin ve resimlerin eğitim materyali olarak kullanıldığı eğitim teknolojilerinde, sonraları video teknolojiler ve günümüzde uzaktan eğitim teknolojisi, sanal gerçeklik ve farklı amaçlara hizmet eden simülasyon teknolojileri kullanılmaktadır. Her bir teknolojik gelişme tüm bilim alanlarında olduğu gibi hemşirelik alanında da öğrencilerin, meslek sahibi kişilerin ve akademisyenlerin öğrenme süreçlerinde önemli bir etki yaratmaktadır. İlgili teknolojiler hemşirenin içinde bulunduğu pek çok karmaşık sağlık süreçlerinin yönetilmesinde kullanılabilir. Örneğin video teknolojileri sayesinde; öğrencilerin, hastaların ve sağlık çalışanlarının yürüttükleri süreçlerin daha verimli hale getirilebilme, bilginin edinilmesi ve becerilerin geliştirilmesi kolaylaştırılabilir. Covid 19 süreci ile önemi artan, tüm ülkelerde eğitimin sürekliliği için kritik önem taşıyan uzaktan eğitim sayesinde mekan bağımsız eğitim süreçleri devam ettirilebilmiştir. Bilim, belirli bir bilimsel disipline ait genel görünüm ve dokunun, bilimsel yayımlara ait verilerin incelenmesi sayesinde ortaya koyma imkânı sağlayan, metin madenciliği ve ağ analizleri yöntemlerini yazılım teknolojisi ile birlikte barındıran çalışma alanıdır. Belirli bir alandaki araştırma performansı, akademisyen, kurum ya da yayın performansı yanında belirli bir bilim alanının kavramsal yapısının ortaya çıkarılmasını veya belirli bir alanda tartışılan güncel konuların, alandaki eğilimin ortaya konulmasını mümkün kılmaktadır. Çalışma bu amaçla; hemşirelik alanında gerçekleştirilen eğitim teknolojileri konulu makale ve derleme çalışmalarını mercek altına almaktadır. Çalışmada, Scopus üzerinde taranan derleme ve araştırma makalelerinin incelenmesi ile alanın genel dokusunun ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışmada; Scopus üzerinde, “educational technology” kelimelerini içinde barındıran, hemşirelik alanında gerçekleştirilmiş, araştırma makalesi ve derleme türündeki 2000-2020 yıllarında üretilmiş 502 çalışma (makale: 422, derleme:80) bilimsel yöntemler ile analiz edilmiştir. İlgili verinin Scopus üzerinden toplandığı tarih 10.08.2020 tarihidir. En üretken yıl 49 çalışma ile 2010 yılı, ilgili konuda en üretken ilk beş araştırmacı; Skiba, D.J. (f:13), Peres, H.H.C. (f:13), Cogo, A.L.P. (f:7), Wink, D.M. (f:7), Fonseca, L.M.M. (f:6)’dir. Eğitim teknolojisi konusunda hemşirelik alanının ile ilişkili olan diğer ilk beş alan; sosyal bilimler (f:160), tıp (f:131), sağlık uzmanlığı (f:20), psikoloji (f:8), sanat ve beşeri bilimler (f:4)’dir. Ayrıca hemşirelik eğitimi, prosedürler, eğitim, uzaktan, organizasyon ve yönetim, internet, bilgisayar destekli öğretim, psikolojik boyut, klinik yeterlilik, hemşirelik bilimi, çevrimiçi sistemler, sağlık personelinin tutumu, video kayıt, simülasyon ve simülasyon eğitimi, e-öğrenme, bilgi işleme alanda önemli ön çıkan başlıklar olarak ifade edilebilir. Teknolojinin tek başına değişime yol açmamaktadır. Fakat teknoloji eğitim faaliyetlerinde kullanıldığında süreçleri daha etkin hale getirebilme, eğitimin niteliğini ve eğitimden duyulan hazzı artırabilme, istihdam edilebilir daha nitelikli personelin yetişmesini sağlayabilmektedir. Çalışmanın bu anlamda küresel ölçekte hemşirelik alanında gerçekleştirilen eğitim teknolojileri konulu yayınların genel dokusunu ve alandaki genel eğilimi ortaya koyması adına önem taşıdığı ifade edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Hemşirelik, Eğitim, Teknoloji, Eğitim Teknolojisi, Bilim.

### AN ANALYSIS ON STUDIES ON EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF NURSING

#### Abstract

As in all fields, rapid developments are occurring in educational technologies and nursing science with developing technology. For example, in educational technologies where drawings and pictures were used as educational materials, video technologies and nowadays distance education technology, virtual reality and simulation technologies that serve different purposes are used. Each technological development has an important effect on the learning processes of students, professionals and academicians in the field of nursing as in all fields of science. Relevant technologies can be used in the management of many complex health processes in which the nurse is involved. For example, thanks to video technologies; The processes of students, patients and healthcare professionals can be made more efficient, and the acquisition of knowledge

and the development of skills can be facilitated. Thanks to the distance education, which has increased importance with the Covid 19 process and is critical for the continuity of education in all countries, space-independent education processes have been continued. Scientometrics is a field of study that provides the opportunity to reveal the general view and texture of a particular scientific discipline through the examination of scientific publications data, and includes text mining and network analysis methods together with software technology. Research performance in a particular field makes it possible to reveal the conceptual structure of a particular field of science, as well as academician, institutional or publication performance, or to reveal current issues and trends in the field. For this purpose; It examines articles and reviews on educational technologies in the field of nursing. In the study, it was aimed to reveal the general texture of the field by examining the review and research articles scanned on Scopus. In the study; 502 studies (article: 422, review: 80) produced in 2000-2020, which are research articles and compilations, which are carried out in the field of nursing, which include the words "educational technology" on Scopus, are analyzed using scientometric methods. The date the relevant data was collected through Scopus is 10.08.2020. The most productive year 2010 with 49 studies, the top five most productive researchers on the subject; Skiba, D.J. (f: 13), Peres, H.H.C. (f: 13), Cogo, A.L.P. (f: 7), Wink, D.M. (f: 7), Fonseca, L.M.M. (f: 6). The other top five fields related to the nursing field in educational technology; social sciences (f: 160), medicine (f: 131), health specialization (f: 20), psychology (f: 8), arts and humanities (f: 4). In addition, nursing education, procedures, education, distance, organization and management, internet, computer-aided education, psychological dimension, clinical competence, nursing informatics, online systems, attitude of health personnel, video recording, simulation and simulation training, e-learning, information processing can be expressed as important prominent topics in the field. Technology alone does not lead to change. However, when technology is used in training activities, it can make processes more effective, increase the quality of education and the pleasure of training, and provide more qualified personnel to be employed. In this sense, it can be stated that the study is important in terms of revealing the general texture of the publications on educational technologies in the field of nursing on a global scale and the general trend in the field.

**Keywords:** Nursing, Education, Technology, Educational Technology, Scientometrics.

## Giriş

Sağlık endüstrisi yeni teknoloji ve politikalara uyum sağladıkça, değişen tüketici pazarı yüksek nitelikli hemşireler talep etmektedir. Bakıma ihtiyaç duyan kişilerdeki artış, yaşlanan dünya nüfusu ve her gün emekli olan daha nitelikli hemşirelerle birlikte, mevcut hemşire sayısında azalma ve ihtiyacı karşılama konusunda da kaygılar başlamaktadır. Tüm bu ihtiyaçlarda hemşirelik eğitiminin niteliği ve kalitesi önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sağlık sektöründe bilgi teknolojisi güçlü ve yoğun bir şekilde her alanda kullanılmakta ve kullanıcılarına güven sunmaktadır.

Bu durum hemşirelik alanındaki eğitim teknolojilerinin kullanımı için de geçerlidir. Eğitimin niteliği ve kalitesi yanında, Türkiye gibi hemşirelik öğrenci sayısında baş etmesi zor bir seviyeye gelmiş artış ile birlikte, hemşirelik alanındaki eğitim teknolojilerinin kullanımına ilgi daha da arttığı ifade edilebilir. Hemşirelik alanındaki eğitim teknolojisi sadece öğrenci yetiştirmek için değil, hastaların ve hasta yakınlarının eğitimi, hemşire profesyonellerinin yaşam boyu eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliği, hemşire akademisyenlerin yeni bilgileri takibi için kolaylaştırıcı ve kritik öneme sahiptir.

Artık hemşirelerin hastaların farklı ihtiyaçlarını karşılamak için her zamankinden daha fazla hazırlıklı olmaları gerektiği gibi, hemşirelik öğrencilerinin ve alandaki araştırmacıların yeni ve güncel teknolojileri daha yoğun takip etmeleri gereken bir dönemde olduğumuz ifade edilebilir. Bu nedenle bir hemşire, güncel bir hizmeti kolaylaştırmak ve hastalara en gelişmiş tedavi yöntemleri hakkında tavsiyelerde bulunmak için yüksek teknoloji ortamına uyum sağlamalıdır. Günümüzde bilişimin artan rolü, bakım koordinasyonunu ve hasta bilgilerinin kaydedilme ve iletilme şeklini dahi değiştirmektedir. Güncel eğitimin ilerletilmesi operasyonel verimliliğin optimize edilmesini ve maliyetlerin düşürmesini bile sağlayabilmektedir.

Özetle, eğitim ve eğitim teknolojileri tüm alanlarda olduğu gibi hemşirelik alanında da önemli bir yere sahiptir. Yukarıda da literatürden örnekler verdiğimiz gibi, öğrencilerin eğitiminden, istihdam edilen hemşirelerin eğitimine, akademisyenlerin alanda kendilerine geliştirmelerine kadar eğitim teknolojileri hemşirelik alanında kritik öneme sahiptir. Bu alanda literatürde gerçekleştirilen gelişmelerin ve yapılan çalışmaların dokusunu ortaya koymak da bu noktada gerek bu alana ilgi duyan araştırmacılar gerekse eğitim politikalarına ilgili kişiler için önemli olduğu düşünülmektedir. Bilimetre bu noktada karşımıza önemli bir araç olarak çıkmaktadır. Bilimetre, belirli bir bilimsel disipline ait genel görünüm ve dokunun, bilimsel yayınlara ait verilerin incelenmesi sayesinde ortaya koyma imkânı sağlayan, metin madenciliği ve ağ analizleri yöntemlerini yazılım teknolojisi ile birlikte barındıran önemli yöntemdir. Belirli bir alanda gerçekleştirilen bilimsel haritalandırma analizleri aracılığı ile araştırma performansı, akademisyen, kurum

ya da yayın performansı yanında belirli bir bilim alanının kavramsal yapısının ortaya çıkarılması mümkün olabilmektedir.

Çalışma bu amaçla; eğitim teknolojileri ile ilgili hemşirelik alanında gerçekleştirilen makale ve derleme çalışmalarını mercek altına almakta ve bilimetric analizler ile alanın genel dokusunu ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışma sayesinde bu alanda en aktif, üniversite, araştırmacı, en fazla atıf alan çalışmalar, en fazla yayın yapmış dergiler, en fazla fon sağlamış kurum ve kuruluşlar analiz edilecektir. Ayrıca alanda son ve güncel yayınlar, çok fazla atıf alan yayınlar hususunda da alana ilgi duyan araştırmacılara önemli bilgiler sunacaktır.

### Literatür

Hemşirelikte eğitim teknolojileri, öğrencilerin eğitiminde, hastaların ve hasta yakınların hasta yatış, tedavi süreçleri, bakım faaliyetleri gibi pek çok konuda bilgilendirmek amaçlı, hemşire profesyonellerin iş hayatında ve yaşam boyu eğitim olgusu içinde, hemşire akademisyenlerin yaşam boyu öğrenme ve araştırma faaliyetleri sürecinde olmak üzere temelde dört ana alanda yoğunlaştığı ifade edilebilir. Bilgi teknolojilerinin hızla ilerlemesi ile birlikte eğitim teknolojilerinden her alanda olduğu gibi hemşirelik alanında da daha fazla yararlanmak, bu bağlamda literatürde dünya da gelişen yeni ve güncel yaklaşımları öğrenmek alana önemli katkı sunabilir.

Öztürk vd., (2011), hemşirelik, sağlıklı ya da hasta bireye, aileye ve topluma sağlık sorunları olduğunda ya da sağlığı koruma ve geliştirme amaçlı hizmet sunduğunu ifade etmişlerdir. Hemşireler bu hizmetlerini çağdaş rolleri kapsamındaki tanı ve tedaviye yardımcı uygulamaları, bakım, araştırma ve eğitim rolleri ile gerçekleştirmektedir. Hemşirelerin eğitim rolleri kapsamında hasta eğitimi temeldir ve önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Hasta eğitiminde hasta, ailesi ve yakınlarının sağlık eğitim gereksinimlerinin belirlenip karşılanması amaçlanmaktadır (Cook vd., 2008; Heidenthal vd., 2008). Hasta eğitimi, hasta ve ailelerine bilgi, tutum, değer, davranış ve beceri kazandırmak için yapılan eğitimlerdir ya da doğru bilgilerin, düşüncelerin iletilmesi ve beceri kazandırılmasıdır (Heidenthal vd., 2008). Hasta eğitimi, hastalık yönetimi, iyileşme ve genel sağlık bakımı için bir anahtardır. Tıbbi ve ilgili sağlık literatürü, uygun sağlık eğitimini sağlamak için hasta ve sağlık hizmeti sağlayıcısı arasında geliştirilecek önemli sorumluluk ortaklığını tanımlamaktadır (Epstein vd., 2004; Salmon ve Young, 2005). Bir kişinin akut bakım ortamına girmesi, sağlık ekibinin tüm üyelerine hasta eğitimi vermeleri için sayısız fırsat sağlar. Ancak, hem hastanın öğrenme ihtiyaçlarını hem de hastanın öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan uygun bir yaklaşım izlenmedikçe eğitim sağlık ve yaşam tarzı değişikliği için etkili değildir (Cook vd., 2008).

Sağlık sistemi, hastalar ve aileleri için kontrolü ve yönlendirilmesi zor olabilecek karmaşık bir ortam sunar. Hastaneye kabul edilen hastaların ve ailelerinin endişeleri arasında kişisel ihtiyaçlar karşısında kendi kaderini tayin etme duygusu kaybı, özenetim tehdidi, depresyon ve anksiyete olabilir (Coyne, 2006; McLaughlin vd, 2005). Bu nedenle eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı hastaların aldıkları etkin ve nitelikli eğitim ile tedavi sürecine önemli etkiler doğuracaktır.

Elbette bu eğitimlerde ek olarak, toplumsal ve sosyal kaygılar, kültür ve okuryazarlık da dikkate alınmalıdır. Çok sayıda çalışma, sağlık bakıcıları ile düşük okuryazarlık düzeyine sahip hastalar arasındaki iletişimde zorluklara işaret etmektedir (Mayeaux vd., 2004; Safeer ve Keenan, 2005). Bunun yanında bu tür eğitimlerde farklı bölgeler arasında dil ve aksan farklılıkları ve yabancı hastalar ve hasta yakınları için eğitim diline bağlı ihtiyaçlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, Deyirmenjian vd., (2006) ve Flacker vd. (2004), İngilizce dışındaki kültürel çeşitlilik ve dillere ilişkin sağlayıcı eğitimi konusu da benzer şekilde ilgili literatürde iletişim engelleri ve hastanın kültürüne duyarlılık açısından karışımıza çıktığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda Bruccoliere (2000), zayıf dil becerileri bağlamında, eğitim hedefine ulaşmak için en önemli bilgi iletişimin odak noktası olmalı ve küçük bölümlerde sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Hemşire, eğitimi hastayı hastanın hastalığına özel süreci, tedavi yöntemleri ve sağlığı geliştirme davranışları hakkında bilgilendirerek yapar. Hasta eğitimi hemen hemen tüm hemşirelik girişimlerinde planlanmış ya da planlanmamış eğitim olarak gerçekleştirilmektedir (Öztürk vd., 2011). Literatürde, hasta eğitimlerinin yapılması gerektiği, eğitimlerde hemşirelere önemli roller düştüğü ve hasta eğitimleri ile ilgili kapsamlı araştırmalara gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir (Akpolat, 1999; Kaya, 2009; Özdemir ve Özdemir, 2009).

Bununla birlikte, bibliyometri, hemşirelik çalışmalarının akademik performansını değerlendirmek için kullanılan temel bir metodoloji olarak düşünülebilir (Mendoza-Parra, 2016; Estabrooks vd., 2004). Nicel bibliyometrik ölçümler araştırma çıktılarının etkisini değerlendirmek için kullanılır ve ayrıca kütüphaneciler tarafından koleksiyonları yönetmek ve kullanıcılara ilgili kaynakları sağlamak için araçlar olarak kullanılabilir (Allen vd., 2006; Urquhart, 2006). Bibliyometrik araçlar, hemşirelik terminolojisindeki eğilimleri ortaya çıkarabilir ve temel dergilerin analizlerini, bilimsel çıktı göstergelerini ve dergi

makaleleriyle ilişkili ortak yazar ağını içerebilir (Anderson vd., 2009). Ayrıca, bir alanın entelektüel ve sosyal yapısı hakkında çeşitli iç görüler ve ayrıca araştırma performansı ve fikirlerin yayılması, yazarlar, belgeler, dergiler, kelimeler, göstergeler, ölçütler gibi farklı boyutlara göre mevcut verilerden çıkarılabilir. Bir başka deyişle, yayın sayıları, korelasyonlar, kümeleme ve ağ analizleri, konu desenleri, alandaki eğilimler, belirlenen ilgi alanlarını ve yayılma, önemli araştırmacılar ve yoğun atıfta bulunan yayınlar ve belge türleri, dergi dağılımları gibi bilgiler ortaya çıkarılabilir (Oermann vd., 2008; Boyack, 2004). Literatür incelendiğinde hemşirelik alanında ağrı (Damar, vd., 2018b) ve kariyer (Bilik vd., 2020) gibi alana özgü özel konuların, hemşirelik alanındaki akademisyenlerin bilimsel üretkenliklerinin tartışıldığı (Damar vd., 2018a) çalışmaların ve hemşirelik bilişiminin gelişimi (Voşner vd., 2020) gibi pek çok farklı konuda bibliyometrik veya bilimetric çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat hemşirelikte eğitim teknolojilerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### Yöntem

Çalışmada; Scopus üzerinde, “educational technology” kelimelerini içinde barındıran, hemşirelik alanında gerçekleştirilmiş, araştırma makalesi ve derleme türündeki 2000-2020 yıllarında üretilmiş 505 çalışma (makale: 425, derleme:80) bilimetric yöntemler ile analiz edilmektedir. İlgili verinin Scopus üzerinden toplandığı tarih 10.08.2020 tarihidir.

Konu niteliği, başlık, özet ve anahtar kelimeler gibi konu içinde yer alan içerikler içinde yapılmasına olanak vermektedir. Ön işleme aşamasında, WoS verilerinin ilişkisel veri tabanına dönüştürülmesi; SQL ve MS-Excel yardımıyla farklı özet tablo ve istatistiklerinin elde edilebilmesi amacıyla, Oracle platformunda tasarlanan veri tabanı ile bütünleşik olarak çalışan PHP programı geliştirilmiştir. Analiz sürecinde ayrıca görsel çıktılar ve grafikler için WoS verilerini doğrudan işleyebilen VOSviewer (VOSviewer, 2020) paket programı kullanılmıştır.

### Bulgular Ve Tartışma

Çalışmada; Scopus üzerinde, araştırma makalesi ve derleme türündeki 2000-2020 yıllarında üretilmiş 502 çalışma, 422’i makale, 80’i derleme olmak üzere çalışmaya ulaşılmıştır. İlgili verinin Scopus üzerinden toplandığı tarih 10.08.2020 tarihidir. En üretken yıl 49 çalışma ile 2010 yılı, ilgili konuda en üretken ilk beş araştırmacı; Skiba, D.J. (f:13), Peres, H.H.C. (f:13), Cogo, A.L.P. (f:7), Wink, D.M. (f:7), Fonseca, L.M.M. (f:6)’dir. Alan en yoğun çalışma yapan ilk beş kurum sırasıyla; Universidade de Sao Paulo - USP (f:46), Universidade Federal do Ceara (f:20), Universidade Federal do Piaui (f:13), Universidade Estadual do Ceara (f:11), University of Central Florida (f:11) şeklindedir.

Alanda en üretken ilk beş ülke sırasıyla; Amerika Birleşik Devletleri (f:215), Brezilya (f:130), İngiltere (f:38), Avustralya (f:23), Kanada (f:10) şeklindedir. Alanda yayınların en yoğun üretildiği diller ise sırasıyla, İngilizce (f:461), Portekizce (f:70), İspanyolca (f:16), Almanca (f:2) ve Çince (f:2) şeklindedir. Ayrıca bu alanın en önemli ilk beş dergisi ise; Nurse Educator (f:38), CIN Computers Informatics Nursing (f:36) Nurse Education Today (f:36) Nursing Education Perspectives (f:29), Revista Latino Americana De Enfermagem (f:26) şeklindedir.

Eğitim teknolojisi konusunda hemşirelik alanının ile ilişkili olan diğer ilk beş alan; sosyal bilimler (f:160), tıp (f:131), sağlık uzmanlığı (f:20), psikoloji (f:8), sanat ve beşeri bilimler (f:4)’dir. Ayrıca hemşirelik eğitimi, prosedürler, eğitim, uzaktan, organizasyon ve yönetim, internet, bilgisayar destekli öğretim, psikolojik boyut, klinik yeterlilik, hemşirelik bilişimi, çevrimiçi sistemler, sağlık personelinin tutumu, video kayıt, simülasyon eğitimi, e-öğrenme, bilgi işleme alanda önemli ön çıkan başlıklar olarak ifade edilebilir.

### Sonuç

Tüm alanlarda olduğu gibi gelişen teknoloji ile birlikte eğitim teknolojilerinde ve hemşirelik biliminde hızlı gelişmeler meydana gelmiştir. Önceleri, çizimlerin ve resimlerin eğitim materyali olarak kullanıldığı eğitim teknolojilerinde, sonraları video teknolojiler ve günümüzde uzaktan eğitim teknolojisi, sanal gerçeklik ve farklı amaçlara hizmet eden simülasyon teknolojileri kullanılmaktadır. Her bir teknolojik gelişme tüm bilim alanlarında olduğu gibi hemşirelik alanında da öğrencilerin, meslek sahibi kişilerin ve akademisyenlerin öğrenme süreçlerinde önemli bir etki yaratmaktadır. İlgili teknolojiler hemşirenin içinde bulunduğu pek çok karmaşık sağlık süreçlerinin yönetilmesinde kullanılabilir. Örneğin video teknolojileri sayesinde; öğrencilerin, hastaların ve sağlık çalışanlarının yürüttükleri süreçlerin daha verimli hale getirilebilme, bilginin edinilmesi ve becerilerin geliştirilmesi kolaylaştırılabilir. Covid 19 süreci ile önemi artan, tüm ülkelerde eğitimin sürekliliği için kritik önem taşıyan uzaktan eğitim sayesinde mekan bağımsız eğitim süreçleri devam ettirilebilmiştir.

Bilimetre, belirli bir bilimsel disipline ait genel görünüm ve dokunun, ortaya konulmasını sağlamaktadır. Çalışma bu amaçla; hemşirelik alanında gerçekleştirilen eğitim teknolojileri konulu makale ve derleme çalışmalarını mercek altına almaktadır. Çalışmada, Scopus üzerinde taranan derleme ve araştırma makalelerinin incelenmesi ile alanın genel dokusunun ortaya konulmuştur.

Teknolojinin tek başına değişime yol açmamaktadır. Fakat teknoloji eğitim faaliyetlerinde kullanıldığında süreçleri daha etkin hale getirebilmekte, eğitimin niteliğini ve eğitimden duyulan hazzı artırabilmekte, istihdam edilebilir daha nitelikli personelin yetişmesini sağlayabilmektedir. Çalışmanın bu anlamda küresel ölçekte hemşirelik alanında gerçekleştirilen eğitim teknolojileri konulu yayınların genel dokusunu ve alandaki genel eğilimi ortaya koyması adına önem taşıdığı ifade edilebilir.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde, bu çalışma, hemşirelik alanındaki eğitim teknolojilerinin gelişimi ve değişimi üzerine araştırma yapacak ya da konu hakkında literatürü takip etmek isteyen akademisyen ve uygulamacılara bir yol haritası sunmaktadır.

### Kaynakça

- Akpolat, T. (1999). Hipertansiyon ve hasta eğitimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 16 (1), 78–82.
- Allen MP, Jacobs SK, Levy JR. Mapping the literature of nursing: 1996–2000. *J Med Libr Assoc.* [Internet]. 2006 [cited Aug 17, 2017];94(2):206-220. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1435835/>.
- Anderson CA, Keenan G, Jones J. Using bibliometrics to support your selection of a nursing terminology set. *Comput Inform Nurs.* 2009;27(2):82-90. doi: 10.1097/NCN.0b013e3181972a24.
- Bilik, O., Damar, H. T., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2020). Identifying trends, patterns, and collaborations in nursing career research: A bibliometric snapshot (1980–2017). *Collegian*, 27(1), 40-48.
- Boyack KW. Mapping knowledge domains: characterizing PNAS. *Proc Natl Acad Sci.* [Internet]. 2004 [cited Aug 17, 2017];101(suppl1):5192-9. Available from: [http://www.pnas.org/content/101/suppl\\_1/5192](http://www.pnas.org/content/101/suppl_1/5192).
- Brucoliere, T. (2000). How to make patientteaching stick. *RN*, 63(2), 34-38.
- Cook, L., Castrogiovanni, A., David, D., Stephenson, D. W., Dickson, M., Smith, D., & Bonney, A. (2008). Patient education documentation: is it being done?. *Medsurg Nursing*, 17(5),306-310.
- Coyne, I. (2006). Children’s experiences ofhospitalization. *Journal of Child HealthCare*, 10(4), 326-336.
- Damar, H. T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018a). Evaluating the nursing academicians in Turkey in the scope of Web of Science: scientometrics of original articles. *Scientometrics*, 115(1), 539-562.
- Damar, H. T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018b). Scientometric overview of nursing research on pain management. *Revista latino-americana de enfermagem*, 26,1-10.
- Davidson PM, Newton PJ, Ferguson C, Daly J, Elliott D, Homer C, et al. Rating and ranking the role of bibliometrics and webometrics in nursing and midwifery.
- Deyirmenjian, M., Karam, N., & Salameh P.(2006). Preoperative patient educationfor open-heart patients: A source of anxiety? *Patient Education Counsel*,62(1), 111-117
- Epstein, R.M., Alper, B.S., & Quill, T.E.(2004). Communicating evidence forparticipatory decision making. *Journalof the American Medical Association*, 291(19), 2359-2366.
- Estabrooks CA, Winther C, Derksen L. Mapping the field a bibliometric analysis of the research utilization literature in nursing. *Nurs Res.* [Internet]. 2004 [cited Sep 21, 2017];53(59):293-303. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15385865>.
- Flacker, J., Park, W., & Sims, A. (2004).Hospital discharge information andolder patients: Do they get what theyneed? *Journal of Hospital Medicine*,2(5), 291-296.
- Heidenthal, P., Braaten, N., Desmond, M., & Shah, S. A. (2008). Patient and health care education. In P. Kelly (Ed.), *Nursing Leadership & Management* (pp.409-433). New York/USA: Thomson Delmar Learning.
- Kaya, H. (2009). Sağlık hizmetlerinde hasta eğitimi ve hemşirenin sorumlulukları. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 1(1), 19-23.
- Mayeaux, E.J., Murphy P, Moody, L.E., Slocumb, E., Berg, B., & Jackson, D. (2004). Electronic health records documentation in nursing: Nurses’ perceptions, attitudes, and preferences. *Computers, Informatics, Nursing*, 22(6), 337-344.
- McLaughlin, T. J., Aupont, O., Bambauer, K. Z., Stone, P., Mullan, M. G., Colagiovanni, J., ... & Locke, S. E. (2005). Improving psychologic adjustment to chronic illness in cardiac patients. *Journal of General Internal Medicine*, 20(12), 1084-1090.



- Mendoza-Parra S. Coverage, universal access and equity in health: a characterization of scientific production in nursing, *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2016;24:e2669. doi: 10.1590/1518-8345.1082.2669.
- Oermann MH, Nordstrom CK, Wilmes NA, Denison D, Webb SA, Featherston DE, et al. Information sources for developing the nursing literature. *Int J Nurs Stud*. 2008;45:580-7. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2006.10.005.
- Özdemir, Ü., & Özdemir, H. (2009). Hemşirelerin sağlık eğitimi verme durumları ve bunu etkileyen faktörler. *Hemşirelik Forumu*, 12 (1), 25-28.
- Öztürk, H., Çilingir, D., & Hintistan, S. (2011). Hastaların dahiliye ve cerrahi kliniklerinde hemşirelerin yaptığı hasta eğitimlerini değerlendirmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4 (4), 153-158.
- Safeer, R.S., & Keenan, J. (2005). Health literacy: The gap between physicians and patients. *American Family Physician*, 72(3), 387-388.
- Salmon, P., & Young, B. (2005). Core assumptions and research opportunities in clinical communication. *Patient Education and Counseling*, 58(3), 225-234.
- Urquhart C. From epistemic origins to journal impact factors: what do citations tell us? *Int J Nurs Stud*. 2006;43(1):1-2. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2005.10.002.
- Vošner, H. B., Carter-Templeton, H., Završnik, J., & Kokol, P. (2020). Nursing Informatics: A Historical Bibliometric Analysis. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 38(7), 331-337.
- VOSviewer, (2020). VOSviewer Yazılımı. [www.vosviewer.com](http://www.vosviewer.com). Erişim: Ağustos 2020

## HEMŞİRELİK ALANINDAKİ KALP VE DAMAR CERRAHİSİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN BİLİMETRİK ANALİZİ

Hale TURHAN DAMAR

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Health Services Vocational School, Elderly Care Program,  
İzmir, Turkey

[hale.turhan1986@gmail.com](mailto:hale.turhan1986@gmail.com)

### Özet

Kardiyovasküler hastalık, yaşam boyu süren bir hastalıktır. Morbidite ve mortalitenin önde gelen nedenidir. Ameliyat teknikleri ve alandaki öncü çalışmalar sayesinde, uzmanlık artmış, kalp ve damar cerrahisi büyümüş, şekillenmiş ve gelişmiştir. Bazı uzmanlara göre alan henüz emekleme döneminde olsa da, son yıllarda hızlı bir ilerleme sağlayan teknik ve teknolojik gelişmeler sayesinde alan hızla gelişmektedir. Bu gelişme ve ilerleme içinde hemşirelerin payı da oldukça büyüktür. Ayrıca kalp ve damar cerrahisi hemşire akademisyenler için de oldukça ilgi çekici bir alandır. Bilimetre, belirli bir bilimsel disipline ait genel görünüm ve dokunun, bilimsel yayımlara ait verilerin incelenmesi sayesinde ortaya koyma imkânı sağlayan, metin madenciliği ve ağ analizleri yöntemlerini yazılım teknolojisi ile birlikte barındıran önemli yöntemdir. Belirli bir alanda gerçekleştirilen bilimsel haritalandırma analizleri aracılığı ile araştırma performansı, akademisyen, kurum ya da yayın performansı yanında belirli bir bilim alanının kavramsal yapısının ortaya çıkarılması mümkün olabilmektedir. Çalışma bu amaçla; kalp ve damar cerrahisi ile ilgili hemşirelik alanında gerçekleştirilen makale ve derleme çalışmalarını mercek altına almakta ve bilimetre analizler ile alanın genel dokusunu ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışma sayesinde bu alanda en aktif, üniversite, araştırmacı, en fazla atıf alan çalışmalar, en fazla yayın yapmış dergiler, en fazla fon sağlamış kurum ve kuruluşlar analiz edilmiştir. Çalışma tarihsel süreç içinde tüm araştırma makalelerini ve bu süreçteki literatürün seyrini sistematik olarak ortaya koymayı hedeflemektedir. Bunlara ek olarak gerçekleştirilen içerik analizleri ile yıllara göre araştırmaların genel dokusu ortaya konulacağı gibi, alandaki çalışmaların hangi konu başlıklarına odaklandığı, hangi başlıklar altında gruplandığı ifade edilecektir. Bu sayede alanda çalışmak isteyen gerek Türk gerekse diğer ülkelerdeki hemşire akademisyenler için, alanın genel dokusu ortaya konulacak, alandaki ilgi çeken başlıklar, alanda etkili yoğun çalışılan konular ortaya konulabilecektir. Çalışmada; web of science üzerinde, “cardiac surger\*” ve “heart surger\*” kelimelerini içinde barındıran, Web of hemşirelik alanında gerçekleştirilmiş, araştırma makalesi ve derleme türündeki 1980-2018 yıllarında üretilmiş çalışmalar bilimetre yöntemleri ile analiz edilmiştir. Web of science üzerinde taranan indeksler SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI’dir. İlgili verinin Web of Science üzerinden toplandığı tarih 20.06.2019 tarihidir. Ülkeler boyutunda çalışmalar incelendiğinde, alanda literatüre en fazla katkı veren ilk üç ülke (sırasıyla ABD, Kanada, Brezilya) bu alandaki çalışmaların yarısından fazlasını gerçekleştirmiştir (%62.50). Ülkeler sıralamasında Türkiye 24 çalışma (%3.11) ile Hollanda ile beraber 8 ve 9. sırayı paylaşmaktadır. Alanın en önemli ilk beş dergisi sırasıyla, Heart Lung, American Journal of Critical Care, Journal of Clinical Nursing, European Journal of Cardiovascular Nursing, Journal of Cardiovascular Nursing’dır. Literatür incelendiğinde, son yıllarda, kardiyovasküler konulu çalışmalarda, hastaların yaşam kalitesini iyileştirmeye yönelik çalışmaların yoğun çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca, kalp ve damar problemlerine dönük cerrahi müdahalelere olan talebin, nüfus yaşlandıkça artması muhtemeldir. Gelişmiş ülkelerdeki yaşlanan nüfus oranı ortadadır. Dolayısıyla geleceğe yönelik, hemşire akademisyenleri için kalp ve damar cerrahisi konusunun güncelliğini ve önemini koruyup artıracığı ifade edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Kalp ve Damar Cerrahisi, Kardiyoloji, Kalp Cerrahi, Hemşirelik, Bilimetre.

### SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF THE STUDIES IN CARDIAC SURGERY IN NURSING FIELD

#### Abstract

Cardiovascular disease is a lifelong illness. It is the leading cause of morbidity and mortality. Thanks to surgical techniques and pioneering studies in the field, expertise has increased, cardiovascular surgery has grown, shaped and developed. According to some experts, although the field is still in its infancy, the field has been developing rapidly thanks to the technical and technological developments that have made rapid progress in recent years. The share of nurses in this development and progress is also quite large. In addition, cardiovascular surgery is a very interesting field for nurse academicians. Scientometrics is an important method that provides the opportunity to reveal the general view and texture of a particular scientific

discipline by examining the data of scientific publications, and includes text mining and network analysis methods together with software technology. It is possible to reveal the conceptual structure of a specific field of science as well as research performance, academician, institutional or publication performance through scientific mapping analyzes performed in a specific field. For this purpose; It examines the articles and reviews of the nursing field on cardiovascular surgery and aims to reveal the general texture of the field with sci-fi analysis. Thanks to the study, the most active, university, researcher, the most cited studies, the most published journals, the institutions and organizations that provided the most funds were analyzed. The study aims to systematically reveal all research articles and the course of the literature in this process. In addition to these, the content analysis will reveal the general texture of the studies over the years, as well as the subject titles of the studies in the field and under which titles they are grouped. In this way, for nurse academicians who want to work in the field, both Turkish and other countries, the general texture of the field will be revealed, interesting topics in the field, and effective intensive studies in the field will be revealed. In the study; Web of nursing, which includes the words “cardiac surger \*” and “heart surger \*” on the web of science, has been carried out in the field of nursing, and the studies in the form of research articles and reviews produced in 1980-2018 have been analyzed using sci-metric methods. The indexes scanned on Web of science are SCI-EXPANDED, SSCI, A & HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI. The date the relevant data was collected on Web of Science is 20.06.2019. When the studies in the size of countries are examined, the first three countries (USA, Canada, Brazil, respectively) that contributed the most to the literature in the field realized more than half of the studies in this field (62.50%). Countries ranking in Turkey with 24 studies (3.11%) and the Netherlands with shares 8 and 9 respectively. The top five most important journals in the field are Heart Lung, American Journal of Critical Care, Journal of Clinical Nursing, European Journal of Cardiovascular Nursing, Journal of Cardiovascular Nursing. When the literature is reviewed, it has been observed that studies aiming to improve the quality of life of patients have been studied intensively in studies on cardiovascular. In addition, the demand for surgical interventions for cardiovascular problems is likely to increase as the population ages. The aging population rate in developed countries is obvious. Therefore, it can be stated that for the future, the issue of cardiovascular surgery will keep up to date and increase its importance for nurse academicians.

**Keywords:** Cardiac Surgery, Cardiology, Heart Surgery, Nursing, Scientometrics.

## Giriş

Kardiyovasküler hastalık, yaşam boyu süren bir hastalıktır. Morbidite ve mortalitenin önde gelen nedenidir. Ameliyat teknikleri ve alandaki öncü çalışmalar sayesinde, uzmanlık artmış, kalp ve damar cerrahisi büyümüş, şekillenmiş ve gelişmiştir. Bazı uzmanlara göre alan henüz emekleme döneminde olsa da, son yıllarda hızlı bir ilerleme sağlayan teknik ve teknolojik gelişmeler sayesinde alan hızla gelişmektedir. Bu gelişme ve ilerleme içinde hemşirelerin payı da oldukça büyüktür. Ayrıca kalp ve damar cerrahisi hemşire akademisyenler için de oldukça ilgi çekici bir alandır. Bilimetre, belirli bir bilimsel disipline ait genel görünüm ve dokunun, bilimsel yayınlara ait verilerin incelenmesi sayesinde ortaya koyma imkânı sağlayan, metin madenciliği ve ağ analizleri yöntemlerini yazılım teknolojisi ile birlikte barındıran önemli yöntemdir. Belirli bir alanda gerçekleştirilen bilimsel haritalandırma analizleri aracılığı ile araştırma performansı, akademisyen, kurum ya da yayın performansı yanında belirli bir bilim alanının kavramsal yapısının ortaya çıkarılması mümkün olabilmektedir. Çalışma bu amaçla; kalp ve damar cerrahisi ile ilgili hemşirelik alanında gerçekleştirilen makale ve derleme çalışmalarını mercek altına almakta ve bilimetre analizler ile alanın genel dokusunu ortaya koymayı hedeflemiştir.

Çalışmanın amacı; kalp ve damar cerrahisi ile ilgili gerçekleştirilen makale ve derleme çalışmalarının bibliyometrik analizidir. Çalışma sayesinde bu alanda en aktif, üniversite, araştırmacı, en fazla atıf alan çalışmalar, en fazla yayın yapmış dergiler, en fazla fon sağlamış kurum ve kuruluşlar analiz edilecektir. Çalışma tarihsel süreç içinde tüm araştırma makalelerini ve bu süreçteki literatürün seyrini sistematik olarak ortaya koymaktır.

Bununla birlikte, bibliyometri, hemşirelik çalışmalarının akademik performansını değerlendirmek için kullanılan temel bir metodoloji olarak düşünülebilir (Mendoza-Parra, 2016; Estabrooks vd., 2004). Nicel bibliyometrik ölçümler araştırma çıktılarının etkisini değerlendirmek için kullanılır ve ayrıca kütüphaneciler tarafından koleksiyonları yönetmek ve kullanıcılara ilgili kaynakları sağlamak için araçlar olarak kullanılabilir (Allen vd., 2006; Urquhart, 2006). Bibliyometrik araçlar, hemşirelik terminolojisindeki eğilimleri ortaya çıkarabilir ve temel dergilerin analizlerini, bilimsel çıktı göstergelerini ve dergi makaleleriyle ilişkili ortak yazar ağını içerebilir (Anderson vd., 2009). Ayrıca, bir alanın entelektüel ve sosyal yapısı hakkında çeşitli iç görüler ve ayrıca araştırma performansı ve fikirlerin yayılması, yazarlar, belgeler, dergiler, kelimeler, göstergeler, ölçütler gibi farklı boyutlara göre mevcut verilerden çıkarılabilir. Bir başka deyişle, yayın sayıları, korelasyonlar, kümeleme ve ağ analizleri, konu desenleri, alandaki

eğilimler, belirlenen ilgi alanlarını ve yayılma, önemli araştırmacılar ve yoğun atıfta bulunan yayınlar ve belge türleri, dergi dağılımları gibi bilgiler ortaya çıkarabilir (Oermann vd., 2008; Boyack, 2004).

Gerekli veri setleri Web of Science (WoS) veya Scopus (Davidson vd., 2014) gibi çok sayıda çevrimiçi veri tabanından alınabilir. Bilimetre kapsamındaki ağ analizleri ve metin analizi teknikleri, bir araştırma alanını haritalamanın bir yolu olarak özellikle yararlıdır ve birçok alanda yaygın olarak kullanılmasına rağmen, hemşirelik alanındaki kalp ve damar cerrahisi ile ilgili yayınların genel dokusunu ortaya koyabilmek için henüz kullanılmamıştır. Bu motivasyon ile, kalp ve damar cerrahisi konularında araştırma makalelerinin bibliyometrik ve bilimetre metodolojiler kullanılarak incelenmesi olan bu çalışmanın amacını belirlemiştir. Bu çalışma, kapsanan konuları, atıfta bulunan dergi ve yazarlardaki eğilimleri, ülkelerdeki finansmanı ve kuruluşların ve eserlerin durumunu sunmakta ve böylece bu alandaki gelişmeyi aydınlatmakta ve literatürün mevcut durumuna daha geniş bir bakış açısı sağlamaktadır. Bunlara ek olarak gerçekleştirilen içerik analizleri ile yıllara göre araştırmaların genel dokusu ortaya konulacağı gibi, alandaki çalışmaların hangi konu başlıklarına odaklandığı, hangi başlıklar altında gruplandığı ifade edilmektedir. Literatür incelendiğinde hemşirelik alanında ağırlık (Damar, vd., 2018b) ve kariyer (Bilik vd., 2020) gibi alana özgü özel konuların, hemşirelik alanındaki akademisyenlerin bilimsel üretkenliklerinin tartışıldığı (Damar vd., 2018a) çalışmaların ve hemşirelik bilişiminin gelişimi (Vošner vd., 2020) gibi pek çok farklı konuda bibliyometrik veya bilimetre çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Fakat hemşirelikte kalp ve damar cerrahisi ile ilgili bu tür bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### Yöntem

Çalışmanın uzayını, Web of Science veri tabanında bulunan ve SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI indekslerince taranan dergilerde, 1980-2018 tarih aralığında hemşirelik alanında yayınlanmış ve kalp ve damar cerrahisi üzerine odaklanmış araştırma makaleleri oluşturmaktadır. İlgili verinin Web of Science üzerinden toplandığı tarih 20.05.2019 tarihidir. 1980-2018 yılları arasında araştırma makalesi olarak yayınlanan, konu niteliğinde “cardiac surgery\*” ve “heart surger\*” kelimeleri yer alan, hemşirelik araştırma alanı içinde yer alan 771 araştırma makalesi ve derlemeye ulaşılmıştır.

Konu niteliği, başlık, özet ve anahtar kelimeler gibi konu içinde yer alan içerikler içinde yapılmasına olanak vermektedir. Ön işleme aşamasında, WoS verilerinin ilişkisel veri tabanına dönüştürülmesi; SQL ve MS-Excel yardımıyla farklı özet tablo ve istatistiklerinin elde edilebilmesi amacıyla, Oracle platformunda tasarlanan veritabanıyla bütünleşik olarak çalışan PHP programı geliştirilmiştir. Analiz sürecinde ayrıca görsel çıktılar ve grafikler için WoS verilerini doğrudan işleyebilen VOSviewer (VOSviewer, 2020) paket programı kullanılmıştır.

### Bulgular

Yıllara göre kalp ve damar cerrahisi ile ilgili ilişkili oluşturulan makalelerin sayısında artış görülmektedir. Makale ve derleme türündeki doküman toplamda elde ettiğimiz çalışma sayısı 47.419’dur. 47.419 çalışmanın en yoğun ilişkilendiği ilk 25 araştırma alanı Tablo 1 üzerinde verilmektedir. Kalp ve damar cerrahisi ile ilgili çalışmaların %1.62’si hemşirelik araştırma alanında gerçekleştirilmiş ve tüm alanlar arasında 14. sırada yer almaktadır.

**Tablo 1.** Kalp ve Damar Cerrahisi Kelimeleri ile İçerik Taramasıyla Elde Edilen Çalışmaların Alanlara Göre Dağılımı

Sıra	Araştırma Alanı	Çalışma Sayısı	% 47.419
1	Kardiyovasküler Sistem Kardiyolojisi	21777	45.92
2	Ameliyat	12215	25.76
3	Solunum sistemi	9532	20.10
4	Anesteziyoloji	7130	15.03
5	Genel Dahiliye	5756	12.13
6	Pediyatri	2662	5.61
7	Hematoloji	1495	3.15
8	Farmakoloji Eczacılık	1208	2.54
9	Mühendislik	1168	2.46
10	DeneySEL Tıp Araştırmaları	1078	2.27
11	Üroloji Nefrolojisi	1002	2.11
12	Nörobilim Nöroloji	977	2.06
13	Transplantasyon	954	2.01

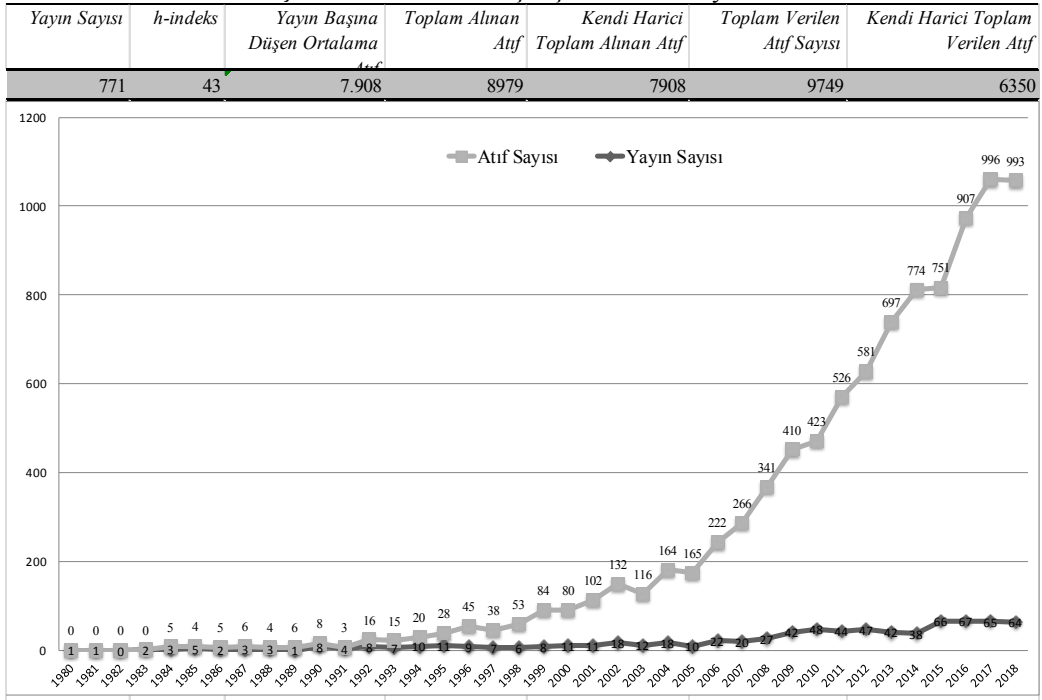
14	Hemşirelik	771	1.62
15	Bulaşıcı Hastalıklar	659	1.39
16	Kamu Çevre İş Sağlığı	544	1.14
17	Sağlık Bilimleri Hizmetleri	515	1.08
18	İmmünoloji	504	1.06
19	Bilim Teknoloji ve Diğer Konular	474	1.00
20	Radyoloji, Nükleer Tıp, Tıbbi Görüntüleme	471	0.99

Tablo 1’de de görüldüğü üzere ilgili konuda elde ettiğimiz çalışmaların araştırma alanları incelendiğinde hemşirelik alanındaki çalışmalarda 14.sırada yer aldığı görülmektedir. Toplam veri setimizin %1.62’sini oluşturmaktadır. İlk 5’de yer alan araştırma alanları Kardiyovasküler Sistem ve Kardiyoloji (f:21777, 45.92%), Cerrahi (f:12215, 25.76%), Solunum Sistemi (f:9532, 20.10%), Anesteziyoloji (f:7130, 15.03%), Genel Dahiliye (f:5756, 12.13%) şeklindedir. İlk 5’de yer alan araştırma alanların çalışmaların asıl ilişkili oldukları temel araştırma alanlarını oluşturmaktadır. Bir başka ilginç bulgu ise araştırma makaleleri ve derlemelerin ülkeleri incelendiğinde Türkiye’nin 1411 çalışma ile tüm çalışmaların %2.97’sini üretmiş ve genel sıralamada 11.sırada yer almaktadır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Araştırmada Elde Edilen Çalışmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Sıra	Ülkeler	Çalışma Sayısı	% 47.419
1	Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	15.650	33.00
2	Almanya	5.108	10.77
3	İngiltere	3.669	7.73
4	Kanada	3.256	6.86
5	İtalya	2.565	5.40
6	Japonya	2.229	4.70
7	Fransa	1.962	4.13
8	Çin	1.877	3.95
9	Hollanda	1.801	3.79
10	Avustralya	1.700	3.58
11	Türkiye	1.411	2.97
12	İsviçre	1.223	2.57
13	İspanya	1.072	2.26
14	İsveç	1.071	2.25
15	Brezilya	979	2.06
16	Belçika	800	1.68
17	Polonya	738	1.55
18	Avusturya	726	1.53
19	Danimarka	630	1.32
20	Finlandiya	611	1.28

Hemşirelik alanındaki 771 çalışma yıllara göre çalışmaları aşağıda Şekil 1 üzerinde ifade edilmektedir. Tüm çalışmalar arasında makale sayısı 698, ve derleme sayısı 73’dür. Makaleler için h-indeks değeri 42, ortalama atıf sayısı 11.42 iken, derleme çalışmaları için h-indeks değeri 17 ve ortalama atıf sayısı 13.88 şeklindedir. Normal olarak derleme çalışmalarının daha fazla atıf alması beklenirken, ilgili konuda araştırma makalelerinin derlemelere göre daha fazla atıf aldığı görülmüştür. Bu durum ilgili konuda araştırma makalelerinin daha etkili olduğu ve atıf aldığı göstermektedir. Yayın konusunda 2015 ve 2016 yılları tüm zamanların en üretken yıllarıdır. Fakat son dört yılda hemşirelik alanında ilgili konudaki çalışmalarda önemli bir değişim yoktur. Yıllar içerisinde genel olarak makale sayılarında yükselen bir eğilim söz konusu olsa da bazı yıllar arası geçişlerde (2012-2013-2014 gibi) makale sayılarında önemli azalışlar söz konusudur.

**Şekil 1. Yıllara Göre Çalışma ve Atıf Sayıları**

İlgili alandaki makale ve derlemeler incelendiğinde literatüre katkı sağlayan yazarlar, üretmiş oldukları minimum 6 ve üzeri çalışma sayısına göre yüksekten düşüğe aşağıda listelenmiştir.

**Tablo 3. İlgili konuda 6 ve üzeri çalışmaya sahip araştırmacılar**

Sıra	Araştırmacı	Çalışma Sayısı	Atıf Sayısı	Ortalama Atıf Sayısı	% 771
1	Doering LV	12	163	13.58	1.55
2	Barnason S	11	269	24.45	1.42
3	Zimmerman L	10	268	26.8	1.29
4	Gelinas C	9	348	38.67	1.16
5	Leegaard M	8	92	11.5	1.03
6	Shih FJ	8	147	18.38	1.03
7	De Barros Albl	7	19	2.71	0.90
8	Redeker NS	7	251	35.86	0.90
9	Ad N	6	11	1.83	0.77
10	Botti M	6	159	26.5	0.77
11	Fredericks S	6	37	6.17	0.77
12	Halpin Ls	6	13	2.17	0.77
13	Lopes Ct	6	17	2.83	0.77
14	Mcrae ME	6	14	2.33	0.77
15	Nieveen J	6	245	40.83	0.77
16	Plach SK	6	60	11.33	0.77
17	Schuurmans MJ	6	106	17.67	0.77

Ülkeler boyutunda çalışmalar incelendiğinde, alanda literatüre en fazla katkı veren ilk üç ülke (sırasıyla ABD, Kanada, Brezilya) bu alandaki çalışmaların yarısından fazlasını gerçekleştirmiştir (62.50%). Ülkeler sıralamasında Türkiye 24 çalışma (3.11%) ile Hollanda ile beraber 8 ve 9. sırayı paylaşmaktadır.

**Tablo 4.** İlgili Alanda Literatüre En Fazla Katkı Sağlayan İlk 20 Ülke

Sıra	Ülkeler	Çalışma Sayısı	Toplam Atıf Sayısı	Ortalama Atıf Sayısı	% 771
1	ABD	343	4.823	14.06	44.48
2	Kanada	74	1.093	14.77	9.59
3	Brezilya	65	224	3.45	8.43
4	Avustralya	54	886	16.41	7.00
5	İngiltere	43	509	11.84	5.57
6	Çin	25	173	6.92	3.24
7	İsveç	25	575	23.00	3.24
8	Hollanda	24	427	17.79	3.11
9	Türkiye	24	125	5.21	3.11
10	Tayvan	22	284	12.91	2.85
11	İran	13	28	2.15	1.68
12	İtalya	13	45	3.46	1.68
13	Norveç	13	135	10.38	1.68
14	Finlandiya	12	210	17.50	1.55
15	Belçika	10	172	17.20	1.29
16	Yunanistan	10	68	6.8	1.29
17	Güney Kore	9	28	3.11	1.16
18	Danimarka	8	73	9.13	1.03
19	Ürdün	7	40	5.71	0.90
20	Almanya	6	68	11.33	0.77

Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde, 771 eserde toplamda 2572 anahtar kelime kullanılmıştır. Çalışmada son yıllarda yaşam kalitesi, rehabilitasyon, anksiyete, deliryum ve post operativ deliryum, koroner kalp rahatsızlığı, kritik bakım öne çıkan anahtar kelimelerdir.

**Şekil 2.** İlgili Konudaki Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kelimelerin Yıllara Göre Dağılımı

## Sonuç

Çalışmada, hemşirelik alanında kalp ve damar cerrahisi alanında gerçekleştirilen çalışmaların literatürdeki yeri ve demografik yapısı üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, hemşirelik alanında yayınlanan kalp ve damar cerrahisi çalışmalarının, genel dokusu küresel ölçekte ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Hemşirelik

araştırmaları içinde yer alan ve kalp ve damar cerrahisi konusunda yazılmış makalelerden, Web of Science veri tabanında bulunan ve SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI indekslerince taranan dergilerde, 1980-2017 tarih aralığında yayınlanmış 771 adet araştırma makalesi ve derleme bilimetrik yöntemler ile incelenmiştir.

Çalışmada; kalp ve damar cerrahisi ile ilgili gerçekleştirilen makale ve derleme çalışmalarının bilimetrik analizidir. Çalışma sayesinde bu alanda en aktif, üniversite, araştırmacı, en fazla atıf alan çalışmalar, en fazla yayın yapmış dergiler, en fazla fon sağlamış kurum ve kuruluşlar analiz edilmiştir. Çalışma tarihsel süreç içinde tüm araştırma makalelerini ve bu süreçteki literatürün seyrini sistematik olarak ortaya koymaktadır.

#### Kaynakça

- Allen MP, Jacobs SK, Levy JR. Mapping the literature of nursing: 1996–2000. *J Med Libr Assoc.* [Internet]. 2006 [cited Aug 17, 2017];94(2):206-220. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1435835/>.
- Anderson CA, Keenan G, Jones J. Using bibliometrics to support your selection of a nursing terminology set. *Comput Inform Nurs.* 2009;27(2):82-90. doi: 10.1097/NCN.0b013e3181972a24.
- Bilik, O., Damar, H. T., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2020). Identifying trends, patterns, and collaborations in nursing career research: A bibliometric snapshot (1980–2017). *Collegian*, 27(1), 40-48.
- Boyack KW. Mapping knowledge domains: characterizing PNAS. *Proc Natl Acad Sci.* [Internet]. 2004 [cited Aug 17, 2017];101(suppl1):5192-9. Available from: [http://www.pnas.org/content/101/suppl\\_1/5192](http://www.pnas.org/content/101/suppl_1/5192).
- Damar M., Kme T., Turhan Damar H., zdağoğlu G., zdağoğlu A. & Tuncel, P. (2019). *Bibliyografi ve İlişkili Kavramlar*. nvural, B., oker, C., Akan, P., Kme, T. içinde, Tıbbi Laboratuvar Yönetimi, Laboratuvar Uzmanları için Kılavuz (s. 69-81). İzmir: Meta Basım
- Damar, H. T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018a). Evaluating the nursing academicians in Turkey in the scope of Web of Science: scientometrics of original articles. *Scientometrics*, 115(1), 539-562.
- Damar, H. T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018b). Scientometric overview of nursing research on pain management. *Revista latino-americana de enfermagem*, 26, 1-10.
- Davidson PM, Newton PJ, Ferguson C, Daly J, Elliott D, Homer C, et al. Rating and ranking the role of bibliometrics and webometrics in nursing and midwifery.
- Estabrooks CA, Winther C, Derksen L. Mapping the field a bibliometric analysis of the research utilization literature in nursing. *Nurs Res.* [Internet]. 2004 [cited Sep 21, 2017];53(59):293-303. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15385865>.
- Frandsen, T. F. (2009). The integration of open access journals in the scholarly communication system: Three science fields. *Information Processing & Management*, 45(1), 131-141.
- Hicks, D. (1999). The difficulty of achieving full coverage of international social science literature and the bibliometric consequences. *Scientometrics*, 44(2), 193-215.
- Kousha, K., & Thelwall, M. (2007). Google Scholar citations and Google web/URL citations: A multi-discipline exploratory analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(7), 1055–1065. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20584>
- Leydesdorff, L. (2008). Caveats for the use of citation indicators in research and journal evaluations. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(2), 278-287. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20743>
- Meho, L. I., & Yang, K. (2007). Impact of data sources on citation counts and rankings of LIS faculty: Web of Science vs. Scopus and Google Scholar. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2105–2125. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20677>
- Mendoza-Parra S. Coverage, universal access and equity in health: a characterization of scientific production in nursing, *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2016;24:e2669. doi: 10.1590/1518-8345.1082.2669.
- Oermann MH, Nordstrom CK, Wilmes NA, Denison D, Webb SA, Featherston DE, et al. Information sources for developing the nursing literature. *Int J Nurs Stud.* 2008;45:580-7. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2006.10.005.
- Steele, C., Butler, L., & Kingsley, D. (2006). The publishing imperative: The pervasive influence of publication metrics. *Learned Publishing*, 19(4), 277–290. <http://dx.doi.org/10.1087/095315106778690751>



- Urquhart C. From epistemic origins to journal impact factors: what do citations tell us? *Int J Nurs Stud.* 2006;43(1):1-2. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2005.10.002.
- Vošner, H. B., Carter-Templeton, H., Završnik, J., & Kokol, P. (2020). Nursing Informatics: A Historical Bibliometric Analysis. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 38(7), 331-337.
- VOSviewer, (2020). VOSviewer Yazılımı. [www.vosviewer.com](http://www.vosviewer.com). Erişim: Ağustos 2020
- Yalçın, H., & Yayla, K. (2016). Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergileri İçin Bir Yayın Stratejisi Önerisi. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 31(2), 609-638.

## HIGHER EDUCATION STUDENTS' KNOWLEDGE OF HUMAN PAPILLOMAVIRUS AND CERVICAL CANCER

Manuela FERREIRA

UICISA:E-Intituto Politécnico Viseu-Escola Superior Saúde Viseu  
[mmcferreira@gmail.com](mailto:mmcferreira@gmail.com)

Sofia CAMPOS

UICISA:E-Intituto Politécnico Viseu-Escola Superior Saúde Viseu  
[sofiamargaridacampos@gmail.com](mailto:sofiamargaridacampos@gmail.com)

Graça APARÍCIO

UICISA:E-Intituto Politécnico Viseu-Escola Superior Saúde Viseu  
[gaparicio5@hotmail.com](mailto:gaparicio5@hotmail.com)

João DUARTE

UICISA:E-Intituto Politécnico Viseu-Escola Superior Saúde Viseu  
[duarte.johnny@gmail.com](mailto:duarte.johnny@gmail.com)

Joana ANDRADE

UICISA:E-Instituto Politécnico Viseu-Centro Hospitalar Tondela Viseu  
[joana.andrade99@gmail.com](mailto:joana.andrade99@gmail.com)

Lurdes SANTOS

Hospital Sousa Martins-Guarda  
[lurdesjavi@gmail.com](mailto:lurdesjavi@gmail.com)

### Abstract

**Framework:** Cervical cancer (CCU) is one of the world's leading causes of deaths due to cancer among women and is, as a rule, associated with human papillomavirus (HPV) infection. In most of the cases, this is a sexually transmitted infection. **Objectives:** To assess the level of knowledge of higher education students of CCU and HPV. **Material and methods:** This is a descriptive, quantitative, cross-sectional study using a non-probability sample composed of 301 students. Data was collected using a socio-demographic questionnaire and the "Human Papillomavirus and Cervical Cancer Scale", validated by Agostinho (2012). **Results:** 57.1% of the respondents are female participants whose age ranges between 18 and 56 years, which represents a mean age of 23.3 years, and who are, for the most part, single (90.4%). We found out that for 56.1% of the students HIV is the main agent responsible for the disease. 19.9% are unaware of the agent responsible for it and 53.2% are aware of the existence of a vaccine. The most cited sources of information are school (32.9%), television (27.2%) and health workers (25.9%). Data shows that 83.4% of the respondents have an active sex life that, according to the respondents, started when they were between 11 and 24 years old, which represents a mean age of 17.4 years. The answers provided by the participants showed that they had an average of 4.8 sexual partners. **Conclusions:** Evidence shows that knowledge of HPV and CCU is limited, which pushes us to consider new health promotion strategies in which the media and health care workers will come to play a major role in the promotion of health education and of young people's training.

**Keywords:** Human Papillomavirus and Cervical Cancer

### Introduction

Cervical cancer (CCU) is one of the world's leading causes of death due to neoplasia among women and is usually associated with Human Papillomavirus (HPV) infection. These infections are often caused by unprotected sexual intercourse with an infected individual. Risk factors comprise any situation that predispose an individual to HPV infection and include the existence of multiple sexual partners, of other sexually transmitted infections, and the importance of genetic factors. People who are taking certain immunosuppressive drugs such as HIV patients, or who are undergoing corticotherapy, or chemotherapy treatments, among others, have to be included in those risk groups (WHO, 2010)

Castellsagué (2008) considers that factors such as cellular immune response, tobacco, genetic heritage, sexual behaviours and a long-term use of oral contraceptives contribute to the persistence of the infection and, ultimately, to the emergence of intraepithelial lesions. Agostinho (2012) mentions other factors that can hasten the progression of HPV infections and turn them into CCU. Those factors include patients' food habits (long-term ingestion of low levels of vitamin A and C and folic acid), their race, tobacco use, early sexual initiation, multiple sexual partners, high-risk sexual partners, high parity and the use of oral contraceptives. HPV is usually transmitted by

unprotected sexual intercourse with an infected partner, or by direct epithelial contact between the mucous membrane and the skin. Other cases of transmission, although less frequent, are described as well and include orogenital contact (National Advisory Committee on Immunization [NACI], 2007) and vertically transmitted infection during childbirth.

The incubation period of the virus varies between one month and two years. During this period of time there is no evidence of the symptoms but the individual may infect others. There may be genital warts invisible to the "naked eye", but that may transmit the disease to the partner (Sedicias, 2008). HPV is highly contagious and contamination is possible with a single exposure, and with any type of sexual activity, including genital contact. Although it is quite rare, the virus can also be transmitted through hand or skin contact, through direct contact with objects, towels or underwear.

According to Agostinho (2012), the highest HPV infection prevalence rate is found among young people, so it is essential to assess what they really know about HPV and CCU. Understanding reality is crucial to adjust each and every screening and health promotion measure to the kind of sexual activity and risk behaviours that characterizes the elements of said age group so that further spread of the virus and the development of neoplasia can be prevented.

### The Study

We have developed a descriptive, quantitative, and cross-sectional study. We chose a non-probability sample for convenience comprising 301 students of higher education institutions located in the central part of the country. The data collection tool used was an online self-administered questionnaire titled "*HPV and cervical cancer*" (2012). The original version of this questionnaire was used and tested by Marisa Isabel Rodrigues Agostinho (2012). It was administered between March and May 2019.

The independent variables defined for this study are those used to characterise the sample: gender, age, marital status, course and school year.

The following are the dependent variables defined:

The *Knowledge of HPV* variable is assessed using the responses given to 31 statements focusing on the following areas:

Meaning of HPV (statements 11, 18, 26 and 33)

HPV transmission (statements 12, 19, 27, 34, 39 and 54)

HPV prevention (statements 12, 19, 27, 34, 39 e 54)

Age group with the highest HPV incidence (statements 14, 22, 30, 37 and 42)

HPV manifestations (statements 15, 23, 31, 43, 47 and 52)

HPV location (statements no. 17, 25, 32, 38, 44, 48)

The *knowledge of CCU* variable is assessed with the support of 25 statements focusing on 5 different areas:

Relationship between CCU and HPV (statements 56, 63, 78);

Incidence of CCU (statements no. 57, 70, 79);

CCU mortality rate (statements 59, 75 and 81)

Risk factors related to CCU (statements 58, 60, 62, 64, 67, 71, 73, 76, 80 and 83)

Rate of HPV presence in CCU (statement no. 61, 65, 68, 72 and 77)

And the statements that focus on the HPV subtypes protected by the HPV quadrivalent vaccine (statements 66, 74 and 82).

### Findings

We found out that most of the participants are female, 37.2%, who are 23 years old or older, and who, for the most part, were living alone (93%). As far as overall knowledge and sources of information are concerned, we found out that 56.1% of the respondents consider HIV as the main agent responsible for the disease, and that 19.9% of them admit they have no idea of what can cause that condition. Female students show greater knowledge than males.

Most of them are aware that the virus and CCU are closely related (76.4%) and know that there is a vaccine (53.2%). We also found out that the female students' knowledge on that matter is greater than the male students'. The most commonly referred sources of information were school (32.9%), television (27.2%) and health workers (25.9%). Once again, female students lead the way. Most of the respondents (84.4%) consider that the dissemination of these topics is unsatisfactory. The way it is transmitted (84.4%), what the virus really is (82.4%), the kind of preventive actions taken to prevent its transmission (81.7%), how the virus manifests (70.8%), the consequences of HPV infection (67.4%), and the kind of relationship that exists between HPV and cervical cancer (62.8%) are issues that need to be extensively discussed.

Most of the respondents argue that schools (82.4%), health workers (67.4%) and television (61.8%) are the means of dissemination that should be prioritised. Most of them believe that the best way to achieve a suitable dissemination would be combining various means of dissemination that would include schools/education facilities, health workers, television and internet.

Table 1 – What people really need to know about HPV

What do you think people need to know about HPV?	Male		Female		Total	
	N	%	n	%	n	%
What is HPV						
Yes	107	35,5	141	46,8	248	82,4
No	22	7,3	31	10,3	53	17,6
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
How it spreads						
Yes	108	35,9	146	48,5	254	84,4
No	21	7,0	26	8,6	47	15,6
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
The preventive actions that should be taken						
Yes	102	33,9	144	58,5	246	81,7
No	27	20,9	28	16,3	55	18,3
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
The way it manifests						
Yes	89	41,2	124	41,2	213	70,8
No	40	13,3	48	15,9	88	29,2
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
How to diagnosis HPV?						
Yes	71	23,6	94	31,2	165	54,8
No	58	19,35	78	25,9	136	45,2
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
How effective are the treatments?						
Yes	77	25,6	110	36,5	187	62,1
No	52	17,3	62	20,06	114	37,9
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
What are the consequences?						
Yes	86	28,6	117	38,9	203	67,4
No	43	14,3	55	18,3	98	32,6
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
The relationship between HPV and CCU						
Yes	75	24,9	114	37,9	189	62,8
No	54	17,9	58	51,8	112	37,2
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100
Information concerning the vaccine						
Yes	74	24,6	97	32,2	171	56,8
No	55	18,3	75	24,9	130	43,2
<b>Total</b>	129	42,9	172	57,1	301	100

93% of the respondents consider that the development of screening programmes and of workshops focusing on the matter is very important. We also found out that most of the respondents had already started their active sexual activity (83.4%) and that 66.8% of them started when they were 16-18 years old; data also shows that 54.1% had 1 or 2 sexual partners. 77.4% of the participants, mostly the female respondents, state that they regularly use contraceptive methods. Condom is the most commonly referred method (47.5%) and 10.6% of the students surveyed claim they use condoms and another hormonal method (dual-method contraception)

It should also be noted that most of the respondents do not attend and have never attended any sort of family planning consultations (67.8%),

Data clearly shows that gender has an influence on the *knowledge of HPV and CCU* dimensions since the highest mean scores obtained in any of HPV and CCU dimensions are given by female respondents. These scores are statistically significant ( $p < 0.05$ ); quite significant ( $p < 0.01$ ) and highly significant ( $p < 0.001$ ) in some dimensions. To understand the impact of the participants' age, we conducted a Kruskal-Wallis test that revealed the preponderance of the participants who were  $\geq 23$  years old or of the older ones in most of the dimensions; however, only the "*Meaning*" dimension of HPV ( $p = 0.005$ ) was statistically significant.

To analyse the relationship between the participants' marital status and the dimensions related to the different levels of knowledge (HPV and CCU), we conducted another Kruskal-Wallis Test that showed the preponderance of participants who were seeing someone at the time. These results are statistically significant ( $p < 0.05$ ); quite significant ( $p < 0.01$ ) and highly significant ( $p < 0.001$ ) in some of the dimensions.

**Table 2** - Mann-Whitney and Kruskal-Wallis U-tests showing the relationship between socio-demographic variables and the level of HPV knowledge

Knowledge of HPV Dimensions	Meaning	Trans.	Prev.	Incid.	Manif.	Locali.	Total	Test
	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Média	Ordena. Mean	Ordena. Mean	
Gender:								
M	140,8	137,19	138,31	132,88	130,80	136,50	131,84	Mann-Whitney
F	159,4	161,35	160,52	164,59	166,15	161,88	165,37	
(p)	Ns	0,015	0,025	0,001	0,000	0,008	0,001	
Age:								
≤20	144,6	145,01	150,83	145,72	145,60	144,76	144,65	Kruskal-Wallis
21-30	146,0	147,99	146,53	151,20	150,95	151,15	151,15	
31-40	207,4	196,04	168,19	156,19	161,65	158,58	158,58	
≥40	206,8	193,92	193,31	186,23	185,00	192,31	192,31	
(p)	ns	ns	ns	ns	Ns	ns	Ns	
Marital Status								
Partner	145,2	145,18	146,45	147,46	145,20	146,91	147,72	Kruskal-Wallis
No partner	214,9	210,15	225,50	174,65	230,12	196,15	224,96	
(p)	0,005	0,004	0,009	ns	0,001	ns	0,001	

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$ 

To understand the participants' level of knowledge of HPV and its relationship with CCU in the dimensions under study we used a Mann-Whitney U-test. The results show that in the different dimensions there is a relationship between the knowledge of HPV and the knowledge of CCU, with significant statistical significance ( $p < 0.05$ ).

In order to understand the impact of an early sexual initiation on the knowledge of HPV and CCU dimensions, we used a Mann-Whitney U-test. The results show that the respondents who claimed to be sexually active have a higher knowledge of both HPV and CCU, with statistical significance.

The same goes for respondents who claim they use contraceptives and attend family planning consultations.

**Table 3** - Mann-Whitney U-tests relating sexual activity variables to the level of knowledge of HPV

Knowledge of HPV Dimensions	Meaning	Trans.	Prev.	Incid.	Manif.	Locali.	Total	Test
	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	
Are you sexually active?								
Yes	156,68	154,04	155,81	154,34	155,95	154,23	156,11	Mann-Whitney
No	122,49	135,72	126,87	134,22	126,15	134,77	125,34	
(p)	0,008**	ns	0,028**	ns	0,021*	ns	0,022*	
Contraception								
Yes	155,43	152,50	156,29	155,96	154,77	154,72	155,41	Mann-Whitney
No	135,82	145,85	132,88	134,01	138,07	138,24	135,90	
(p)	ns	ns	0,045*	ns	Ns	ns	ns	
Family Planning counselling								
Yes	155,30	158,86	156,18	162,91	174,43	160,35	163,61	Mann-Whitney
No	148,95	147,26	148,54	145,34	139,86	146,56	145,00	
(p)	ns	ns	ns	ns	0,001**	ns	ns	

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

**Table 4-** Mann-Whitney U-tests relating sexual activity variables to the level of knowledge of CCU

Knowledge of CCU Dimensions	Relation	Incidence	Mortality rate	Factors	Presence	Total	Test
	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	Ordena. Mean	
Are you sexually active							Mann-Whitney
Yes	152,44	149,95	151,48	153,25	151,07	153,15	
No	143,77	156,27	148,61	139,70	150,63	140,22	
(p)	ns	ns	ns	Ns	ns	ns	
Contraception							Mann-Whitney
Yes	153,96	151,57	150,13	153,81	152,56	154,11	
No	140,85	149,05	153,97	141,37	145,66	140,36	
(p)	ns	ns	ns	Ns	ns	ns	
Family Planning							Mann-Whitney
Conselling	158,50	159,89	157,56	171,54	157,62	169,24	
Yes	147,43	146,77	147,88	141,24	147,85	142,33	
No							
(p)	ns	ns	ns	0,004**	ns	0,011**	

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

### Conclusions

The results show limited awareness of how HPV is transmitted, of how it manifests and its location. On the other hand, knowledge of the incidence and mortality rate due to CCU in Portugal and of the percentage of presence of HPV in CCU is virtually nonexistent. Higher education students have a limited understanding of not only the forms of transmission but also of the consequences of infection, although they are familiar with the meaning of the acronym HPV. Students' knowledge of cervical cancer is also very poor and they seldom relate HPV to CCU. They seem to have some knowledge of risk factors but are barely aware of prevention strategies and of the importance of vaccination. We found out that there is a relationship between the level of knowledge of HPV and the level of knowledge of CCU. Students stated that they were willing to obtain and deepen their knowledge and that their favourite sources of information are health workers and the media. They stressed the importance of attending workshops focusing on these topics at school. A sizable proportion of the students surveyed do not attend family planning counselling and do not use contraception, which makes them more vulnerable and increases the likelihood of contracting HPV and, consequently, CCU.

Higher Education Institutions should be concerned with the integral formation of their student and will then become health agents themselves by valuing the students' personal and social development. That way, we suggest that the Health Offices of any Higher Education Institution come up with health promotion programmes that will be designed in close cooperation with their students and will have to meet the respondents' preferences. The Mentoring Programmes that are implemented at the beginning of each school year to welcome and integrate new students should include workshops that will give priority to sexual health literacy and will therefore be crucial to prevent the incidence of CCU.

### References

- A. K. (junho de 2007). Sentimentos vivenciados por mulheres submetidas a tratamento para papillomavírus humano. *Esc Anna Nery R Enferm*, 11(2), pp. 248-253
- Agostinho, M. I. (2012). *Conhecimento dos Jovens Universitários sobre HPV e Cancro do Colo do Útero, Na era da Vacina*. Dissertação de Mestrado em Oncologia, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto e Instituto Português de Oncologia do Porto, Porto.  
<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/63643/2/Tese%20MestradoMarisa%20Agostinho.pdf>
- Castellsagué, X. (2008). Natural history and epidemiology of HPV infection and cervical cancer. *Gynecologic Oncology*, 110(3), pp. S4- S7.
- European Cervical Cancer Association (ECCA). (2013) Disponível em <http://www.ecca.info/pt/cancro-do-colo-do-uterio/o-colo-do-uterio/>.
- National Advisory Committee on Immunization (NACI). (2007). Statement on human papillomavirus vaccine. *Canadian Communicable Disease Report*. Feb., 33(2): 1-31
- Sedicias, S.. (2008). HPV: cura, transmissão, sintomas e tratamento. [Publicação Tua Saúde] Disponível em: <http://www.tuasaude.com/hpv-cura-transmissao-sintomas-etratamento/>
- World Health Organization/ Instituto Catalão de Oncologia. (2010). Human Papillomavirus and Related

Cancers. Summary Report Update. Obtido em de Information Centre on HPV and Cervical Cancer (HPV Information Centre):

This work is financed by national funds through FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. Furthermore we would like to thank the Instituto Politécnico de Viseu and UICISA:E- IPV for their support.

## HIGHER HEALTH LITERACY: ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL PORTUGUESE STUDENTS' EATING HABITS AND HARMFUL CONSUMPTIONS

Manuela FERREIRA

UICISA:E-Intituto Politécnico Viseu-Escola Superior Saúde Viseu  
[mmcferreira@gmail.com](mailto:mmcferreira@gmail.com)

Pedro RODRIGUES

CERNAS-Instituto Politécnico Viseu-Escola Superior Agrária Viseu  
[prodriques@sc.ipv.pt](mailto:prodriques@sc.ipv.pt)

Graça APARÍCIO

UICISA:E-Intituto Politécnico Viseu-Escola Superior Saúde Viseu  
[gaparicio5@hotmail.com](mailto:gaparicio5@hotmail.com)

Helia DIAS

Helia Dias-ESSaúde-Instituto Politécnico Santarém  
[helia.dias@essaude.ipsantarem.pt](mailto:helia.dias@essaude.ipsantarem.pt)

Joana ANDRADE

UICISA:E-Instituto Politécnico Viseu-Centro Hospitalar Tondela Viseu  
[joana.andrade99@gmail.com](mailto:joana.andrade99@gmail.com)

Sofia CAMPOS

UICISA:E-Intituto Politécnico Viseu-Escola Superior Saúde Viseu  
[sofiamargaridacampos@gmail.com](mailto:sofiamargaridacampos@gmail.com)

### Abstract

**Framework:** Health literacy, the ability to understand and use health related information, has been known over the past decade as a fundamental dimension of health promotion programmes carried out in schools. **Objectives:** To identify socio-demographic and contextual lifestyle variables that may interfere with health literacy and that relate to eating and harmful consumptions of elementary and high school students. **Methods:** Quantitative, descriptive and analytical study, with a sample of 308 adolescents, mostly female students with a mean age of 15.42 years. Most of the students were attending Year 9 of a lower secondary school. The data collection instrument used was the Your PEL Questionnaire, consisting of four sections: Food habits, Tobacco consumption, Alcohol use, and Sexuality, and another focusing on their socio-demographic background. **Results:** The vast majority of the surveyed adolescents have already tried alcohol (72.9%); 41.6% of them have already smoked; Most adolescents have 4 to 5 meals per day, which corresponds to an average of  $4.46 \pm 1.06$  meals a day; 87.5% are used to consume fast food (pizza, hamburgers, hot dogs); 72.0% have soup 3 or more times a week, 60.7% eat 1 to 2 portions of fruit a day and 77.7% eat vegetables once or twice a day; 93.3% have lunch 3 or more times per week at the school's canteen. Gender, age, school, alcohol consumption and smoking interfered with health literacy with statistical significance. **Conclusions:** Health promotion at school implies the design of new interventions aiming at adolescents, enabling them to make informed decisions and reach their full health potential. The results point to the need for interventions that will take into account gender, age and school differences.

**Keywords:** Higher Health Literacy

### Introduction

Strong health literacy is an important issue today and is vital to achieve public health. While there is a vast body of literature focusing on health literacy in adults, studies focusing on adolescents are still scarce (Manganello, 2018). Adolescents are major users of mass media and other technologies to access health information and are a target group for many health-related educational interventions. They are also at a crucial stage of development, learning skills they will take with them into adulthood (Manganello, 2018).

Although a child or adolescent may be unable to read a medical text, he might nevertheless be able to understand what health-promoting behaviours or health-management skills are in his home environment and actively participate in decision-making regarding his/her own health care/disease situation and/or the kind of health care they need to be provided with (Borzekowski, 2009). According to the same author, social support from family, friends, health providers and teachers may facilitate the learning of more complex health concepts.

A young person with a good literacy in health issues will be able to take care of him or herself- physically, emotionally, socially, mentally and spiritually. They understand the concept of risk, are able to deal with health-



related information and seek health providers in accordance with their needs, are better prepared to communicate with their health providers, to get important clarifying answers, to understand not only how to take medicines but also their potential side effects and interactions and take a stand to protect their health and that of their family and of their community (Fetro, 2010).

Paek, Reber, & Lariscy (2011) consider that the sooner and the more often young people are provided with health information through teachers, family members, health providers and the by media, the higher their levels of health literacy. Wu, Begoray, MacDonald, Higgins et al. (2010) conducted a study to assess the literacy of 275 Canadian adolescent girls and boys, mostly attending the 10th grade, and found out that lower scores were achieved by boys.. Ghaddar, Valerio, Garcia, & Hansen (2012) conducted a study with a group of 5 high schools in Texas. Two of those school provided health training programmes. Their sample consisted of 261 students, aged 14-20, whose school level went from the 9th to the 12th grade. 58% of those participants attended schools with health training programmes. The sample comprised students of both genders and who were mostly Hispanic (86%). Adequate levels of health literacy were found, with a mean score of 3.83. However, 37% of those young people showed limited levels of literacy. Higher levels of health literacy were found among young people who were attending schools with health training programmes and who were, in general, attending the final years of high school.

Fleary, Joseph, and Pappagianopoulos (2018) conducted a systematic review of the literature on the relationship between health literacy and health behaviours in adolescents. The results show the existence of a significant relationship between health literacy and adolescents' health behaviours.

Okan et al. (2018) consider that the study of health literacy in children and adolescents still has a long way to go, and that few studies have focused on health literacy in children and adolescents in general, much less on the school environment.

However, it is essential to study and promote health literacy among children and adolescents. They are developing important health-promoting behaviours and habits that will have an impact on the rest of their lives and adequate health literacy can provide them with skills that will support healthy and informed lifestyles.

Risk behaviours, including tobacco and alcohol consumption, problem behaviours, such as assaults, and obesity showed lower levels of health-promoting behaviour (Chang, 2011; Okan et al., 2018).

Health literacy is defined in the Institute of Medicine as the degree to which individuals have the capacity to obtain, process, and understand basic health information and services needed to make appropriate health decisions (*Institute of Medicine, 2014*) and can be an important factor in the way these messages influence expectations. Health literacy in adolescents is a major concern since a significant number of adolescents fail to have an adequate level. Research on adolescent and health literacy is still a developing field, but recent studies have showed associations between health behaviours and health outcomes and show that lower levels of health literacy make it difficult for young people to access and understand preventive care information and to access preventive care services. In addition, adolescents whose parents have lower health literacy skills are more likely to have worse outcomes (Chisolm, Johnson & McAlearney, 2011).

Healthy eating can play a vital role in the prevention of various chronic diseases, including obesity, cardiovascular disease, certain types of cancer and type 2 diabetes. To help prevent diet-related chronic diseases, proposals have been made for healthy eating behaviours to be established in childhood and maintained during adolescence (Healthy people 2020 objectives: Nutrition and weight status, 2018). Eating habits vary widely among adolescents and present some general trends over time that clearly reflect socio-cultural trends in food availability and nutritional goals.

The results obtained from some of the questionnaires administered to assess nutritional knowledge show that more than two-thirds of the adolescents, especially boys, adolescents from rural areas and overweight adolescents have unsatisfactory knowledge of dietary recommendations, sources of nutrients, or of the relationships that exist between diet, disease and eating habits. Among this group, television represents the main source of information about nutrition (Milosavljević, Mandić & Banjari, 2015).

Food literacy has been identified as a promising approach to support healthy dietary behaviours in adolescents. However, adolescents' perspectives on food literacy and on the impact it may have on their dietary behaviours are not well understood (Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2016). That way, the same authors conducted a study that explored adolescents' perspectives on the potential for food literacy to influence their eating behaviours. Fifteen focus groups were conducted with adolescents aged 12-17 years and encompassed quantitative and qualitative questions. Adolescents were asked to rank 22 aspects of food literacy in order of importance and discuss their responses as a group. Overall, adolescents ranked food and nutrition literacy as more important than food skills and food capacity.

Although adolescents stated that food and nutrition knowledge is important for them to eat well, the majority did not apply their knowledge to practice due to poor confidence in food skills. Participants demonstrated very limited knowledge of macro aspects of food literacy. Food skills, such as planning and managing budgets for food and time for food shopping, were ranked as least important due to their apparent irrelevance, but are usually recognized as important later in life. Adolescents reported being very interested in developing food skills such as food preparation but they had very limited opportunities due to lack of food literacy education at home and at school.

Food literacy has recently emerged to associate food-related knowledge and skills with healthy diets. Its promotion is important to protect adolescents as they eat too many low-nutrient, high-energy foods. Although the components of food literacy have been derived from studies focusing on adolescents, a reliable and valid measurement tool to assess food literacy and promotion strategies with all components of food literacy has yet to be developed (Chang, 2011).

In recent years, topics focusing on chronic diseases, healthy dietary choices, nutritional knowledge, and food preparation skills have sparked new interest in food literacy (Carbone & Zoellner, 2012). This new interest is based on the control of the calories consumed by adolescents and on adolescents' dietary habits that include convenience foods such as processed foods and pre-packaged snacks (Gibbs & Chapman-Novakofski, 2013).

Pendergast, Garvis and Kanasa (2011) claim that there is a clear relationship between what adolescents eat and the fact that they have a very limited knowledge of what foods are made of, why and how labelling information is read, and also how and why healthy food is prepared and cooked safely to avoid food poisoning. So, the term "food literacy" was created to address the synthesis of functional, interactive, and critical dimensions of the aforementioned knowledge, skills, transformations, and empowerment in food experience people encounter and in today's environment (Chang, 2011).

Besides being a serious health threatening behaviour, alcohol is directly and indirectly related to numerous negative social consequences, such as risky sexual behaviour, family violence, physical abuse and traffic accidents. Alcohol use is a particularly important problem in adolescence. First of all, adolescents' brains are very vulnerable because brain structures are still developing, particularly during puberty, and alcohol can damage some parts of the brain and can, consequently, affect their learning capacity and behaviour. On the other hand, alcohol consumption is usually related to aggressive behaviours (Pulido, Indave-Ruiz, Colell-Ortega, Ruiz-Garcia et al., 2014).

The lower the adolescents' health literacy levels, the less they understand and assess messages designed to influence health-related behaviours, such as tobacco and alcohol use. Studies focusing on alcohol use, smoking, and health literacy among adolescents show stronger associations between low health literacy and substance use behaviours. Adolescents with lower levels of health literacy, in particular, are almost three times more likely to consume alcohol and tobacco than adolescents with high levels of health literacy, and the chances of improper use of alcohol were higher among adolescents with lower levels of health literacy (Chisolm et al., 2014).

Data collected from World Health Organization's *Global Burden of Disease* study were used to calculate Disability-Adjusted Life-Years (DALYs) for adolescents aged 10- 24 years whose main risk factors were alcohol (7% of DALYs), unprotected sex (4%), iron deficiency (3%), and illicit drug use (2%). Other risk factors were also observed, such as tobacco use, low physical activity and overweight/obesity. This information suggests that public health strategies should focus on children and adolescents' health, and that special attention should be placed on alcohol and tobacco consumption (Gore, Bloem & Patton, 2011).

Based on the concept of health literacy, sexual and reproductive health goes beyond knowledge and behaviour and is the self-perceived ability of an individual to access the needed information, understand the information, and assess and apply the information into informed decision making to contribute to good sexual and reproductive health (Vongxay, Albers, Thongmixay et al., 2019). It is not only knowing (knowledge) and doing (behaviour), but it is the process of individual's thought on a sexual and reproductive health problem before taking an action. That way, the aforementioned authors conducted a cross-sectional study to assess sexual and reproductive health literacy among adolescents aged 15-19 years and determine the factors associated with sexual and reproductive health. The study involved 461 adolescents living in rural and urban areas of Lao People's Democratic Republic in 2017. Data showed that 65.5% had inadequate sexual and reproductive health literacy. Scores were positively and significantly associated with several factors, including: school environment, poor knowledge of sexual and reproductive health, and functional literacy on contraceptive methods, which reflected how adolescents understood the use of condoms. Given that most adolescents have inadequate sexual and reproductive health literacy, the authors suggest that comprehensive sexual education, conveying all necessary information and service access for adolescents, is essential to ensure that adolescents can access, understand, assess, and apply good sexual and reproductive health knowledge in decision-making to benefit their own health.

Sexual and reproductive health education is a protective factor for teenage pregnancy, adverse sexual and reproductive health outcomes, and negative social consequences. However, this knowledge has proven insufficient, translating into poor social skills and competencies to promote and maintain a healthy life. Together, these skills are defined as health literacy, which is defined as the knowledge, motivation, and competences to access, understand, assess, and apply health-related information in healthcare, disease prevention, and health promotion (Sorensen, Van den Brouke, Fullam, Doyle et al., 2012; Vongxay, Albers, Thongmixay et al., 2019).

## Study

In order to achieve the objectives set for this study, the *Your Pel* Project research team designed a questionnaire to be used as the study's data collection tool. This questionnaire measures the impact of health education programmes in the areas of food, alcohol and tobacco consumption, and sexuality, and is composed of 4 sub-

scales: food habits (25 items), tobacco consumption (23 items), alcohol use (22 items), and sexuality (22 items). The items are assessed using a 5 point likert scale: "Strongly disagree", "Disagree", "Neither agree nor disagree", "Agree" and "Strongly agree". The questionnaire comprises 92 questions, 51 are affirmative and 41 are negative. Each dimension includes different factors, namely:

- Food habits: Factor 1 – Risk behaviours (9 items), Factor 2 - Good practices (5 items);
- Tobacco consumption: Factor 1 - Risk perception related to consumption (9 items), Factor 2 - Beliefs favouring consumption (8 items);
- Alcohol use: Factor 1 - Beliefs favouring consumption (6 items), Factor 2 - Myths about alcohol consumption (6 items), Factor 3 – Risk perception related to consumption (6 items);
- Sexuality: Factor 1 - Responsibility (7 items), Factor 2 – Simplistic vision (5 items).

## Findings

The results show, for the whole sample, that the adolescents' age ranges between 13 and 20 years. Male respondents, who represent 49.7% of the total sample, are between 13 years and 20 years old, and girls, who represent 50.3% of the whole sample, are between 13 and 19 years old.

**Table 1 – Statistics related to the participants' age according to their gender**

Gender	N	Min	Max	M	SD		CV (%)	Sk/error	K/error
Male	153	13	20	15.30	1.49		9.73	3.63	2.20
Female	155	13	19	15.53	1.47		9.46	2.08	0.04
<b>Overall</b>	<b>308</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>15.42</b>	<b>1.48</b>		<b>9.59</b>	<b>4.45</b>	<b>1.39</b>

Table 2 shows that 39.6% of the participants are 15 years old. 38.6% of them are boys and 40.6% are girls. 40.5% of the male participants and 42.6% of the female participants are attending the 9th grade (41.6%), followed by those who are attending the 8th grade (18.3% boys and 15.5% girls) (see table 2).

**Table 2 – Socio-demographic background according to the participants' gender**

Gender	Male		Female		Total		Residual		X <sup>2</sup>	p
	N° (153)	% (49.7)	N° (155)	% (50.3)	N° (308)	% (100.0)	1	2		
<b>Age</b>									2.131	0.3.45
≤14 years old	39	25.5	29	18.7	68	22.1	1.4	-1.4		
15 years old	59	38.6	63	40.6	122	39.6	-.4	.4		
≥16 years old	55	35.9	63	40.6	118	38.3	-.8	.8	5.025	0.413
<b>School year</b>										
7 <sup>th</sup> grade	23	15.0	17	11.0	40	13.0	1.1	-1.1		
8 <sup>th</sup> grade	28	18.3	24	15.5	52	16.9	.7	-.7		
9 <sup>th</sup> grade	62	40.5	66	42.6	128	41.6	-.4	.4		
10 <sup>th</sup> grade	18	11.8	20	12.9	38	12.3	-.3	.3		
11 <sup>th</sup> grade	14	9.2	11	7.1	25	8.1	.7	-.7		
12 <sup>th</sup> grade	8	5.2	17	11.0	25	8.1	-1.8	1.8		
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>100.0</b>	<b>155</b>	<b>100.0</b>	<b>308</b>	<b>100.0</b>				

One of the objectives was to understand whether or not adolescents had tried alcohol before. The vast majority of the participants answered that they had (72.9%). 75.2% of those respondents were boys and 72.9% were girls. 41.6% of the surveyed adolescents admitted that they have smoked before (cigarettes or electronic cigarettes). 42.5% of those respondents were boys and 40.6% were girls (see table 3).

Data collected shows that most of the surveyed adolescents have not had sex yet (82.5%), which corresponds to 77.1% of the boys and 87.7% of the girls. On the other hand, 17.5% of them stated that they have already had

their first sexual experience. Most of those respondents were boys (22.9%), resulting in statistically significant differences ( $X^2=6.004$ ;  $p=0.014$ ).

As far as the number of meals that adolescents have per day is concerned, evidence shows that most of them (75.2% of the boys and 71.0% of the girls) have 4-5 meals a day. A high proportion of adolescents (87.5%) are used to eat fast food (pizzas, hamburgers, or hotdogs). This overall percentage refers to 90.0% of the boys and 85.1% of the girls. Most adolescents (72.0%) eat soup 3 or more times a week. This figure represents 71.2% of the boys and 72.7% of the girls surveyed. It should also be noted that 20.9% of the respondents have soup once or twice a week (boys 20.9% vs. girls 21.0%) (see table 3).

The adolescents were asked how many portions of fruit they have per day and most of them (60.7%) replied that they usually have 1 or 2 portions a day. 62.7% of them were boys and 58.8% were girls. The percentage of adolescents who eat 3 or more portions of fruit a day (35.9%) is also significant. This percentage represents 35.2% of the participating boys and 36.6% of the girls (see table 3).

When adolescents were asked how many times a day they have vegetables, a high proportion of them (80.7% of the boys and 74.8% of the girls) replied that they eat vegetables once or twice a day (77.7%). It should also be noted that 15.5% eat vegetables 3 or more times a day, which represents statistically significant differences ( $X^2=9.391$ ;  $p=0.009$ ).

Evidence also shows that most of the adolescents (93.3%) eat 3 or more times a week in the school canteen. 82.0% of those who do are boys and 84.5% are girls

**Table 3 – Contextual variables related to the participants' lifestyle according to their gender**

Gender	Male		Female		Total		Residual		X <sup>2</sup>	p
	N° (153)	% (49.7)	N° (155)	% (50.3)	N° (308)	% (100.0)	1	2		
<b>Alcohol use</b>									0.205	0.651
Yes	115	75.2	113	72.9	228	74.0	.5	-.5		
No	38	24.8	42	27.1	80	26.0	-.5	.5		
<b>Tobacco consumption</b>									0.107	0.743
Yes	65	42.5	63	40.6	128	41.6	.3	-.3		
No	88	57.5	92	59.4	180	58.4	-.3	.3		
<b>Have started their sex life</b>									6.004	<b>0.014</b>
Yes	35	22.9	19	12.3	54	17.5	<b>2.5</b>	-2.5		
No	118	77.1	136	87.7	254	82.5	-2.5	<b>2.5</b>		
<b>Number of daily meals</b>									0.877	0.645
Up to 3 meals	21	13.7	27	17.4	48	15.6	-.9	.9		
4-5 meals	115	75.2	110	71.0	225	73.1	.8	-.8		
≥6 meals	17	11.1	18	11.6	35	11.4	-.1	.1		
<b>Fast food consumption</b>	N° (150)	% (49.3)	N° (154)	% (50.7)	N° (304)	% (100.0)			1.692	0.193
No	15	10.0	23	14.9	38	12.5	-1.3	1.3		
Yes	135	90.0	131	85.1	266	87.5	1.3	-1.3		
<b>Eat soup on a weekly basis</b>	N° (139)	% (49.3)	N° (143)	% (50.7)	N° (282)	% (100.0)			0.283	0.868
Rarely	11	7.9	9	6.3	20	7.1	.5	-.5		
Once or twice	29	20.9	30	21.0	59	20.9	.0	.0		
≥3 times	99	71.2	104	72.7	203	72.0	-.3	.3		
<b>Portions of fruit per day</b>	N° (142)	% (48.1)	N° (153)	% (51.9)	N° (295)	% (100.0)			1.537	0.464
Rarely	3	2.1	7	4.6	10	3.4	-1.2	1.2		
1-2 portions	89	62.7	90	58.8	179	60.7	.7	-.7		
≥3 portions	50	35.2	56	36.6	106	35.9	-.2	.2		

Daily consumption of vegetables	N° (140)	% (49.5)	N° (143)	% (50.5)	N° (283)	% (100.0)				
Rarely	3	2.1	16	11.2	19	6.7	-3.0	3.0	9.391	0.009
Once or twice	113	80.7	107	74.8	220	77.7	1.2	-1.2		
≥3 times	24	17.1	20	14.0	44	15.5	.7	-.7		
Number of times they have lunch in the school canteen during the week	N° (111)	% (48.9)	N° (116)	% (51.1)	N° (227)	% (100.0)				
Rarely	2	1.8	3	2.6	5	2.2	-.4	.4	n.a.	n.a.
Once or twice	18	16.2	15	12.9	33	14.5	.7	-.7		
≥3 times	91	82.0	98	84.5	189	83.3	-.5	.5		

As for the use of Social Networks, data shows that 41.2% of the teenagers use Youtube quite often, 48.1% always use Instagram, and 51.3% say they rarely use Snapchat; some of them say that they seldom use Facebook (50.6%) or Twitter (51.5%) or Reddit (88.5%). So, Social Networks that are most commonly used by teenagers are Youtube and Instagram.

Almost all teenagers (94.2%) use WhatsApp and Skype (32.3%), although most of the respondents reported they don't use the latter or don't use Viber (90.5%)

### Food habits, sexuality and harmful consumption

The results related to the food habits dimension indicate that the highest mean value corresponds to Factor 1 - Good Practices (Mean=3.810.54), where the lowest score is 1.00 and the highest score is 5.00. In the tobacco consumption dimension the highest mean value will be found in Factor 1 – Risk Perception related to consumption (Mean=4,420.58), where the lowest score is 1.00 and the highest score is 5.00. In the Alcohol use dimension the factor with a higher mean value is Factor 3 – Risk Perception of risk related to consumption (Mean=4,120.62) where the lowest score found is 1.00 and the highest is 5.00. The highest value in the Sexuality dimension corresponds to Factor 1 - Responsibility (average=4,140.55), where the lowest score found is 1.20 and the highest is 5.00. The values of the coefficient of variation indicate moderate and high dispersions in relation to the mean values.

**Table 4 – Statistics related to food habits, sexuality and harmful consumption**

Food habits, sexuality and harmful consumption	N	Min	Max	M	SD	CV (%)	Sk/error	K/error
<b>Food habits</b>	308							
Factor 1 – Risk behaviours		1.00	5.00	3.46	0.82	23.69	-5.92	0.20
Factor 2 – Good practices		1.00	5.00	3.81	0.54	14.17	-6.47	7.85
<b>Tobacco consumption</b>								
Factor 1 Risk perception related to consumption		1.00	5.00	4.42	0.58	13.12	-14.62	24.66
Factor 2 – Beliefs favouring consumption		1.00	5.00	3.93	1.26	32.06	-9.00	0.54
<b>Alcohol use</b>								
Factor 1 - Beliefs favouring consumption		1.00	5.00	3.83	1.15	30.02	-8.20	0.97
Factor 2 – Myths about alcohol consumption		1.00	5.00	3.41	0.98	28.73	-1.48	-1.53
Factor 3 - Risk perception related to consumption		1.00	5.00	4.12	0.62	15.04	-6.50	7.23
<b>Sexuality</b>								
Factor 1 – Responsibility		1.20	5.00	4.14	0.55	13.28	-8.19	13.17
Factor 2 – Simplistic vision	1.00	5.00	3.61	0.89	24.65	-6.12	1.11	

As for gender interference in elementary and secondary school students' health literacy in the dimensions related to food habits, sexuality and harmful consumption, evidence shows that the highest mean values relate to girls. That way, data shows that girls show good practices when it comes to food habits. In the tobacco consumption dimension, highest scores are found in Factor 2- Beliefs favouring consumption; once again girls score higher in the Alcohol use dimension, and girls show more responsibility in the sexuality dimension. The values show statistically significant relevance (p=0.001)

**Table 5 – Relationship between elementary and secondary students' health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumptions dimensions and their gender**

Gender	Male		Female		t	p
	Mean	Sd	Mean	Sd		
<b>Food habits, sexuality and harmful consumptions</b>						
<b>Food habits</b>						
Factor 1 – Risk behaviours	3.40	0.75	<b>3.53</b>	0.88	-1.379	0.169
Factor 2 – Good practices	3.73	0.58	<b>3.89</b>	0.48	-2.472	<b>0.014</b>
<b>Tobacco consumption</b>						
Factor 1 Risk perception related to consumption	4.39	0.65	<b>4.46</b>	0.49	-1.083	0.280
Factor 2 – Beliefs favouring consumption	3.91	1.26	<b>3.96</b>	1.26	-3.340	0.734
<b>Alcohol</b>						
Factor 1 - Beliefs favouring alcohol consumption	3.80	1.11	<b>3.87</b>	1.19	-5.542	0.588
Factor 2 – Myths about alcohol consumption	3.31	0.96	<b>3.50</b>	1.00	-1.657	0.099
Factor 3 - Risk perception related to alcohol consumption	4.10	0.697	<b>4.15</b>	0.55	-6.682	0.496
<b>Sexuality</b>						
Factor 1 – Responsibility	4.04	0.58	<b>4.24</b>	0.50	-3.220	<b>0.001</b>
Factor 2 – Simplistic vision	3.54	0.82	<b>3.68</b>	0.94	-1.318	0.189

As for the relationship between elementary and secondary school students' health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumption dimensions and their age, data shows that the highest mean values correspond to the 15 year old students. This means that 15 years old adolescents show good practices in the Food habits dimension, that they have a good risk perception related to tobacco consumption, that they understand better than the others age groups the risk associated with alcohol use and that they are more responsible when it comes to sexuality matters. It should be noted that the youngest adolescents ( $\leq 14$  years old) were those who got the lowest scores in all the dimensions. There are statistically significant differences in the two factors of the food habits dimension (Factor 1 - Risk behaviours  $p=0.000$ ; Factor 2 - Good practices  $p=0.007$ ); in Factor 2 - Beliefs favouring consumption of the Tobacco consumption dimension ( $p=0.000$ ); in two of the factors of the Alcohol use dimension (Factor 1 - Beliefs favouring alcohol consumption  $p=0.000$ ; Factor 2 - Myths about alcohol consumption  $p=0.009$ ) and in the two factors of the Sexuality dimension (Factor 1 - Responsibility  $p=0.000$ ; Factor 2 – Simplistic vision  $p=0.000$ ).

**Table 6 – Relationship between elementary and secondary students' health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumptions dimensions and their age**

Age	$\leq 14$ years old		15 years old		$\geq 16$ years old		f	p
	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd		
<b>Food habits, sexuality and harmful consumptions</b>								
<b>Food habits</b>								
Factor 1 – Risk behaviours	2.99	0.75	<b>3.70</b>	0.72	3.49	0.84	18.025	<b>0.000</b>
Factor 2 – Good practices	3.68	0.57	<b>3.92</b>	0.44	3.77	0.59	5.002	<b>0.007</b>
<b>Tobacco consumption</b>								
Factor 1 Risk perception related to consumption	4.30	0.72	<b>4.49</b>	0.48	4.41	0.57	2.417	0.091
Factor 2 – Beliefs favouring consumption	3.11	1.46	<b>4.27</b>	1.01	4.06	1.17	22.071	<b>0.000</b>
<b>Alcohol use</b>								
Factor 1 - Beliefs favouring consumption	3.08	1.40	<b>4.12</b>	0.91	3.97	1.03	22.022	<b>0.000</b>
Factor 2 – Myths about alcohol consumption	3.11	0.96	<b>3.56</b>	0.98	3.42	0.97	4.841	<b>0.009</b>
Factor 3 – Risk perception related to alcohol consumption	4.05	0.70	<b>4.19</b>	0.54	4.10	0.66	1.230	0.294
<b>Sexuality</b>								
Factor 1 – Responsibility	3.91	0.56	<b>4.22</b>	0.49	4.18	0.57	7.913	<b>0.000</b>
Factor 2 – Simplistic vision	3.13	0.94	<b>3.82</b>	0.73	3.67	0.90	14.727	<b>0.000</b>

The results obtained according to the students' school year show those attending the 9th grade show higher risk behaviours when it comes to food habits, a greater risk perception related to consumption and are more likely to

be influenced by beliefs favouring tobacco consumption; 10<sup>th</sup> grade students show higher risk perception related to alcohol consumption. 11<sup>th</sup> grade teens, in turn, show a more simplistic vision of sexuality and those in the 12<sup>th</sup> grade seem to believe in more myths about alcohol consumption and show greater responsibility when it comes to their sexual behaviours. There are statistically significant differences in almost all factors in the dimensions under study, except for Factor 3 – Risk perception related to consumption in the Alcohol use dimension (see table 7).

**Table 7 – Relationship between elementary and secondary students' health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumptions dimensions and the school year they are attending**

School year	7 <sup>th</sup> grade	8 <sup>th</sup> grade	9 <sup>th</sup> grade	10 <sup>th</sup> grade	11 <sup>th</sup> grade	12 <sup>th</sup> grade	X <sup>2</sup>	P
Food habits, sexuality and harmful consumptions	Mean ordination	Mean ordination	Mean ordination	Mean ordination	Mean ordination	Mean ordination		
<b>Food habits</b>								
Factor 1 – Risk behaviours	96.99	112.94	<b>185.50</b>	156.45	157.28	168.48	44.294	<b>0.000</b>
Factor 2 – Good practices	111.25	149.35	168.78	125.58	<b>206.30</b>	153.48	25.791	<b>0.000</b>
<b>Tobacco consumption</b>								
Factor 1 Risk perception related to consumption	142.70	133.47	<b>172.92</b>	158.93	146.64	123.94	12.439	<b>0.029</b>
Factor 2 – Beliefs favouring consumption	99.34	114.39	<b>185.57</b>	181.00	128.70	152.62	47.522	<b>0.000</b>
<b>Alcohol use</b>								
Factor 1 – Beliefs favouring consumption	108.95	119.63	<b>177.11</b>	174.70	135.60	172.32	31.046	<b>0.000</b>
Factor 2 – Myths about alcohol consumption	133.44	131.58	170.17	157.68	132.36	<b>172.94</b>	12.363	<b>0.030</b>
Factor 3 – Risk perception related to consumption	156.76	135.69	164.99	<b>169.67</b>	134.04	133.68	8.001	0.156
<b>Sexuality</b>								
Factor 1 – Responsibility	105.59	127.91	172.76	154.33	168.64	<b>180.70</b>	25.074	<b>0.000</b>
Factor 2 – Simplistic vision	107.98	121.00	175.77	155.57	<b>176.78</b>	165.80	27.774	<b>0.000</b>

Evidence shows that the adolescents who have never tried alcohol are those who show higher mean values in all dimensions, (food habits, tobacco consumption, alcohol use and sexuality) and that the highest mean value is found in Factor 2 - Myths about alcohol consumption. It can be observed that there is statistically significant relevance in the two factors of the Tobacco consumption dimension (Factor 1 – Risk perception related to tobacco consumption p=0.002, and Factor 2 - Beliefs favouring consumption p=0.014), in the three factors of the Alcohol use dimension (Factor 1 - Beliefs favouring consumption p=0.005; Factor 2 - Myths about alcohol consumption p=0.000; Factor 3 – Risk perception related to alcohol consumption p=0.004) (see table 8).

**Table 8 – Relationship between elementary and secondary students' health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumption dimensions and the fact that they have already tried alcohol**

Have tried alcohol before	yes		No		UMW	P
	Mean	Ordination	Mean	Ordination		
<b>Food habits, sexuality and harmful consumptions</b>						
<b>Food habits</b>						
Factor 1 – Risk behaviours	151.09		<b>164.21</b>		8343.000	0.256
Factor 2 – Good practices	151.67		<b>162.58</b>		8474.000	0.342
<b>Tobacco consumption</b>						
Factor 1 Risk perception related to consumption	145.34		<b>180.61</b>		7031.000	<b>0.002</b>
Factor 2 – Beliefs favouring consumption	147.16		<b>175.42</b>		7446.500	<b>0.014</b>
<b>Alcohol use</b>						
Factor 1 - Beliefs favouring consumption	146.07		<b>178.54</b>		7197.000	<b>0.005</b>
Factor 2 – Myths about alcohol consumption	139.93		<b>196.02</b>		5798.500	<b>0.000</b>
Factor 3 – Risk perception related to consumption	147.16		<b>175.41</b>		7447.000	<b>0.014</b>
<b>Sexuality</b>						
Factor 1 – Responsibility	152.71		<b>159.60</b>		8712.000	0.550
Factor 2 – Simplistic vision	153.48		<b>157.39</b>		8888.500	0.734

Data shows that adolescents who have never smoked before show higher mean values in all the factors of the food habits, tobacco consumption, and alcohol use dimensions. In the sexuality dimension, these adolescents reveal greater responsibility. Those who have already smoked, on the other hand, reveal a simplistic vision when it comes to sexuality. Statistically significant differences are only found in Factor 2 - Good practices in the food habits dimension ( $p=0.018$ )

**Table 9– Relationship between elementary and secondary students' health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumption dimensions and the fact that they have already smoked before**

To have smoked before	Yes		No		t	P
	Mean	Sd	Mean	Sd		
<b>Food habits, sexuality and harmful consumptions</b>						
<b>Food habits</b>						
Factor 1 – Risk behaviours	3.44	0.79	<b>3.48</b>	0.84	-.412	0.681
Factor 2 – Good practices	3.72	0.56	<b>3.87</b>	0.51	-2.377	<b>0.018</b>
<b>Tobacco consumption</b>						
Factor 1 Risk perception related to consumption	4.37	0.58	<b>4.46</b>	0.57	-1.302	0.194
Factor 2 – Beliefs favouring consumption	3.84	1.16	<b>3.99</b>	1.32	-1.025	0.306
<b>Alcohol use</b>						
Factor 1 – Beliefs favouring consumption	3.80	1.04	<b>3.86</b>	1.22	-.500	0.617
Factor 2 – Myths about alcohol consumption	3.29	0.98	<b>3.49</b>	0.98	-1.824	0.069
Factor 3 – Risk perception related to consumption	4.07	0.66	<b>4.16</b>	0.60	-1.276	0.203
<b>Sexuality</b>						
Factor 1 – Responsibility	4.11	0.56	<b>4.16</b>	0.55	-.704	0.482
Factor 2 – Simplistic vision	<b>3.63</b>	0.83	3.60	0.92	.379	0.705



The results presented in table 10 indicate that adolescents who already have an active sex life are more likely to adopt risk behaviours involving their food habits, are more likely to believe in myths about alcohol consumption and have a more simplistic vision of sexuality, whereas those who have not yet started their sex lives display a higher mean score when it comes to good practices related to food habits, to risk perception related to tobacco consumption and more likely to follow beliefs that favour tobacco consumption and beliefs that favour alcohol consumption. These teens also have a higher risk perception related to consumption and show a greater level of responsibility in terms of sexuality. Statistically significant difference is only found in Factor 1 Risk perception related to tobacco consumption ( $p=0.022$ ).

**Table 10– Relationship between elementary and secondary students’ health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumption dimensions and the fact that they have already started their sex life**

To have already started their sex life	Yes	No	UMW	P
Food habits, sexuality, harmful consumptions	Mean Ordination	Mean Ordination		
<b>Food habits</b>				
Factor 1 –Risk behaviours	<b>156.47</b>	154.08	6751.500	0.858
Factor 2 – Good practices	135.93	<b>158.45</b>	5855.000	0.089
<b>Tobacco consumption</b>				
Factor 1 Risk perception related to consumption	129.52	<b>159.81</b>	5509.000	<b>0.022</b>
Factor 2 – Beliefs favouring consumption	145.40	<b>156.44</b>	6366.500	0.405
<b>Alcohol</b>				
Factor 1 - Beliefs favouring consumption	151.02	<b>155.24</b>	6670.000	0.751
Factor 2 – Myths about alcohol consumption	<b>154.91</b>	154.41	6836.000	0.970
Factor 3 - Risk perception related to consumption	138.72	<b>157.85</b>	6006.000	0.149
<b>Sexuality</b>				
Factor 1 – Responsibility	148.72	<b>155.73</b>	6546.000	0.598
Factor 2 – Simplistic vision	<b>161.18</b>	153.08	6497.500	0.542

### Discussions/Conclusions

The following conclusions can be drawn from the results obtained:

- most of the surveyed adolescents have already tried alcoholic beverages (72.9%);
- most of the responding adolescents have not yet started their sex life (82.5%);
- most of the adolescents who took part in the study have between 4-5 daily meals, which corresponds to an average of  $4.46 \pm 1.06$  daily meals; the highest percentage of adolescents are used to eating fast food (pizzas, hamburgers, hot dogs) (87.5%), and most of them (72.0%) reported that they have soup 3 or more times a week; 60.7% have 1 or 2 portions of fruit every day and 77.7% of them have vegetables once or twice a day. Finally, 93.3% of the participants have lunch 3 or more times a week in the school canteen.
- gender, age, school and school year have statistically interfered with elementary and secondary school students’ health literacy in the food habits, sexuality and harmful consumption dimensions;
- alcohol use, tobacco consumption and whether or not respondents have already initiated their sex life significantly and statistically interfered with elementary and secondary school students' health literacy in the food habits, sexuality, and harmful consumption dimensions.

The results obtained suggest we should keep on promoting health literacy at school. This endeavour implies the development of more adequate interventions aimed at adolescents, giving priority to information technologies since social networks are widely used by adolescents nowadays. It is crucial, as the Project "Your PEL" advocates, to promote health literacy among students and to empower them so they are capable of developing a certain health literacy awareness that will help them reach a full health potential that will aggregate three specific dimensions: food habits, harmful consumption and sexuality. In this context, community health nurses can develop health education actions, giving credible information to adolescents about the three aforementioned dimensions, so that they can assimilate them and apply them in their daily lives. It is suggested that these health education sessions include the three dimensions in an appropriate and attractive way, encouraging the participation and involvement of adolescents, and that focus should be placed on the life cycle approach to health to allow adolescents to have a healthier future.

It is also important to stress the huge amount of information on sexuality, food habits and harmful consumption that is available on the Internet and that is not always properly treated and adjusted to this particular target audience. Many of the contents focusing on these dimensions are frequently taken out of context, obsolete and even incorrect. As such, credible content designed for the adolescents will have to be created as part of a concerted, careful and thorough strategy that will help provide them with the right level of health literacy.

In this context, it is important to take the "Your PEI" Project to each and every school since it has been working in this area, disseminating information related to food habits, harmful consumption and sexuality. The project provides forums organized by themes where adolescents can anonymously ask their questions and check the answers given to the questions they asked or to those asked by other adolescents. They also have access to a glossary where they can find definitions explaining many of the concepts associated with these three dimensions in a language adapted to their age group.

## References

- Borzekowski, D.L. (2009). Considering Children and Health Literacy: A Theoretical Approach. *Pediatrics*, 124, S282-S288.
- Carbone, E.T., & Zoellner, J.M. (2012) Nutrition and health literacy: A systematic review to inform nutrition research and practice. *J Acad Nutr Dietetics*, 112, 254-265.
- Chang, L.C. (2011). Health literacy, self-reported status and health promoting behaviours for adolescents in Taiwan. *J Clin Nurs*; 20(1-2), 190-196.
- Chisolm, D.J., Manganello, J.A., Kelleher, K.J., & Marshal, M.P. (2014). Health literacy, alcohol expectancies, and alcohol use behaviors in teens. *Patient Educ Couns.*; 97(2), 291–296. doi:10.1016/j.pec.2014.07.019
- Fetro, J. V. (2010). Health-Literate Youth: Evolving Challenges for Health Educators. *American Journal of Health Education*, 41(5), 258-264.
- Fleary, S.A., Joseph, P., & Pappagianopoulos, J.S. (2018). Adolescent health literacy and health behaviors: A systematic review. *Journal of Adolescence*, Vol. 62, 116-127. Acedido em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197117301859?via%3Dihub>
- Ghaddar, S.F., Valerio, M.A., Garcia, C.M., & Hansen, L. (2012). Adolescent Health Literacy: The Importance of Credible Sources for Online Health Information. *Journal of School Health*; Vol. 82, 1, 28-36.
- Gibbs, H., & Chapman-Novakofski, K. (2013) Establishing content validity for the nutrition literacy assessment instrument. *Prev Chronic Dis*, 10, 120267.
- Gore, F.M., Bloem, P.J.N., & Patton, G.C. (2011). Global burden of disease in young people aged 10–24 years: a systematic analysis. *Lancet*, vol. 377, 2093-102.
- Healthy people 2020 objectives: Nutrition and weight status. (2018). Acedido em <https://www.healthypeople.gov/2020/topics-objectives/topic/nutrition-and-weight-status>.
- Institute of Medicine. (2014). *Health literacy: a prescription to end confusion*. The National Academies Press; Washington, DC.
- Manganello, J.A. (2018). Health literacy and adolescents: a framework and agenda for future research. *Health Education Research*, Vol. 23, 5, 1, 840-847, Acedido em <https://doi.org/10.1093/her/cym069>
- Milosavljević, D., Mandić, M.L., & Banjari, I. (2015). Nutritional knowledge and dietary habits survey in high school population. *Coll Antropol*; 39(1),101-107. Acedido em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=26040077>
- Okan, O., Lopes, E., Bollweg, T.M. et al. (2018). Generic health literacy measurement instruments for children and adolescents: a systematic review of the literature. *BMC Public Health*; 18, 166.
- Paek, H.-J., Reber, B. H., & Lariscy, R. W. (2011). Roles of interpersonal and media socialization agents in adolescent self-reported health literacy: a health socialization perspective. *Health Education Research*, 26(1), 131-149.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Kanasa, H. (2011) Insight from the public on home economics and formal food literacy. *Fam Consumer Sci Res J*; 39, 415-430.
- Pulido, J., Indave-Ruiz, B.I., Colell-Ortega, E., Ruiz-Garcia, M., Bartoli, M., & Barrio, G. (2014). Population-based studies on alcohol-related harm in Spain. *Rev. Espanola Salud Publica*; 88, 493–513.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2016). Adolescents' perspectives on food literacy and its impact on their dietary behaviours. *Appetite*; 107, 549-557. doi: 10.1016/j.appet.2016.09.006.
- Sorensen, K., Van den Brouke, S., Fullam, J., Doyle, G. et al. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC public health*; 12; 80, <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80> PMID: 22276600
- Vongxay, V., Albers, F., Thongmixay, S. et al. (2019). Sexual and reproductive health literacy of school adolescents in Lao PDR. *PLOS ONE*, 16, 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209675>
- Wu, A. D., Begoray, D. L., MacDonald, M., Higgins, J. W., Frankish, J., Kwan, B. et al. (2010). Developing and evaluating a relevant and feasible instrument for measuring health literacy of Canadian high school students. *Health Promotion International*, 25(4), 444-452.

*This work is financed by national funds through FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. Furthermore we would like to thank the Instituto Politécnico de Viseu and UICISA:E- IPV for their support.*

## 2018 SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİ EXPERT OPINIONS ON 2018 ELEMANTARY TEACHER EDUCATION PROGRAM

Nermin KARABACAK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
nermin.karabacak@erdogan.edu.tr

### Abstract

The aim of this study is to examine the updated 2018 elementary teacher education program. This study was conducted based on qualitative research approach. The data of the study were collected through semi-structured interviews conducted with volunteer participants in the 2018-2020 academic years. The study group consists of 14 participants who are experts in elementary teacher education program, and who expressed their opinions about the update studies on the 2018 Primary School Teaching Undergraduate Program. As a result of the content analysis, five main themes were determined to be the updating process of the 2018 elementary teacher education program, the changes in the program, the competence of the program to gain professional values, and suggestions for the functionality of the program. The findings show that there is a need to update the primary school teaching undergraduate program before 2018, the update process was not carried out in accordance with the program development, the process was centrally carried out, the opinions of the experts in the workshops were not reflected in the program, the teaching hours of the applied lessons appropriate for the nature of elementary teacher, which is very important in training teachers, were reduced or these lessons were removed from the program, the content of the compulsory and elective courses in vocational knowledge, general culture and field education is overlapped and the precondition relationships are not taken into account, the number of elective courses is increased while the hours of applied courses are reduced, the program is not suitable for training teachers of the information age, and the infrastructure inadequacies of education faculties cause an inability to provide prospective teachers with professional values. In order for the program to achieve its purpose, it is suggested that the curriculum should be reorganized, the courses such as music, creativity, arts and sports, which will enable the child's multi-directional development in elementary school, should be included in the curriculum, and multifaceted and multicultural teachers who can cope with the changing problems of the 21st century in education should be trained.

**Key Words:** Elementary teacher, education program, program updating, program evaluation.

### Özet

Bu çalışmanın amacı, güncelenen 2018 sınıf öğretmeni lisans programının incelenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, 2018-2020 akademik yıllarında gönüllü katılımcılarla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplamıştır. Çalışma grubu, 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı güncelleme çalışmalarında görüş belirten sınıf öğretmenliğinde alan uzmanı 14 katılımcıdan oluşmaktadır. İçerik analizi sonucunda 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının güncellenme süreci, programdaki değişiklikler, programın mesleki değerleri kazandırma yeterliği, programın işlevselliğine yönelik öneriler olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Bulgular, 2018 öncesi sınıf öğretmenliği lisans programının güncellenme ihtiyacının bulunduğunu, güncelleme sürecinin program geliştirmeye uygun bir şekilde gerçekleştirilmediğini, sürecin merkezi bir şekilde yürütüldüğünü, çalıştaylarda yer alan uzmanların görüşlerinin programa yansımadığını, öğretmen yetiştirmede oldukça önemli olan sınıf öğretmenliğinin doğasına dönük uygulamalı derslerin ders saatlerinin azaltıldığını ya da programdan çıkarıldığını, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimindeki zorunlu ve seçmeli derslerin içeriklerinin çakıştığını ve önkoşul ilişkilerinin dikkate alınmadığını, seçmeli derslerin sayısı arttırılırken uygulamalı derslerin ders saatlerinin azaltıldığını, bu bağlamda programın bilgi çağına öğretmenini yetiştirmeye uygun olmadığını, eğitim fakültelerinin alt yapı yetersizlikleri nedeniyle mesleki değerleri kazandırma yeterliğinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Programın amacına ulaşabilmesi için, programın yeniden düzenlenerek ilkökulda çocuğun çok yönlü gelişimine olanak sağlayacak müzik, yaratıcılık, sanat, spor gibi alanlara yönelik derslerin programa uygulama saatleriyle yerleştirilmesi ve eğitimde 21. yüzyılın değişen problemleriyle baş edebilecek çok yönlü ve çok kültürlü öğretmenlerin yetiştirmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Sınıf öğretmenliği, lisans programı, program güncelleme, program değerlendirme

### Giriş

Nitelikli insan kaynağını yetiştirmenin merkezi unsuru olan öğretmeni yetiştirme, eğitimin geliştirilmesinde temel sorundur (Akyüz, 1984; Şahinkesen, 1989). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme bir reform olarak çok önem verilmiş olmasına rağmen öğretmeni yetiştirmede süreklilik gösteren sorunlar yaşanmıştır. 8 Nisan 1923, 328 Sayılı Kanun'la, öğretmen okulları 1 Eylül 1923'ten itibaren hizmetlerin tümü MEB tarafından yönetilmiştir (Akyüz, 2016; Gürkan, 1993). Bu çalışmanın devamında öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesini sağlamak amacıyla 1924 yılında 439 Sayılı Kanun yürürlüğe konulmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında ekonomik,

toplumsal ve bilimsel kalkınmanın tek aracı olarak eğitimin yaygınlaştırılması ve sürdürülebilmesi felsefi bir görüş olarak kabul edilerek öncelik ilkokul eğitiminin güçlendirilmesine verilmiştir. Bu bağlamda temel eğitimin ilk kademesini oluşturan ilkokula öğretmen yetiştirme, Cumhuriyet döneminde eğitimin ana hedefi olmuştur. Bu nedenle öğretmen açığının kapatılması için, yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen yetiştirme işine çok önem verilmiştir. Ülke nüfusunun çoğunluğu (% 75'ten fazlası) köylerde yaşadığından dolayı, köyler için kısa süreli okullar ve ayrı öğretmen yetiştirme görüşü benimsenmiştir. Bu amaçla, köy ilkokullarının öğretim süresi 3 yıl kabul edilerek 1926'da *Köy Öğretmen Okulları* açılmıştır. Bu okulların planlaması iyi yapılmadığı için 1932 yılında kapatılmıştır. Bu sonuç bağlamında köy öğretmeni yetiştirmek için yeni model arayışına başlanmıştır (Akyüz, 2016).

1936 yılından itibaren askerde eğitilen erlerden, köylerine döndükten sonra öğretmen olarak faydalanma uygulaması olan *Eğitmen Kursu* başlamıştır. Askerliğini tamamlayan 80 kişi, 8 aylık bir eğitmen kursuna alınmıştır. Eğitmen, yetiştirme çalışmaları 1946'ya kadar başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitmenler, küçük köyler için yetiştirilerek büyük köylere öğretmen yetiştirmek için 1937 yılında *Köy Eğitim Yurtları* açılmıştır. Bu okulların temelleri "*Türk Eğitim Sistemi*"nin felsefi ve tarihi temelleriyle çalışmalar yapan John Dewey'e dayanmaktadır. Böylece ilk öğretmen okulları, *İlk Muallim Mektepleri* ve *Köy Eğitim Yurtları* olarak ikiye ayrılmıştır. *Köy Muallim Mektepleri* 1927-1928 öğretim yılında açılmış, beklenen sonuç alınmayınca 1933 yılında kapatılmıştır. *Köy Eğitim Yurtları*, 1940 yılında *Köy Enstitüsü*'ne dönüştürülmüştür. *Köy Enstitülerinde* çok yönlü yetiştirilen öğrencilerin, mezun olduktan sonra köylerde çok yönlü çalışma yapmaları yaklaşımı amaçlanmıştır. Bu okullar da, II. Dünya Savaşı sonuna kadar kendi alanında başarılı ama günümüzde hala politik olarak tartışılan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. *Köy Enstitülerinin* 1947 yılından itibaren ders ve müfredat programları değiştirilerek, mezunların yapacakları işler yeniden düzenlenme yoluna gidilmiştir. 1953 yılında ise *İlköğretmen Okullarına* dönüştürülmüştür. 1947 yılından itibaren, öğretmen yetiştirmede niceliğin yanı sıra öğretmen yetiştirme ders programlarındaki niteliğe de büyük bir önemle verilmiştir. 1953 yılında gerçekleştirilen 5. Milli Eğitim Şurasında *İlköğretmen Okullarının* ders programları üzerinde hassasiyetle durulmuştur. 1954 yılından itibaren, 3 ve 6 yıllık ilköğretmen okulları kurulmuştur. 1954 yılında (27 Ocak, 6234 Sayılı Kanun) *Köy Enstitüleri* ve *Öğretmen Okulları*, *İlköğretmen Okulları* adı altında birleştirilmiştir. *İlköğretmen Okulları* sayısı 1973 yılında 89'a, öğrenci sayısı da 54 bine ulaşmıştır. Nitelik olarak okulların artmasına rağmen öğretmen açığı yine de kapatılamamıştır. 27 Mayıs İhtilali'nden sonra, öğretmen açığının kapatılması için *Yedek Subay Adayı Öğretmenler Kanunu*'na göre 22.452 yedek subay adayı Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak görev yapmıştır. 1957 yılında, her kademedeki öğretmen yetiştirme kurumlarını yönetecek, koordine edecek *Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü* kurulmuştur (Öztürk, 2005; Ataunal, 1994; Cicioğlu, 1983).

"*Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir*" felsefesiyle hareket edilerek 1973 yılında, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlerin yükseköğretimde yetişmesi hedeflenmiştir. 1974 yılında sınıf öğretmenleri eğitim süresi 2 yıllık Eğitim Enstitülerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin, Eğitim Enstitülerinde yetiştirilmesi çalışması da konuya ilişkin nicel ve nitel sorunları çözmeye yetmemiştir. Eğitim Enstitülerinin sayısı 1960'ta 5'e, 1970'te 13'e ve 1973'te 26'ya ulaşmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların yıllara bağlı olarak gelişimlerinde eğitim sürelerinde de bir yükselme görülmektedir. Bu bağlamda Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında (1924) öğretmen okullarının süresi 5 yıl, 1932 yılında 6 yıla, 1972 yılında *İlköğretmen Okullarının* öğretim süresi ilkokuldan sonra yedi yıla, ortaokuldan sonra dört yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2016; Ergün, 2008; Başgöz, 2005). 1978 yılında hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme uygulamaları yapılmıştır. Bu uygulamada, oldukça yoğun dersler ve birden fazla öğretimle normal öğretim süresinin 1/4'ü ya da yarısı kadar bir sürede öğretmen yetiştirilmiştir. Seminer çalışmaları, öğretmenlik uygulamaları gibi bir öğretmen yetiştirme programında bulunması gereken uygulamalara yer verilmemiştir (Gürkan, 1993). 6 Kasım 1981'de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre, öğretmen yetiştirme üniversitelere bırakılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. 1986 yılında, orta öğrenim düzeyinde yetişmiş sınıf öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli "Eğitim Önlisans Programı" verilmiştir (Doğanay, 1985; Şahin, 1999).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüzdeki sürece kadar sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla yapılan çalışmalar konuyla ilgili literatür tarafından ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, 1982 yılından itibaren eğitim fakülteleri tarafından profesyonelce, bilimsel ve akademik olarak gerçekleştirilirken niceliğin yakalanmasına karşın öğretmen yetiştirme sisteminde niteliğin yakalandığını söylemek güçtür (Akyol, 2011; Yılmaz ve diğ., 2017). Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesiyle birlikte, öğretmen yetiştirme programlarında sorunlar yaşanması bağlamında 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncelleme çalışmalarına gidilmiştir. Bilgi toplumunun öğretmenini yetiştirmede, programların güncellenmesi oldukça önemlidir. 1997, 2006, 2009 ve 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarında değişiklik yapılmaya yoluna gidilmiştir. Öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik güncellenen 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı, 2018-2019 akademik yılında uygulanmaya başlamıştır. Bu bağlamda güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının beklenen nitelikte öğretmen yetiştirmesi de ayrıca bir tartışma konusudur. Çünkü sınıf öğretmenliği lisans programının güncellenmesinde, seçmeli derslerin sayısı artırılırken uygulamalı derslerin ders saatleri azaltılma yoluna gidilmiştir. Öğretmen yetiştirmede oldukça önemli olan uygulama derslerinin ve ders saatlerinin

azaltılması ya da programdan kaldırılması da ayrı bir tartışma konusudur. Güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının nitelikli öğretmen yetiştirmede yeterli olup olmayacağı sorusunun cevabı ancak sürece dayalı değerlendirmeye bağlıdır. Buna karşın sınıf öğretmenliği lisans programının güncellenmesi konusuna olan ilgi nedeniyle kısa sürede yapılan konuyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Kamışlı, 2019; Kılıç-Özmen, 2019; Ulubey ve Başaran, 2019; Öner ve Karadağ-Yılmaz, 2019; Yurdakal, 2018). Bununla birlikte sınıf öğretmenliği alanındaki akademisyenler tarafından güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının irdelenmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, güncellenen 2018 sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programının incelenmesidir. Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Akademisyenlerin;

- 1) 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının güncellenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında güncellenen derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının mesleki değerleri kazandırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının eksiklikleri ve bu eksikliklerin giderilerek programın geliştirilmesi için önerileri neledir?

### Yöntem

Çalışma, nitel paradigmanda, durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışmasında, bir veya daha fazla duruma ilişkin detaylı bir açıklama ve analiz ortaya koymak amaçlanmaktadır. Durum çalışması, gerçek yaşamdaki bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, görmek ve bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirerek bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılan çalışmalardır (Fidel, 1984; Zainal, 2007).

### Çalışma Grubu

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, 2018-2020 akademik yıllarında gönüllü katılımcılarla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplamıştır. Bu çalışmada, araştırma konusu derinlemesine çalışılacağı için küçük ve homojen bir örneklem ele alınmıştır. Çalışma grubu, 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı güncelleme çalışmalarında görüş belirten sınıf öğretmenliğinde alan uzmanı 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyetine göre dağılımı 3 kadın, 11 erkektir. Mesleki kıdemleri 13-35 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların ünvanlarına göre dağılımı ise 1 doktor öğretim üyesi, 3 doçent ve 10 profesördür.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Birinci bölümde, akademisyenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mesleki ünvan ve çalıştığı kurum türünü belirlemeyi amaçlayan demografik sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm de, güncellenen 2018 sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin dört açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme soruları, alanyazına dayalı ve uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Görüşme sorularının kapsamını ve anlaşılabilirliğini sınamak amacıyla sınıf öğretmenliği alanında bir uzmanla pilot çalışma yapılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir (Berg ve Lune, 2015). Çalışmadaki veriler, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bilgisayar destekli nitel veri analizi programından ses kayıtlarının yazıya dökümü ve veri analizde faydalanılmıştır. Bu çalışmada verilerin analizi, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, öncelikle güncellenmesi gereken programlar ve güncellenen 2018 sınıf öğretmenliği programı hakkındaki görüşleri anlamlı birimler oluşturacak şekilde kodlanmıştır. Kodlanan verilere bağlı olarak ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Toplanan verileri analiz etmek ve düzenlemek için Marshall ve Rossman'ın (2011) yedi aşamalı içerik analizi basamakları kullanılmıştır. Bulgular bölümünde katılımcıların doğrudan alıntılarını yansıtan görüşleri sunulmuştur. Çalışmadaki aktarılabirlikte, nitel veriler kullanılarak veri toplama, analiz etme ve bulgular bütünleştirilerek ileriye dönük tahminlerde bulunulmuştur.

### Bulgular

Bulgular yapılan işlem aşamalarına göre tematik olarak sunulmuştur.

### Tema1\_2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Güncellenme Süreci

Araştırmanın analizi işlemleri sonucu, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarını güncelleme sürecine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Tüm katılımcılar tarafından görüş birliğiyle 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarının güncelleme ihtiyacına dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı dışında katılımcıların tümü tarafından güncelleme sürecinde program geliştirme sürecine ve ilkelerine uyulmadığı şiddetle vurgulanmıştır. Program geliştirme sürecinin merkezi yapılması, program geliştirme sürecine uygun işlem yapılmaması, programda aşamalılık ilişkisine yer verilmemesi ve paydaş görüşlerinin programa yansımaması vurgulanarak eleştirilerin hedefi olmuştur. Yapılan bu

program güncellemesinin ise sınıf öğretmenliğinin ihtiyacını karşılamadığı ve bir güncellemeden çok, daha önceden benimsenen bir programın paydaş görüşlerinin dikkate alınmadan uygulanması olarak yansıtılmıştır.

## **Tema2\_2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Değişiklikler**

### *2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programından Çıkarılan Dersler*

Birleştirilmiş Sınıflar, Okul Deneyimi, Uygarlık Tarihi, Sanat Eğitimi dersleri 2018 sınıf öğretmenliği lisans programından tamamen çıkarılan derslerdir. Matematik 1-2 dersi çıkarılarak *İlkokulda Temel Matematik* dersi olarak eklenmiştir. Biyoloji, Kimya, Fizik dersleri *İlkokulda Temel Fen Bilimleri* dersi başlığında birleştirilmiştir. Bilgisayar 1-2 dersleri programlardan kaldırılmış olup bu derslerin yerine, güncel teknolojileri içine alan *Bilişim Teknolojileri* dersi başlığında birleştirilerek eklenmiştir. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programından çıkarılan derslere ilişkin katılımcılar arasında da oldukça farklı uçlarda görüşler yer almaktadır. Bu derslere ilişkin genel kanı sınıf öğretmenliğinin olmazsa olmazı uygulamaya dönük derslerin kaldırılmasının son derece yanlış olduğu ifade edilmiştir. Bu derslerden 2018 programı öncesi zorunlu ders niteliği taşıyan ve sınıf öğretmenliğine, diğer branş öğretmenlerine göre mesleki nitelikleri kazandıracak derslerden *Birleştirilmiş Sınıflar* dersi zorunlu ders kapsamından kaldırılmış olup Seçmeli Meslek Bilgisi Derslerinden *Kapsayıcı Eğitim* dersinin kapsamına alınmıştır.

### *2018 Sınıf Öğretmenliği Zorunlu ve Seçmeli Meslek Bilgisi Dersleri*

Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* dersi, Eğitim Bilimine Giriş dersi *Eğitime Giriş*, Ölçme ve Değerlendirme dersi *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi *Öğretim Teknolojileri* 2018 sınıf öğretmenliği meslek bilgisi derslerinde isimleri değiştirilerek içeriklerinde bazı değişiklikler yapılan derslerdir. İsimleri aynen korunan ve içeriklerinde bazı güncellemeler yapılan dersler ise Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Eğitim Psikolojisi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersleridir. Özel Eğitim ve Rehberlik dersleri *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* ve *Okullarda Rehberlik* şeklinde yeni adlar altında içerikleri de zenginleştirilerek yer almıştır. Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme, Eğitimde Ahlak ve Etik dersleri programa yeni eklenen zorunlu derslerdir. 2018 sınıf öğretmenliği zorunlu ve seçmeli meslek bilgisi derslerine ilişkin katılımcılar arasında görüş birliğinde oldukları ve olmadıkları oldukça farklı uçlarda görüşler yer almaktadır. Meslek bilgisi derslerinde zorunlu ve seçmeli derslerin içeriklerinin çakıştığı ve zorunlu bir ders varken aynı başlık altında tekrar seçmeli bir dersin açılmasının doğru olmadığı vurgulanmıştır.

### *2018 Sınıf Öğretmenliği Zorunlu ve Seçmeli Genel Kültür Dersleri*

2018 sınıf öğretmenliği genel kültür derslerinden *Yabancı Dil 1-2* derslerinin içerikleri, gramer öğretimi ağırlıklı olmaktan çıkartılarak işlevsel dil becerileri kazandırma amacına dönük şekilde gündelik hayatla ilişkilendirilerek güncellenmiştir. Türkçe 1: Yazılı Anlatım ve Türkçe 2: Sözlü Anlatım derslerinin adları, yeni programda *Türk Dili 1-2* şeklinde yer almış olup *Türk Dili 1* dersinin içeriği, yazılı ve sözlü anlatım; *Türk Dili 2* dersinin içeriği ise akademik dilin kullanımı ve metin yazma şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Bilgisayar 1-2 dersleri programlardan kaldırılmış olup bu derslerin yerine, güncel teknolojileri içine alan *Bilişim Teknolojileri* dersi eklenmiştir. *Topluma Hizmet Uygulamaları* dersi, içeriği güncellenerek bütün programlarda ortak ders olarak yer almıştır. *Topluma Hizmet Uygulamaları* ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1-2 bir önceki programdan isimleri aynen korunan derslerdir. *Kariyer Planlama ve Geliştirme, Kültür ve Dil, Medya Okuryazarlığı, Mesleki İngilizce, Türk Halk Oyunları, Türk İşaret Dili, Türk Kültür Coğrafyası* programa yeni eklenen zorunlu derslerdir. *Türk Sanatı Tarihi, Türk Musikisi, Sanat ve Estetik* dersleri ise zorunlu ders grubunda yer alıp Sanat Tarihi, Müzik Öğretimi, Sanat Öğretimi dersleri yerine isimleri değiştirilerek konulan derslerdir. 2018 sınıf öğretmenliği zorunlu ve seçmeli genel kültür dersleri katılımcılar tarafından en az eleştirilen ders grubu olmuştur. İlkokullarda *Yabancı Dil 1-2* ve Mesleki İngilizce derslerinin programa eklenmesi görüş birliğiyle pozitif karşılanmıştır. *Topluma Hizmet Uygulamaları* dersine eleştiri yöneltilmiştir. Genel kültür seçmeli derslerinin ise sınıf öğretmenlerine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

### *2018 Sınıf Öğretmenliği Zorunlu ve Seçmeli Alan Eğitimi Dersleri*

2018 sınıf öğretmenliği alan eğitimine eklenen dersler; Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, İlkokulda Temel Fen Bilimleri, Türk Tarihi ve Kültürü, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi, Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim, İlkokulda *Yabancı Dil Öğretimi*, Karakter ve Değer Eğitimidir. Alan eğitimi derslerinde birbirlerini tamamlayan bazı dersler birleştirilerek programdaki ders sayısının azaltılması programda eleştirilere neden olan önemli değişikliklerden biridir. Türkçe Öğretimi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi sınıf öğretmenliği için oldukça önemli olan iki önemli temel derstir. Önceki programda 3. sınıfta yer alan bu dersler 2. sınıfa alınmıştır. Çocuk Edebiyatı dersi önceki programda zorunlu dersler grubunda yer alırken 2018 programında seçmeli dersler grubunda yer almaktadır. Zorunlu dersler grubunda yer alan Beden Eğitimi ve Spor Kültürü ile Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersleri programdan çıkarılarak *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi* dersi eklenmiştir. Ders sayısında azaltmaya gitme kapsamında Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları 1\_2 dersleri programdan çıkarılarak yerine *Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları* dersi eklenmiştir. 2018 sınıf öğretmenliği zorunlu ve seçmeli alan eğitimi

derslerine ilişkin katılımcıların görüş birliğinde oldukları ve olmadıkları farklı uçlarda görüşler yer almaktadır. İlkokulda Temel Fen Bilimleri programda birleştirilen ders grubunda yer almaktadır. Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiğı 1-2 dersleri tek ders altında birleştirilmiştir. Alan eğitimi ders grubunda yer alan öğretim derslerinin planlanmasında hem aşamalılık ilişkilerinin göz ardı edilmesi bakımından hem de önkoşul durumunda bulunan derslerin programdan kaldırılması ve uygulamaya yer verilmemesi nedeniyle şiddetle eleştirilmiştir.

### **Tema3\_2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Mesleki Değerleri Kazandırma Yeterliği**

Sınıf öğretmenliği, disiplinler arası yeterliliğine sahip olmayı gerektiren beceriler ve mesleki sorumlulukları yerine getirmede mücadele etme ruhuna sahip olma yönüyle öğretmenlik mesleği grubundaki diğer öğretmenliklerden ayrılmaktadır (Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2015). Güncellenen programın sınıf öğretmenliğinin alan değerlerini taşıma, bilgi çağının öğretmenine hitap etme, eğitim fakültelerinin altyapı yetersizliği ve mesleki değerlerin kazandırılacağı uygulama alanının darlığı, mesleki değerleri kazandırmakla sorumlu akademisyenlerin ilgili değerleri kazandırabilmede ne ölçüde başarılı olabildikleri önemli sorunlardır. Bu bağlamda güncellenen 2018 sınıf öğretmenliği programının bu konudaki işlevselliğinin değerlendirilebilmesi ve çıktılar üzerindeki etkilerinin gözlenebilmesi için henüz süreç çok yenidir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde mesleki değerleri kazanabilmesinde bütün paydaşlara sorumluluk düşmektedir. Bir öğretmeni yetiştirmek, öğretmen eğitici ve program işidir. Bu kapsamda farklı etkinlikler yoluyla disiplinlerarası alanda programın geliştirilmesi ve bu konularda politikaların oluşumuna katkı sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin günümüz göçmen çocuklarına ve çok kültürlü eğitime de hazırlıklı yetiştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu programda yetişen bir sınıf öğretmeni, sınıfında fark yaratacak yeni nesil eğitim ve uygulamaları verebilmelidir. Günümüzün çocukları bilgiyi her yerden alıyorlar. Program bu çocuklara göre tasarlanmalıdır. Bu bağlamda bilgi çağının çocuklarını yetiştirecek öğretmenlerin çocukların yetenek ve tutkularına göre eğitim verebilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

### **Tema4\_2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının İşlevselliğine Yönelik Öneriler**

Programlar güncellenirken toplumsal değerler, uluslararası standartlar, 21. yüzyıl becerileri, eğitim politikaları, kalkınma planları dikkate alınır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde program geliştirmede izlenecek aşamalar önemlidir. Güncellenecek programlarda, program geliştirme sürecine uygun aşamaların gerçekleşmesi hem yapılan çalışmaların bilimsel bir temele dayanmasına hem de programın geliştirilebilmesine olanak sağlar. Bu süreçte ilk aşama ihtiyaç analizinin yapılmasından sonra paydaş görüşlerinin alınarak gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılarak pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi gerekir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler bağlamında gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılarak uzman görüşleriyle programa nihai hali verilir ve uygulamaya hazır hale getirilir. Bu bağlamda katılımcılar tarafından güncellenen 2018 programının hem öğretmen adayları hem de onların yetiştirecekleri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler; program geliştirme sürecine uygun işlem yapılması, programın sınıf öğretmenliğini yansıtmayı programa esneklik tanınmasıdır.

### **Sonuç, Tartışma Ve Öneriler**

Sınıf öğretmenliği lisans programları 1980 sonrası Yükseköğretim Kurulu tarafından 1983, 1997, 2006, 2009, 2013, 2018 yıllarında güncellenmiştir. 35 yılda programların çok sık güncellenmesine karşın amacına ulaşamadığına dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarında yaşanan sorunlar ve program güncellenmenin amacına uygun şekilde yapılıp yapılmadığının, çalıştaylarda görev alan sınıf öğretmenliği alan uzmanlarının bakış açısından ortaya konularak alana katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 2018 sınıf öğretmenliği programlarının güncellemeye ihtiyacı bulunduğu halde program güncelleme sürecinde aşamalılık ilişkisine yer verilmemesi, sürecin merkezi yapılması, paydaş görüşlerinin programa yansımaması bağlamında program geliştirme sürecine uygun işlemler gerçekleştirilmemiştir. Bu bağlamda programın güncellenme ihtiyacı olduğu eğitim fakültesi lisans programlarının ve özellikle de sınıf öğretmenliği programlarındaki derslerin kuram ve uygulama boyutlarının dengelenerek güncellenme ihtiyacının olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Kılıç-Özmen, 2019; Ulubey ve Başaran, 2019; Yurdakal, 2018; Öner ve Karadağ-Yılmaz, 2019). Sınıf öğretmenliği lisans programının güncellenmesi ihtiyacına yönelik gerekçeler derslerin uygulamadan çok teoriye dayandırıldığı ve mesleki değerleri kazandırma yetersizliğidir (Akdoğan ve Uşun; 2017; Karabacak, Korkmaz, Küçük, 2020; Sever ve diğ., 2016; Yılmaz ve diğ., 2017).

Araştırmanın sonuçları, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı geliştirme sürecinde aşamalılık ilişkisinin de dikkate alınmadığı ortaya koymaktadır. Katılımcıların görüşleriyle ortaya konulan bu sonuç hem program dökümanları yoluyla hem de alanyazındaki sınırlı sayıdaki çalışmayla desteklenmiştir. Program hazırlanırken birbirinin önkoşulu olacak dersler yatay ve dikey programlamaya göre planlanır. *Drama, Türkçe Öğretimi ve İlkokuma Yazma Öğretimi* dersleri, temel öğretim dersleri alınmadan programda üçüncü sınıftan ikinci sınıfa alınmıştır. Bir öğretmen adayının temel öğretim derslerini almadan meslek hayatının en kritik dersleri olan, *Türkçe Öğretimi ve İlkokuma Yazma Öğretimi* dersini nasıl içselleştireceği ve uygulayabileceği bir problemdir. Programda



bu derslerin uygulama saatleri de kaldırılmış bulunmaktadır. Yurdakal (2018) tarafından yapılan çalışmada, ilkököl öğrencilerin diğer tüm derslerde başarılı olmalarının ön koşulu etkili bir okuma ve yazma becerisine sahip olma koşulu vurgulanarak ilkököl yazma öğretimi dersinin etkili bir şekilde işlenerek sınıf öğretmenlerinin ilkököl yazma öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmalarına gerektiği ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarından çıkarılan derslerin sınıf öğretmenliğinin doğasına en uygun, meslekle ilgili izlenimleri edinip, mesleği sevebilecekleri ve uygulamaya dönük derslerin olduğunu ortaya koymaktadır. En şiddetli eleştiriler de programdan çıkarılan derslere dönük konulmuştur. Alanyazındaki çalışmalarla da bu derslere dönük eleştiriler yansıtılmıştır. Güncellenen programda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yararlı ve işlevselliğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kamışlı, 2019; Özay Köse, 2014; Ulubey ve Başaran, 2019; Yurdakal, 2018). Bu çalışmalarda, bu dersler öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarına yön vermesi açısından oldukça önemli dersler olarak vurgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları, 2018 sınıf öğretmenliği zorunlu ve seçmeli meslek bilgisi derslerinde olumlu karşılanan derslerin yanı sıra sorunlar yaşandığını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda meslek bilgisine yeni eklenen zorunlu derslere ilişkin genel kanı Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi derslerinin programa konulmasının doğru bir uygulama olmasıdır. Eğitimde Ahlak ve Etik dersinin zorunlu meslek bilgisi dersi olarak konulurken alan eğitiminde de Karakter ve Değer Eğitimi dersinin zorunlu olması; hem bu iki dersin içeriğinin birbiriyle örtüştüğü hem de sınıf öğretmenliğinin disiplinlerarası olması bağlamında alanla ilgili diğer derslerle de örtüştüğü ve konu tekrarlarının çok fazla olduğudur. Alan derslerinde *İlkokulda Drama* dersi zorunlu bir ders olarak yer alırken *Eğitimde Drama* dersinin seçmeli meslek bilgisi derslerinde yer alması doğru bir uygulama değildir. Bir eleştiri de meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri ayrımında zorunlu kategoride yer alan bir dersin başka bir kategorideki ders grubunda seçmeli ders grubunda yer almasıdır. Abalı-Öztürk ve Şahin (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, 2018 programlarının güncellenmesinde ders saatlerinin azaltılmasının öğretmen adaylarının program dışı sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmelerine fırsat sağlaması, Eğitimde Ahlak ve Etik dersine yer verilmesinin öğretmenlik mesleğinin sahip olması gereken mesleki değerlerin hizmet öncesi eğitimde kazandırılması açısından olumlu bir gelişme olarak belirtilmiştir.

2018 programı meslek bilgisine yeni eklenen Kapsayıcı Eğitim dersi, seçmeli meslek bilgisi ders grubunda yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları, göçmen çocuklarının eğitimini de içeren Kapsayıcı Eğitim dersinin, 2018 sınıf öğretmenliği programında zorunlu meslek bilgisi ders grubunda yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü her geçen gün Türkiye'deki yabancı ve göçmen sayısı artmaktadır. Türkiye günümüzde yürüttüğü devlet politikaları bağlamında da bir göç ülkesi konumunda tercih edilmektedir. Bu bağlamda yetişecek sınıf öğretmenlerinin de mesleklerinde çok kültürlülüğe hazırlanmaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik kendilerinden beklenen davranışları sergileyebilmesi için bu konuda yeterlilikleri olması beklenmektedir. Öğretmenlere bu yeterliliklerin ve bu yönde bir tutumun kazandırılmasında öğretmen yetiştirme programlarıyla gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimlerinin eksik kalmasının, ileride görev yapacakları çok kültürlü sınıflarda, gerçekleştirilecekleri öğrenme sürecini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir (Sağdıç, 2020). Yapılan çalışmalar, çok kültürlü eğitime yönelik bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin oluşturduğu çok kültürlü sınıflara yönelik öğrenme ortamı düzenlemede yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Akar-Vural ve diğ., 2018; Cin, 2018; Çakmak, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Sağdıç, 2018). Akar-Vural ve diğ., (2018) öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitimi göçmen/sığınmacı çocuklara öğretmenlik yapma yeterliği edinme açısından değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin tamamı, eğitim fakültesi, öğretmen yetiştirme programında mülteci çocuklar ile ilgili bir ders almadıklarını ifade etmişlerdir. Yine çalışma grubunun tamamı, bu öğrencilerin dil ve kültürlerini öğrenmek istediklerini, bunun bir avantaj olabileceğini ancak asıl önemli olanın, çocukların göç ettikleri ülkenin hakim dilini öğrenmelerinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmen eğitiminde bir ders verilmesi durumunda ise çokkültürlülük, entegrasyon, farklı kültürler, sınıfa uyum ve farklı diller konusunda genel bir içerikten oluşabileceği sonucu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları, 2018 sınıf öğretmenliği zorunlu ve seçmeli genel kültür derslerinin en az eleştirilen ders grubu olduğunu ortaya koymaktadır. 2018 programında genel kültür kategorisinde yapılan en önemli değişiklikler seçmeli genel kültür dersleri ile ilgilidir. Bu dersler için fakülte dekanlıklarınca bir koordinatörlüğün oluşturulması istenerek ortak bir seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Bu dersler eğitim fakültesinin tüm programları için ortak derslerdir. Genel kültür seçmeli derslerine yeni ders eklenmesi için YÖK onayına gerek duyulmadığı için kısıtlama getirilmemiştir. Bologna sürecine uyum sağlamak amacıyla 2018 programında seçmeli dersler %25 oranında artırılarak Bologna sürecine uyum sağlanmıştır. Bu bağlamda seçmeli genel kültür derslerinin merkezi olarak belirlenmesine eleştiriler yöneltilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, 2018 sınıf öğretmenliği zorunlu ve seçmeli alan eğitimi derslerinde, bazı derslerin uygulama saatlerinin kaldırılması ve önkoşulluk ilişkisine dikkat edilmediğini ortaya koymaktadır. Alan eğitimi derslerinde kredi ve ders bazında azaltma programa yansımıştır. Bu derslerin ise sınıf öğretmenliğinin disiplinlerarası olması bağlamında öğretmen adaylarının çocuğun doğasını tanıyacakları sınıf öğretmenliğini ön plana çıkaracak derslerin olduğu görülmektedir. İlkokulda çocuğun çok yönlü gelişimine olanak sağlayacak müzik, yaratıcılık, sanat, spor gibi alanlara yönelik dersler ya programdan çıkartılmış ya ders saatleri azaltılmış ya da

uygulamaları kaldırılmıştır. Bu bağlamda ilkokul dönemi çocuğunun en önemli ihtiyacı olan sanata, oyuna ve fiziksel aktivitelere oldukça sınırlı sayıdaki derslerde yer verildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programında bu derslere yer verilmemesine hem sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde hem de çocukların eğitiminde süreç içerisinde olumsuz yansımalarıyla karşılaşılabılır. Bu bağlamda; günümüz çocuklarının hareket ihtiyacını karşılayabilecek programlara ihtiyaç bulunmaktadır. Sınıf öğretmenliğinde yer alan birleştirilmiş sınıflar, çocuk edebiyatı, beden eğitimi ve spor kültürü, beden eğitimi ve oyun öğretimi, sanat eğitimi, müzik ve güzel yazı teknikleri güncellenen programda çıkarılan dersler grubundadır. Araştırma sonuçları özellikle ilkokul çocuklarının ihtiyacı olan sanat derslerinin kaldırılmasına yönelik eleştirileri ortaya koymaktadır. Estetik bilinci kazandırmak sanat dersinin önemini bir işlevidir. Yaratıcı insan yetiştirmenin araçlarından biri sanat eğitimidir. İlkokul dönemi bir çocuğun sanat eğitimindeki en kritik dönemleridir.

Araştırmanın sonuçları, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarının mesleki değerleri kazandırma yeterliğini taşımadığını ortaya koymaktadır. Yukarıdaki sonuçlarda ortaya konulduğu gibi güncellenen 2018 programının meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi boyutlarında eksiklikler ve yetersizlikler ortaya konulmuştur. Bu bağlamda 2018 programının mesleki değerleri kazandırma yeterliliğinde bilgi çağının öğretmenine hitap edememe boyutu ön plana çıkmaktadır. Ulubey ve Başaran'ın (2019) çalışmasında, öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliği açısından uygulama derslerinin programdan çıkarılması bağlamında 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamayacağı ortaya konulmuştur. Karabacak, Korkmaz ve Küçük (2020) tarafından sınıf öğretmenliği lisans programlarının mesleki değerleri kazandırma yeterliği üzerine yapılan çalışmada; sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğrencilere mesleki değerleri kazandırmada istenilen düzeyde olmadığı tespitinin kaynakları; öğretmen eğitimcilerinin mesleki değerlere sahip olmaması, öğretmen eğitimcilerinin öğretimden ziyade araştırmaya ağırlık vermesi, öğretmen eğitimcilerinin niteliklerinin kısmen yeterli olması ve mesleki değer içerikli ders uygulamalarının standart olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının sınıfta, okulda ve toplumda görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla tasarlanmış politika ve uygulamalardan oluşmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi deneyimi, öğretmen adaylarının edindikleri teoriyi uygulamaya koymalarına ve kamuda ya da özel eğitim kurumlarında istihdam edildiklerinde üstesinden gelmeleri gereken zorluklarla tanışmalarına olanak sağlamalıdır. Öğretmen eğitimi programlarının bu nihai hedefine ulaşabilmesi için kendi altyapılarına göre öğretmen eğitimi en iyi şekilde verebilmektir. Bu bağlamda güncellenen 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarının çok yönlü ve çok kültürlü sınıf öğretmenleri yetiştirilebilmesi adına daha işlevsel olması önerileri ortaya konulmuştur. Bu önerilerden biri programa esneklik tanınmasıdır. Programlar, üniversitelerin alt yapıları dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Karabacak, Korkmaz ve Küçük'ün (2020) çalışma sonuçları, mesleki değerlerin kazandırılmasında hizmet öncesinde konu alanına yönelik uygulamalı derslerin artırılması, lisans ders sayıları ve saatlerinin azaltılması, mesleki değerleri kazandırmaya yönelik seçmeli derslerin artırılması, nitelikli öğretmen eğitimcilerinin seçilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Kaynaklar

- Akar-Vural, R., Karabacak, N., Küçük, M., Sezer, Ş., & Çelik, Ç. (2018). Assessment of the 6-11 aged Syrian refugee children's educational needs: A multidimensional analysis. In H. Arslan, R. Dorczak & D. U. Alina-Andreea (Eds.), *Educational policy and research*. (p. 19-28). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Akdoğan, & Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 826-847. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/300556>, <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304738>
- Akyüz, Y. (1984). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Ankara: Doğan Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H. (2011). Sınıf öğretmenliği eğitimi: Sorunlar ve öneriler. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 2, 11-14.
- Ataunal, A. (1994). *Türkiye'de ilkokul öğretmeni yetiştirme sorunu ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki çağdaş uygulama ve eğilimler (1923-1994)*. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- Başgöz, İ. (2005). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed.). H. Aydın. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve orta öğretim (tarihi gelişimi)* Ankara: AÜ Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlık düzeyi: Adana ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çaç Üniversitesi, Mersin.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Kilis örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Doğanay, A. (1985). *İki yıllık eğitim enstitülerinin eğitim yükseköğretilerine dönüştürülmesinin program ve öğretim açısından yarattığı sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.

- Ergünay, O., & Adıgüzel, O. C. (2019). Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorun ve kaynakları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1080-1099. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.8m>
- Fidel, R. (1984). The case study method: a case study. *Library and Information Science Research*, 6(3), 273-288.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173, <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kamışlı, H. (2019). Sınıf öğretmenliği lisans programının çok kültürlü eğitim kavramları açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1539-1549. <http://ilkogretim-online.org.tr>, <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632381>
- Karabacak, N., Korkmaz, İ., & Küçük, M. (2020). Adequacy of undergraduate classroom teaching programmes for fostering professional values: A case study. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 9(1), 7-20.
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). *2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548, <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage.
- Öner, M., & Karadağ-Yılmaz (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 847-868, <https://doi.org/10.24315/tred.533604>
- Özay-Köse, E. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen-öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2014), 1-17.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, T., Zayimoğlu-Öztürk, F., & Kaya, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimlerine İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 92-114. <https://doi.org/10.17556/jef.67571>
- Sağdıç, M. (2018). Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programının önceki program ile karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 308-321. <https://doi.org/10.20860/ijoses.488657>
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin genel kültür meselesi. *Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der.*, 43, 1-15.
- Sever, R., Tarım, K., Uzun, İ., Öveç, G. B., & Kozan, D. (2016). Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programlarındaki Seçmeli Dersler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 1969-1990. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9462>
- Stepler, M. Z., & Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138, <https://doi.org/10.31464/jlere.610269>
- Şahin, H. (1999). *Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahinkesen, A. (1989). Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin süreçler yönünden değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 101-133.
- Ulubey, Ö., & Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- Yılmaz, A. ve diğerleri. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam\\_Raporu.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf)
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), 1483-1499, <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-29-10>
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.

# İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN  
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi  
[isman@sakarya.edu.tr](mailto:isman@sakarya.edu.tr)  
Ferdi Candan  
Sakarya Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

## Özet

21. yüzyılda gelişen teknolojilerin bir sonucu olarak insanlar, çok protokollü bir ağ olup birbirine bağlı bilgisayar ağlarının tümü olarak tanımlanan interneti, günlük yaşamlarında yoğun bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. İnternet sayesinde kitaplar, dergiler, gazeteler vb. yayınlar dijital olarak yayımlanabilir ve erişilebilir hale dönüşmüştür. Yine akıllı telefonlar, ve bu telefonlara kolaylıkla indirilebilen uygulamalar, sosyal ağlar, web siteleri ve daha bir çok dijital aygıt insanoğlunun yaşamına dahil olmuştur. Dünyada yaşayan insanların büyük çoğunluğu, dijital yaşamı deneyimlemeye, çevrimiçi ortamlarda kendilerini ifade etmeye ve bu yeni yaşamın bir vatandaşı olmaya başlamıştır.

Bu araştırmada, iletişim fakültesi öğrencilerinin, ‘dijital vatandaşlık’ düzeylerini tespit etmek için Choi vd. (2017) geliştirmiş olduğu, Erdem ve Koçyiğit (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, Türkiye’de yapılan analizlerinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş, ‘Dijital Vatandaşlık Ölçeği’ iletişim fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Türkçeye uyarlanan bu ölçek için yapılan analizler sonucunda maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .30’un üzerinde olduğu, ölçeğin uyum indekslerinin orta uyum ve mükemmel uyum arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için yapılan iç tutarlık testi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri .87 olarak ve faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla .86, .93, .83, .80 ve .73 olarak hesaplanmıştır.

İletişim fakültesi öğrencileri üzerinde bu araştırmanın yapılmış olması, iletişim fakültesi öğrencilerine verilen eğitimin ‘dijital vatandaşlık’ bağlamında incelenmesine ve değerlendirmesine imkan sağlamıştır. Yine ‘dijital vatandaşlık’ kavramının iletişim fakültesi öğrencileri üzerinde incelenmesinin, iletişim bilimleri eğitimi açısından da araştırmacılara, öğrencilere ve akademisyenlere yapacakları çalışmalarda katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijitalleşme, vatandaşlık, dijital yeterlilikler, Dijital Vatandaşlık.

## Giriş

Budin ve Crocco’ya (2005) göre 21. yüzyılda, yoğun bir şekilde interneti ve dijital teknolojileri kullanan günümüz insanı, bloglar, wiki’ler ve sosyal ağlar gibi birçok iletişim platformuna girmektedir ve bu insanlar, sadece pasif bir şekilde bilgi almak için bu platformları kullanmamaktadır. Bunun yanında, aktif bir şekilde bilgi vb. çeşitli içerikler de üretmektedirler (Budin ve Crocco, 2005). Günümüzde toplumlar, bilişim teknolojilerini kullanma ve bu teknolojilerden fayda sağlama adına birbiriyle yarışmaktadır ve artık, cep telefonu, internet, bilgisayar gibi teknolojilerin üretimi ve kullanımı toplumların gelişmişlik düzeyini belirleyen göstergeler olarak kabul edilmektedir (Huang vd., 2003). Dilmen’e (2007) göre dijitalleşmeyle birlikte bilgi, hızlı bir şekilde üretilmekte, yayılmakta ve tüketilmektedir ve teknoloji, artık insanlar için daha ucuz, yaygın ve ulaşılabilir olmuştur. 15. Yüzyılda matbaanın bulunması ve bilginin halka ulaşmasına benzer bir süreç, içinde bulunduğumuz yüzyılda yaşanmaktadır ve bu durum, kimilerince yeni bir aydınlanma çağı olarak kabul edilmektedir (Dilmen, 2007). Parlak’a (2017) göre elektronik bir yaşamın hüküm sürdüğü bu yüzyılın en önemli olgularından biri olan dijitalleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerdeki gelişimin ve dönüşümün bir ürünüdür ve dijitalleşme ekseninde yaşanan bu gelişim ve dönüşüm, bu yüzyılın “Dijital Çağ” olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Dijital teknolojide meydana gelen bu ilerlemeler, toplumların bilgiye daha rahatça erişmesine imkan sağlamış, toplumlar, hızlıca bilgi toplumuna dönüşmeye başlamıştır (Parlak, 2017). Şentürk’e (2013) göre 20. Yüzyılın en önemli keşiflerinden birisi olan internetin yaşamımıza girmesinden sonra bütün toplumlarda önemli gelişmeler yaşanmıştır ve bu durum, kendine özgü ve yeni bir “dijital dünya” ortamı yaratmıştır. Bu gelişim ve dönüşümün toplumdaki sonuçları bağlamında “Gösterişçi Tüketim Toplumu”, “Post modern Toplum”, “Risk Toplumu” veya “Enformasyon Toplumu” gibi alternatif nitelendirmeleri sosyal bilimciler kullanmaya başlamıştır ve bu toplumlarda, siyasal, kültürel ve ekonomik iş, işlem ve ilişkiler, elektronik ortamlarda yürütülebilmektedir (Şentürk, 2013). Alternatif yaşam alanları, E-Okul, E-Demokrasi, E-Ticaret, E-Devlet gibi elektronik ortamlarda biçimlenmektedir ve modern devletlerin edilgen vatandaşları, böyle bir ortamda, kendilerini ifade edebilme, yaşamlarını ilgilendiren toplumsal meseleler ve gelişmeler hakkında anında haberdar olabilme ve birçok konuda örgütlenebilme imkânına da kavuşmuştur (Şentürk, 2013).

## Dijitalleşme

Törenli'ye (2005) göre "veri, ses, müzik, metin, fotoğraf ve görüntü biçiminde her tür enformasyonun 'bit'lere ya da bilgisayar diline, mikroişlemciler yardımıyla dönüştürülmesi" şeklinde tanımlanan dijital teknolojinin ortaya çıkmasıyla birlikte, bu türdeki biçimlerin üretiminde hızlı ve önemli bir artış yaşanmış, yine bu biçimlerin saklanması, iletimi ve dağıtımı kolaylaşmış, "maddi işlem" yeteneğinde ve hızında ciddi oranda bir artış yaşanmıştır. Veri, görüntü, fotoğraf, metin ve ses biçimindeki her türlü enformasyonda kayıplara sebep olan analog yapı, yerini dijital teknolojilerle üretilmiş sistemlere bırakmış, bilgisayar, telekomünikasyon ve yayıncılık sektöründeki araç ve sistem üretiminde hızlı bir gelişme trendi yaşanmıştır (Törenli, 2005).

Ormanlı'ya (2012) göre "Söz, resim, mektup" gibi analog mesajları, işlenebilen, nakledilebilen ve elektronik olarak depolanabilen ayrı ayrı vuruşlardan oluşan sinyallere dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanan dijitalleşme, günümüzde birçok alanda ortaya çıkan teknolojik gelişmeye ve ilerlemeye önemli katkılar sağlamıştır. Görüntü, ses, metin biçimindeki mesajlar dijitalleştiğinde, rahatlıkla birleştirilebilmekte ve bu sayede geçmişte insanoğlunun çözümleyemediği bilginin entegrasyonu sorunu da çözümlenmektedir (Ormanlı, 2012). Dijitalleşmenin etkileri sadece telekomünikasyon alanını ile sınırlı kalmamış, dijitalleşme sayesinde ses, metin ve görüntüler birlikte işlenebildiğinden bilgisayarlar için tasarlanmış geniş multimedya uygulamaları ortaya çıkmıştır ve yine radyo, televizyon, telefon, fotoğraf, müzik ve bilgisayar gibi iletişim araçları dijitalleşmiştir (Ormanlı, 2012).

İspir'e (2008) göre artık günümüzde insanlar, dijital teknolojiler ile birlikte yaşamakta, evde, okulda, iş yerinde, otomobilde, günlük yaşamın her alanında dijital araçlar kullanılmaktadır. 1950'li yıllarda ilk tüplü bilgisayarın icadıyla ortaya çıkan dijital elektronik sistemler, 1970'li yıllarda günlük yaşamda yaygınlaşmaya başlamış ve bu tarihten sonra yavaş yavaş birçok alanda analog devrelerin yerini dijital sistemler almaya başlamıştır (İspir, 2008). Dijital sistemler, daha güvenilir olması, sinyal kalitesinin değişmemesi, gürültü ve dış etkilerden daha az etkilenmesi, pek çok uygulamadan daha ucuz olması, kopyalama ve iletim anında bozulma olmaması, birçok teknolojik aygıtın birbiriyle entegre olmasına imkan vermesi gibi özelliklere sahip olduğundan dolayı analog sistemlerden daha üstündür (İspir, 2008).

### **Vatandaşlık**

Dijitalleşme ile birlikte birçok kavram da dijitalleşme fenomenine entegre olmuştur. Bu kavramlardan birisi de vatandaşlık kavramıdır. Bu entegrasyonu açıklamaya girişmeden önce vatandaşlık kavramını irdelemek faydalı olacaktır. Banks'a göre (2003) vatandaşlık ifadesinin kullanımının ilk akla getirdiği tanım, ulusal olarak belli bir aidiyetin tarifinin yapılmasına ilişkindir ve bu geleneksel yaklaşımda belli haklar ve sorumluluklar bağlamında vatandaşlık tanımlanır, bu tanımlamada, sivil, politik ve sosyal öğelere de vurgu yapılır.

Vatandaşlık kavramının gelişim sürecine tarihsel açıdan bakan Nalbant (2014), MÖ.8. yüzyıldan itibaren Yunan şehir devletlerinde ilk vatandaşlık uygulamalarının başladığını söyler. Nalbant'a (2014) göre yurttaş ifadesi Latince (civis) ve Yunanca (politias) köklerinden gelmekte, yurttaş, en basit anlamda bir siyasal topluluğun üyesi olarak tanımlanmaktadır ve "özellikle eski Yunan'da şehir devletinde yurttaş; kölelerden ve meteklerden, diğer bir ifadeyle yabancıardan ayrıcalıklı olarak şehrin siyasal hayatına katılma hakkı olan zümreyi ifade eden bir kavram olarak tanımlanmıştır." (s. 90). Modern vatandaşlığın, Fransız devrimi ve bu devrim sonrasında ortaya çıkan gelişmelerin ürünü olduğu söylenebilir. Fransız devrimi ve sonrasında Avrupa'da ortaya çıkan milliyetçilik akımına paralel bir şekilde oluşan bu modern vatandaşlık kavramı, bir ulus-devlet üyeliği içerir. Çakıroğlu ve Kalaycıoğlu'na (2015, s. 2) göre "Vatandaşlık bir siyasal sisteme olan üyelik bağına verdiğimiz addır. Bu bağın kapsamı aynı anda hem bireyin psikolojisi hem de yasal statüsü ile ilgili verileri içermektedir." Vatandaşlık kavramının siyasal sistemle olan bağlantısı günümüzde bireyin bir ulus-devlete veya bir devlete bağlı olduğuna işaret eder.

Tuğcu'ya (2019) göre hukuksal açıdan vatandaşlık kavramı, bireyin kimlik olarak aidiyetini tanımlamaktadır ve vatandaş, birey ile devlet arasındaki ilişkide devlet gözünden bireyin tanımlanmasıdır. "Fakat siyasi açıdan bakıldığında sorumluluğu da işin içine girmesi ile kavram aktif bir anlam ifade etmeye başlamaktadır. Zaten kavram, kimi düşünürler için hukuki bir statü manasına gelirken diğerleri için aidiyet temeline dayanan bir kimliktir." (Tuğcu, 2019, s. 5). Çubukçu ve Bayzan (2013, s. 149) ise vatandaşlığı "Anayasal ülkelerde, o ülkede yaşayanların devlet tarafından anayasada tanımlanmış haklardan yararlanmaları için o ülkeye vatandaşlık bağı ile bağlı kişilere vatandaş denilmektedir. Vatandaşlığa hak kazanma ve bu hakların bir parçası haline gelmesi ise vatandaşlığı ifade etmektedir." biçiminde tanımlamıştır.

### **Dijital Vatandaşlık**

Kırık ve diğerlerine (2019, s.1) göre "internet ve teknolojinin toplumlar üzerinde yarattığı etki, geleneksel vatandaşlık olgusunu dijital ortama taşımış ve bu durum, dijital vatandaşlık kavramını ortaya çıkarmıştır." Güzel'e (2016) göre internet teknolojileri, içeriğinde birçok yeni medya alanı barındırmaktadır ve bu medya alanlarında bireyler, artık dijital/sayısal olarak ifade edilmektedir. Yalçınkaya ve Cibaroğlu'na (2019) göre dijitalleşme, kültürü de etkilemiştir. Bu durum dijital kültür denilen bir olguyu ortaya çıkarmış, sosyal yaşamı da etkisi altına alan bu olgu, günümüz insanını yoğun bir biçimde etkilemeye başlamış, sosyalleşmenin tanımını dahi etkisi altına alan bir yapı oluşturmuştur (Yalçınkaya ve Cibaroğlu, 2019). Yalçınkaya ve Cibaroğlu'na (2019) göre sosyal paylaşım platformları, elektronik ticaret, insanların alışveriş ya da resmi işlemler yapabildiği internet siteleri, dijital

bankacılık uygulamaları vb. birçok şey dijital dünyanın insanlara sunduğu hizmetler olarak ortaya çıkmış ve adeta gerçek dünyanın bir kopyası dijital dünyaya taşınmıştır. Dijital dünyanın kendine özgü bir kültürü oluşmuş ve bu dönüşüm, vatandaşların da bir dönüşüm yaşamasına sebep olmuş, literatüre yeni bir kavram olarak dijital vatandaş veya e-birey gibi ifadeler girmeye başlamıştır (Yalçınkaya ve Cibaroğlu, 2019).

Son otuz yılda bilişim ve iletişim teknolojilerinde hızlı bir gelişim ve dönüşüm yaşanmıştır. Bu teknolojileri kullanan araçlar, gelişmiş ve yaygınlaşmıştır. Günümüzde insanlar, bilişim ve iletişim teknolojileri sayesinde, ihtiyaç duydukları bilgiye kolaylıkla ulaşabilmektedir. Şu an akıllı cep telefonunu kullanan biri, kendi coğrafyasından çok uzaktaki bir coğrafyada yaşayan herhangi biriyle, anında iletişim kurabilmektedir. Bir zamanlar insanların sadece bilimkurgu filmlerinde izlediği ve izlerken şaşırıldığı birçok şey günümüzde yapılabılır olmuştur. Çubukçu ve Bayzan'a (2007) göre internetin dünyanın her yerine ulaşmasıyla birlikte iletişim ve haberleşme alanlarında dünyadaki sınırlar ortadan kalkmış, insanlar küreselleşme ve dijitalleşme fenomenlerini yaşamaya başlamıştır. Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişimin bir sonucu olarak da dijital vatandaşlık kavramı ortaya çıkmış, insanların yaşamlarına, gelişmiş bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar, akıllı televizyonlar vb. birçok dijital teknoloji girmiştir (Çubukçu ve Bayzan, 2017). Mossberger ve diğerlerine (2007) göre dijital teknolojiyi doğru bir biçimde kullanabilme, dijital platformlarda etik kurallara uyma, kişilerin haklarına saygı gösterme, sorumluluk bilinciyle hareket etme ve dijital güvenliğe dikkat etme gibi bir takım davranışlara sahip bireye de dijital vatandaş denmeye başlanmıştır. Dijital vatandaşlık ise özetle, dijital vatandaşların teknoloji kullanımı ile ilgili sorumluluk sahibi davranış normları olarak tanımlanmaktadır (Mossberger vd. 2007).

### Amaç

Dönmez ve Sincar'a (2008) göre geleceği görmenin ve doğru zamanda muazzam değişim kararları vermenin en iyi yollarından birinin bilgi teknolojileriyle uzlaşmak olduğu söylenebilir ve bu uzlaşmanın değişikliği algılayarak ve daha sonra bazı alışkanlıklarımızı teknoloji ile tutarlı bir şekilde değiştirerek mümkün olduğu düşünülebilir. Değişimi doğru şekilde algılayan toplumlar veya değişikliği algılayamayan toplumlar ile değişikliği yanlış algılayan toplumlar, algı biçimlerine göre geleceklerini olumsuz ya da olumlu yönde etkileyebilirler (Dönmez ve Sincar, 2008).

Cho'ya (2019) göre toplumlar, gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojisini kullanarak sosyal entegrasyona ulaşmak ve dijital demokrasiyi gerçekleştirmek için büyük çaba sarf etmiştir ve bununla birlikte, dijital politikanın donanım ve yazılım odaklı yaklaşımlardan insan-eşya temelli yaklaşımlara, ekonomik ve kurumsal yaklaşımlardan değer ve kültürel yaklaşımlara geçme zamanı gelmiştir. Başka bir deyişle, gelecekte toplumların temel görevi, dijital vatandaşlığın geliştirilmesi yoluyla demokrasinin ve sosyal entegrasyonun niteliksel olarak yükselmesini teşvik etmek olmalıdır ve bu durum da dijital ortamda ideal vatandaşlığı tanımlamayı zorunlu kılmaktadır (Cho, 2019). Alqahtani ve diğerlerine (2017) göre dijital vatandaşlık, teknolojinin optimal ve olumlu kullanımını sağlamak için izlenen kural ve düzenlemeleri, standartları ve normları, fikirleri ve ilkeleri kapsar ve dahası, dijital vatandaşlığın gelişimi, kolay ve hızlı iletişim süreçlerinin yanı sıra bilgi kaynaklarına erişim sağlayan dijital iletişim devriminin ayrılmaz bir parçasıdır. Dijital devrimin bazı olumlu unsurları, bireylerin ve toplumun medya, iletişim ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanma fırsatlarını içermektedir ve bununla birlikte, dijital devrimin bazı olumsuz unsurları, etik kurallara karşı isyanı, yasal kontrolleri ve insanlığın günlük yaşam işlerini yöneten temel ilkeleri içerir (Alqahtani vd., 2017).

Pérez-Escoda vd. (2016) göre dünyanın teknolojiyle yeniden şekillenmesine rağmen, eğitimin gençleri topluma katkıda bulunmaya hazırlama, onları geliştirme ve onlara beceriler kazandırma amaçları herhangi bir değişikliğe uğramamıştır ve bununla birlikte, internete daha fazla bağlanan bir dünya ve bu gelişmeye paralel olarak yeni cihazların durdurulamaz kullanımı, yeni nesillerin ihtiyaç duyduğu gereksinimleri ve yetenekleri gerçekten değiştirmiştir. Dijital yeterlilikler, uluslararası toplumun bu acil durumla başa çıkmak için zorunlu eğitim ve yaşam boyu öğrenme programlarına entegre ettiği yeni yetenekler kümesi içerisinde yer almaktadır ve bu dijital becerilerin artırılması, sadece yaşam boyu öğrenme programları aracılığıyla değil, aynı zamanda zorunlu eğitime dahil edilerek her hükümetin gündeminde bir öncelik olmuştur (Pérez-Escoda vd, 2016).

Nordin ve diğerlerine (2016) göre literatür, öğrenciler arasında dijital teknoloji kullanımı ve kötüye kullanımı ile ilgili bilgilerle doludur, ancak öğrencilerin dijital vatandaşlık davranışlarının ölçümü hakkında bilgiler yeterli düzeyde değildir. Üniversite öğrencileri üzerinde dijital vatandaşlık üzerine araştırmalar yapılırsa, üniversite yetkileri, bu fenomeni daha derin ve daha anlamlı bir düzeyde kavrayabilir ve bu sayede kampus içinde dijital vatandaşlar yetiştirmek için ihtiyaca uygun içerikleri müfredata koyabilir, müfredatı bu fenomene göre yeniden tasarlayabilirler (Nordin vd., 2016).

Dijital vatandaşların internet ve dijital dünya ile ilgili kapsamlı bilgiye ve teknolojik erişilebilirliğe ihtiyacı vardır ve öğrencilerin dijital vatandaş olmalarının sağlaması hususunda öğretmenlerin de sorumlulukları vardır (Kim ve Choi, 2018). Dijital vatandaşlık ve sorumluluğun geliştirilmesi ve modellenmesi bugünün öğretmenleri için zor olabilir (Yang ve Chen, 2010). Sincar'a (2011) göre öğretmenlerin, bu zorluğa rağmen üstlerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekmektedir ve sürekli değişen ve gelişen bilgi teknolojisinin okulların iklimini ve kültürünü nasıl etkileyeceğine dair birçok tahmin olmakla birlikte, okulların bugünden çok farklı bir atmosfere sahip olacağı söylenebilir. Gelecek, öğretmenlerden bilişim teknolojisiyle gelen yeni kültürlerin farkında olmalarını ve bunu

dikkate alarak her etkinlikte buna uygun bir şekilde davranmalarını talep etmektedir ve bu anlamda öğretmenin, öğretmeden ziyade dijital bir vatandaş olarak davranması gerektiği söylenebilir (Sincar, 2011). Günümüzde iletişim alanı, bilgi teknolojileri ve dijital sistemler üzerinden ilerlemektedir. İletişim fakültesi öğrencileri iletişim alanında yaşanan bu dönüşümün ve gelişmelerin yarattığı gereksinimleri karşılayabilecek niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirilmektedir. Bu bağlamda, iletişim fakültelerine derse giren akademisyenlerin de dijital vatandaşlık hususunda gerekli donanıma sahip olması, öğrencilerine bu donanımını aktarması önemlidir. Yine iletişim fakültesi öğrencilerine sunulan müfredat konusunda karar verici durumunda olan fakülte yetkililerinin de, müfredatı belirlerken dijital vatandaşlık konusunu göz ardı etmemeleri gerekmektedir.

Dünyamızda öğrencilerin uyum sağlaması gereken birçok gelişme yaşanmaktadır. Artık öğrencilerden birçok yeni beceri ve yeteneğe sahip olması da beklenmektedir. İletişim fakültesi öğrencilerinin de birçok gelişmeye ne düzeyde uyum sağlamış olduğu araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu araştırma, dijitalleşme ve vatandaşlık kavramları bağlamında iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini incelenmeyi amaçlanmaktadır. İletişim fakültesi öğrencilerinin bu konudaki yeterliliklerinin incelenmesinin, iletişim fakültesi yöneticilerinin, iletişim fakültelerinde derse giren akademisyenlerin ve bu konularda çalışmalar yapan araştırmacıların, yapacağı çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle bu araştırma iletişim fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini ölçerek, öğrencilerin aldıkları eğitimi dijital vatandaşlık özelinde değerlendirmeyi, iletişim fakültesi müfredatının içeriğini bu bağlamda incelemeyi ve müfredatı hazırlayanlara bu konuda geri bildirimler vermeyi amaçlanmaktadır.

### Önem

Teknoloji destekli öğretim ve öğrenme, eğitim ortamının gerekli bir parçası haline gelmiştir ve bununla birlikte, bu dijital manzara, zayıf ve kabul edilemez dijital vatandaşlık biçimleriyle doludur (Ribble ve Bailey, 2004). Dijital vatandaşlık programları, bu israfın ortadan kaldırılmasına yardımcı olmak için farkındalık, eleştirel analiz ve iyi düşünülmüş stratejiler gerektirir ve teknoloji liderleri, teknolojiyle aşılabilir öğretim ve öğrenim beklentilerini artırmalıdır (Ribble ve Bailey, 2004).

Mateske'ye (2018) göre bugün öğrenciler tarafından kullanılan cihaz sayısı ve türü şaşırtıcıdır ve herhangi bir yerel alışveriş merkezi veya okulda insanların yoğun bir şekilde akıllı telefon ve diğer cihazları kullandığı görülebilir. Siber zorbalık, cinsel ilişki ve telif hakkının kötüye kullanılması giderek artan sorunlar arasındadır ve öğrencilere nasıl iyi dijital vatandaş olmayı öğretme konusunda büyük bir ihtiyaç vardır (Mateske, 2018).

Genevois'e (2013) göre günümüzde, vatandaş ifadesi internette kitlesel olarak gelişirken, vatandaşlık eğitimi dijital vatandaşlık eğitimi ile bütünleştirmek önemli görünmektedir ve bu, bir ulusal kimlik yaklaşımında durmamayı ve dijital küreselleşme çağında vatandaş eylemleri için yeni olasılıkların belirlenmesini öngörmektedir. İnternet kullanıcılarına bilginin yayılmasına katkıda bulunma ve fikirlerin dolaşımına ve paylaşımına katılma yeteneği sunmak gerçekten de internetin önemli bir özelliğidir ve bu sadece internetin yasal kuralları hakkında farkındalık yaratmakla kalmayıp vatandaş için eylem olanaklarının belirlenmesi açısından da önemlidir (Genevois, 2013).

Küresel bir platform olarak internet, topluluklarla veya sanal olmayan alanlarla paralel çalışan yeni bir toplantı alanı veya topluluğu olarak şekillenmiştir (Vallespín, 2009). Kesinlikle, coğrafi sınırlar olmaksızın, mesafelerin anlamını kaybettiği, yeni etkileşim ve bağlantı biçimlerinin oluşturulduğu dinamik bir alandır ve sadece mevcut olanı optimize eden, daha rahat ve daha hızlı hale getiren yeni bir araç değil, aynı zamanda güç ilişkilerini etkileyebilecek niteliksel bir değişikliktir (Subirats, 2011). Bu bağlamda dijital vatandaşlık konusunu önemseyen ve buna dönük eğitimleri kendi eğitim sistemlerinin içeriğine yerleştirmiş ve bu konuda vatandaşlarına gerekli donanımı ve becerileri kazandırmış olan ülkelerin, küresel güç ilişkilerini etkileyen bu yeni mecrada daha güçlü olacağı söylenebilir.

Dijitalleşme fenomeninin gelişimine paralel bir şekilde yurttaşlık eğitimi hem gerçek hem de sanal boyutlarda güncelleyen ve bütünleştiren yeni bir boyut anlamına gelen dijital vatandaşlık eğitimi de önem kazanmıştır ve dijital vatandaşlık eğitimi, demokratik yaşama aktif olarak katılabilecek vatandaşların eğitiminde eğitim topluluğunun oynadığı rolün daha da güçlendirilmesini amaçlanmaktadır (Campa, 2019).

Dijital vatandaşlık, 21. yüzyılda öğrencileri teknolojinin etkili ve sorumlu kullanımı konusunda eğitmede oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Al-Zahrani'ye (2015) göre öğrencilerin iyi dijital vatandaş olmaları ve teknolojiyi sorumlu bir şekilde kullanmaları kritik olduğu için, internet tutum düzeylerini ve algılanan bilgisayar öz-yeterlik düzeylerini arttırmak gerekir ve bu, öğrencilere dijital teknolojilere, özellikle de internete karşı özgüvenlerini ve olumlu tutumlarını geliştirmek için ilgili okuryazarlık ve uygulama ile sağlanmaları gereken dijital vatandaşlık eğitimi ile başarılabilir. Müfredat da öğrencilerin teknolojik uzmanlıklarını geliştirmek ve teknolojinin etkili bir öğrenme aracı olarak uygun kullanımını kolaylaştırmak için teknoloji tabanlı uygulamalara yer vermiş olmalıdır (Al-Zahrani, 2015).

Yine Al-Zahrani'ye (2015) göre yükseköğretimde dijital uygulamalar için uygun politikaların oluşturulması önemlidir ve bu politikalar sadece, neyin, ne zaman ve nasıl etkili bir şekilde kullanılacağı değil, aynı zamanda dijital vatandaşlığın norm ve ilkelerini göstermenin temel misyonuna da sahip olmalıdır. Politikalar, belirli bir bağlam veya alanla sınırlı olmayan küresel bir talep olarak dijital vatandaşlık konusunda farkındalık yaratmaya da

çalışmalıdır ve ayrıca, diğçer kùltürlere ve dijital kimliklere saygıyı teşvik ederek dijital vatandaşlığın geliştirilmesine de katkıda bulunmalıdır (Al-Zahrani, 2015).

Avrupa Konseyi'ne (2016) göre dijital vatandaşlık sadece dijital araçları ve teknolojileri kullanma becerisine ve dijital araçları, içeriği ve etkiyi değerlendirme yeteneğine odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda bu dijital ortama aktif, eleştirel ve yetkin bir şekilde dahil olma yeteneğini ifade eder ve bu nedenle, etkin iletişim ve yaratma becerilerini ve teknolojinin sorumlu kullanımı yoluyla insan haklarına ve haysiyete saygıyı yansıtan sosyal uygulamalar ve katılımları içerir. Bu çerçevenin Avrupa'daki ilk ve orta dereceli okullarda, yükseköğrenim ve mesleki eğitim kurumlarında ulusal müfredat ve öğretim programları olarak kullanılması amaçlanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2016). Böyle bir çerçeve, dijital vatandaşlığa giriş ve yönergeler olarak düşünülebilir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri sürekli gelişim ve dönüşüm içerisindedir. İnsanların bu değişim ve dönüşüme uyum sağlamaı önemlidir. Bu bağlamda bu teknolojileri kullanabilen, bu teknolojilere uyum sağlamış vatandaşlar yetiştirmekte eğitim sistemlerinin hedefleri arasına girmiştir. Dijital vatandaşlık kavramı böyle bir atmosferde ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı yükseköğretimde ki birçok programın içeriğinde dijital vatandaşlık konusu yer almaya başlamıştır. Günümüzde eğitim fakùltelerinde, iletişim fakùltelerinde ağırlıklı olarak bu konu ele alınmaktadır.

İletişim araçlarını etkin ve doğru bir şekilde kullanmalarına yönelik bir yeterliliğe sahip olması beklenen iletişim fakùltesi öğrencileri üzerinde bu araştırmanın yapılması, iletişim fakùltesi öğrencilerine verilen eğitimin 'dijital vatandaşlık' bağlamında incelenmesine ve değerlendirmesine imkân sağlamıştır. İletişim bilgisi yeterliliğinin içine dâhil olan 'dijital vatandaşlık' kavramının iletişim fakùltesi öğrencileri üzerinde incelenmesinin, iletişim bilimleri eğitimi açısından araştırmacılara, öğrencilere ve akademisyenlere yapacakları çalışmalarda katkı sağlayacaktır.

### **Kuramsal Çerçeve**

Bu araştırmada teknolojik determinizm kuramı bağlamında McLuhan'ın yaklaşımı kullanılmıştır. Teknolojik determinizm, teknoloji ve toplum arasındaki ilişki hakkında çok popüler bir fikri ifade eder ve Chandler'a (2011) göre bugün etkili bir düşünce çizgisini karakterize eder. Teknolojik deterministlere göre, belirli teknik gelişmeler, iletişim teknolojileri veya medya veya en yaygın olarak teknoloji, toplumdaki değişikliklerin tek ya da başlıca öncü nedenleridir ve teknoloji, sosyal organizasyon modelinin altında yatan temel koşul olarak görülmektedir (Chandler, 2013). Teknolojik determinizmde en uç haliyle, toplumun tüm biçiminin teknoloji tarafından belirlendiği görülür: yeni teknolojiler, kurumlar, sosyal etkileşim ve bireyler de dahil olmak üzere toplumu her düzeyde dönüştürür (Chandler, 2013).

"Teknolojik determinist yaklaşım, teknolojinin bağımsız bir hareket tarzı olduğu noktasından yola çıkar ve bu durum ona bütün toplumsal etkinlikleri belirleme gücü verir. Bu belirleme gücü ekonomiden politikaya, devletten gündelik yaşama dek bütün kurum ve ilişkileri kapsayan bir düzeydedir." (Çoban, 2013, s. 2). Weinberg (1967), teknolojik determinizmi, bir teknolojiyi toplumsal bir sorunu düzelten ya da toplumu belirli bir şekilde yönlendiren bir sosyal müdahale dışı uygulama olarak görmektedir.

Winner (1978) ise teknolojik determinizmi toplumun teknik temelinin sosyal varlığın tüm modellerini etkilediğini ve teknolojideki değişikliklerin toplumdaki en önemli değişimin kaynağı olduğunu savunur. Bu görüşe göre bilim ve teknoloji özertkir, gelişimleri doğal bir mantığı takip eder ve toplumun etkilerinden bağımsızdır ve bilim ve teknoloji toplumsal değişimi şekillendiren ana güçlerdir, bu nedenle tarih teknolojik gelişme tarafından belirlenir (Medosch, 2005).

Samartin (1990), teknolojik determinizmin, teknolojinin sosyal yapıyı etkilediği söylemi üzerinden doktrinler geliştirdiğini ifade eder. Bu perspektiften, teknoloji mükemmel bir değişim aracısı olarak kabul edilir, öyle ki sosyal anlamda güçlü etkileri vardır (Parente, 2006). Teknolojik determinizmin destekçilerine göre, sosyal değişimler; teknolojik gelişme, iletişim teknolojisi ve medya tarafından kontrol edilmektedir ve modern bilgi toplumu, yeniliklerin, yeni teknolojilerin ve bunların sosyal ve politik etkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Hauer, 2017).

Shuo'ya (2001) göre 1970'lerden önce teknolojik düşüncelerin en önemli trendlerinden biri olarak ortaya çıkan teknolojik determinizm, teknolojik değişimin sosyal değişimlere yol açacağı görüşlerine dayanıyordu. Teori güçlü ve yumuşak teknolojik determinizm olarak sınıflandırılmakta, birincisi teknolojinin sosyal gelişimi belirleyen tek faktör olduğunu savunurken, ikincisi teknoloji ve toplum arasında bir terapi olduğunu savunmaktaydı (Shuo, 2001).

Teknolojik deterministik görüş, interneti çocuklar ve gençler üzerinde derin etkisi olan yenilikçi bir güç olarak görür; internetin yeni teknolojik ifade kalıplarına, çok çeşitli iletişim kanallarına sahip oluğunu ileri sürer (Mesch, 2009). İnternetin gelişi ve sosyal medyanın yükselişiyle birlikte, teknolojik determinizm alanında çalışan iletişim bilimciler, internetin hem batı hem de batı dışı ortamlarda vatandaşlığı geliştirme ve demokrasiyi geliştirme yeteneğini tahmin etmeye başladı (Arif, 2016). Arif'e (2016) göre teknolojik determinizm eleştirmenleri, vatandaşlık kavramının kitle iletişim araçları ve internet çağından çok önce var olduğuna inandılar ve bundan dolayı yeni medya biçimlerinin icadıyla yeni tür vatandaşlıkların ortaya çıktığı anlamına gelmez, ancak teknoloji, topluma yeni siyasi katılım yöntemleri sağlayarak mevcut vatandaşlık uygulamalarının yerini alma yeteneğine sahiptir.



Teknolojik deterministlerden McLuhan, baskın iletişim ortamındaki değişiklikleri, toplum, kültür ve bireydeki büyük değişikliklerin ana belirleyicisi olarak görmektedir (McLuhan ve Gordon, 1964'den akt. ; Chandler, 2013). McLuhan, topluma yeni teknolojilerin getirilmesinin, o toplumun organizasyonu, üyelerinin algıları, haber ve bilginin depolanma ve paylaşılma şekli üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğuna inanıyordu (McLuhan and McLuhan, 1988'den akt. Adam, 2016).

McLuhan, iletişim teknolojilerin ilettiği mesajlardan ziyade, iletişim teknolojilerinin varlığına, özelliklerine ve nasıl çalıştıklarına halkın dikkatini çeken ilk yazarlardan biriydi ve 1960'lara kadar araştırmacılar sadece farklı mesaj türlerinin (propaganda veya reklam amaçlı) belirli etkileriyle ilgileniyorlardı ve medya hakkındaki kamuoyu tartışmaları, yayımlanan programların ahlakına takıntılıydı (Tremblay, 2012). McLuhan'ın çalışmaları, teknolojik dağıtım ve iletim ağlarının önemini zamanında hatırlattı ve kısa ve gösterişli formüllerin yanı sıra mesajının dramatik ve gizemli yönünden oluşan stili, onu bir iletişim kâhinine dönüştürdü (Tremblay, 2012).

McLuhan, 1960'lı yıllarda teknolojik gelişmelerin dünyayı global bir köye çevireceğini öngörmüş, internetin ortaya çıkması ve bütün dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte McLuhan'ın "Global Köy" öngörüsü gerçekleşmiştir (Atalay, 2018). Atalay'a (2018) göre "Bugün dijital ve interaktif iletişim araçlarını tanımlamak için kullanılan "yeni medya" konusunda çalışan hemen herkesin kendisini Marshall McLuhan'ın 60'larda yaptığı medya çalışmalarına dönmek zorunda hissetmesi ona "dijital çağın kâhini" denmesindeki haklılığı gözler önüne sermektedir." (s. 33).

McLuhan, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin dünyayı büyük bir köye dönüştürdüğüne inanıyordu (Tremblay, 2012). McLuhan (1962) bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Yeni elektronik bağımlılık, dünyayı küresel bir köyün imajıyla yeniden yaratıyor." (s.31). Yine McLuhan, bu değişimi ve etkilerini açıklamaya çalışmıştır:

Zamanımızın aracı ya da süreci - elektrik teknolojisi - toplumsal karşılıklı bağımlılık ve kişisel yaşamımızın her yönünü yeniden şekillendiriyor ve yeniden yapılandırıyor. Bizi pratikte her düşüncüyü, her eylemi ve daha önce kabul edilmiş olan her kurumu yeniden gözden geçirmeye ve yeniden değerlendirmeye zorluyor. Her şey değişiyor; siz, aileniz, mahalleniz, eğitiminiz, işiniz, hükümetiniz, "diğerleriyle" ilişkiniz. Ve dramatik bir şekilde değişiyorlar (McLuhan ve Fiore, 1967, s.8).

Küreselleşme, ekonomilerin, kültürlerin, hükümet politikalarının ve dünyadaki siyasi hareketlerin bütünleşmesini içeren bir olgudur ve küreselleşme kavramı, medyaya uygulandığında, McLuhan'ın öngörüsü doğrultusunda bir küresel köy tahmini ile sonuçlandı (Walkosz vd., 2008). "The Medium is the Massage" adlı kitabında McLuhan, elektronik kitle iletişim araçlarının geleneksel insan iletişiminin uzay zaman engellerini çöktüğünü ve böylece olayların dünya çapında aynı anda bilindiği ve / veya deneyimlendiği bir "küresel köy" yarattığını gözlemledi (McLuhan, 1967'den akt. ; Vacker, 2000). McLuhan için, bu küresel köy, Gutenberg'in matbaası tarafından yaratılan kültürel galakside ortaya çıkan doğrusal ve mekanik bireyciliğin aksine, elektronik medya tarafından üretilen kitlesel bir tribalizme işaret ediyordu (McLuhan, 1962).

Bu çalışmada teknolojik determinizm kuramı bağlamında McLuhan'ın yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, hem metodoloji olarak hem de 'dijital vatandaşlık' fenomeninin analizi bağlamında bu çalışmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı içerik olarak McLuhan'ın teknolojik determinizm görüşüne uygun bir araçtır. Yine yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular bu kuramsal anlayışın perspektifinden değerlendirilmiştir. McLuhan'ın "ortam mesajdır" görüşü, dijital devrimin ortaya çıkmasıyla birlikte günümüzde daha anlaşılabilir olmuştur (McLuhan ve Gordon, 1964). Dijital devrim bize yazılı, görsel ve işitsel materyale web üzerinden erişmenin yeni yollarını vermiş ve internetin yükselişiyle birlikte, dijital ortam, detaylı içerik ve mesajın izleyicilere aktarıldığı kendinden önce gelen ortamlardan daha fazla etkileşim ve izleyici katılımının yaşandığı bir mecraya dönüşmüştür. Bu mecraın vatandaşlar tarafından yoğun bir şekilde kullanılması da dijital vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuş, bu bağlamda teknolojik determinizmin bakış açısıyla bu fenomeni inceleyen iletişim bilimciler McLuhan'ın teorilerine başvurmuşlardır.

### Literatür Taraması

Literatüre bakıldığında dijital mecra kullanıcılarının dijital vatandaşlık düzeylerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birincisi, İşman ve Güngören'in (2014) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini inceleyen çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı dijital vatandaşlık hakkında bir ölçek geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 2012-2013 akademik yılında toplam 4395 öğrenciden oluşan araştırma evreninden elverişlilik örnek metodu kullanılarak seçilen toplam 229 öğrenciden oluşan örnekleme geliştirilmek istenen dijital vatandaşlık ölçeği uygulanmıştır.

Çalışmada, ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini analiz etmek için SPSS 21 istatistik yazılımı kullanılmıştır. Yapı geçerliliğini analiz etmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde dokuz faktör bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini incelemek için iç tutarlılık katsayıları kullanılmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizinden sonra ölçeğin 33 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Araştırmada, açımlayıcı faktör analizi (EFA) sonuçlarında maddeler özdeğeri 1'in üzerinde olan dokuz faktör altında sınıflandırılmıştır ve maddelerin ortak özellikleri .541 ile .907 arasında değişmektedir. Yine önemli faktörlerin açıklanmasını kolaylaştırmak için varimax rotasyon tekniği kullanılmıştır. Faktör yükleri en düşük .558 ile en yüksek .889 arasında olduğu görülmüş, madde 19 iki faktör yükününün altında olduğundan dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin açıklanan toplam varyans değerleri ve faktör yükleri ölçeğin dijital vatandaşlığı açıklamada başarılı olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma, Türkiye’de dijital vatandaşlık düzeyinin ölçülmesi açısından öncü çalışmalar arasındadır. Bu araştırmanın öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyini ölçme amacı vardır. Bu yönüyle çalışma, bu araştırmayla ilişkilidir.

Çalışmalardan ikincisi, Kaya ve Kaya’nın (2014) “Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algısı” adlı çalışmasıdır. Bu çalışma, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi kullanılarak, üçüncü ve dördüncü sınıf Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre beşi erkek, beşi kız olan 10 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma veri toplama ve analizi metodu kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, kayıtlar kelime kelimesine Microsoft Word programına aktarılmış, veriler betimsel çözümleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, dijital vatandaşlığın alt boyutlarından olan dijital hak ve sorumluluk ile dijital erişim boyutu kavramlarına vurgu yaptığı görülmüştür. Yine araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu, okullarda (ilk, orta, lise ve yükseköğretim) dijital vatandaşlık eğitimi verilmesinin faydalı olacağını söylemiştir. Bu çalışmada, katılanların büyük çoğunluğunun, dijital ve vatandaşlık kavramlarını ayrı ayrı tanımlayıp, iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Bundan dolayı araştırma sonucunda, katılanların dijital vatandaşlık kavramına yabancı olduğu değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunluğu, okullarda dijital vatandaşlık eğitiminin verilmesi konusunda ortak bir kanaat bildirmiştir. Bu yönüyle çalışma, bu araştırmayla ilişkilidir. Yine bu çalışmanın nitel bir araştırma olması, verilerin değerlendirilmesinde betimsel çözümleme yer vermesi açısından da bu araştırmayla ilişkilidir.

Çalışmalardan üçüncüsü, Elçi ve Sarı’nın (2016) “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmasıdır. Bu araştırma, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı, dijital vatandaşlık bağlamında öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Çalışma evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ortaokullara devam eden 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinden oluşan bu çalışmada, yansız küme örnekleme yoluyla gönüllülük esasına göre seçilen 264 öğrenciye Elçi ve Sarı (2016) tarafından geliştirilen “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Dijital Vatandaşlık Ölçeği” uygulanmıştır.

Nitel araştırma desenine sahip bu çalışmada, tekil tarama modeli kullanılarak Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının dijital vatandaşlık kazanımlarını ne ölçüde kazandırdığı incelenmiştir. Analizlerden önce ölçekten alınan puanların normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre BTY dersi öğretim programının öğrencilerin dijital vatandaşlığın boyutlarıyla ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarındaki katkısının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı müfredatındaki derslerinden biri olan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini dijital vatandaşlık konusu çerçevesinden inceleyen Türkiye’deki öncü çalışmalardan biridir. Çalışma müfredattaki derslerden birinde dijital vatandaşlık konusunun incelenmesi, bu incelemenin bir ölçek geliştirilerek yapılması ve yapılan değerlendirme sonucunda anlamlı sonuçlara ulaşılması açısından bu araştırmayla ilişkilidir.

Çalışmalardan dördüncüsü, Ünal’ın (2017) “Bir Öğretim Programındaki Dijital Vatandaşlık Öğeleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öğelerine Sahip Olma Durumları” adlı çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kademesinde uygulanan “Bilgi ve İletişim Teknolojileri” dersi öğretim programında var olan dijital vatandaşlık öğelerini ve bu derse devam eden öğrencilerin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırma için bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma grubu, Yozgat ilindeki Merkez Atatürk Sağlık Anadolu Meslek Lisesi’nde Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersini seçen 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam 34 öğrenci bu kursu seçmiştir. Dersi seçen tüm öğrenciler araştırmaya katılmıştır.

Araştırmadaki birinci ve ikinci araştırma sorularının cevaplanmasında tanımlayıcı araştırma modeli kullanılmıştır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri müfredatında ve ders kitabında yer alan dijital vatandaşlık unsurlarını belirlemek için belge yöntemlerine dayalı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersini seçen 9. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan dijital vatandaşlık unsurları hakkında “bilgi” ve “tutum” ları belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın beşinci sorusunu cevaplamak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmada “durumlar ve olaylar” katılımcıların bakış açısıyla anlaşılmasına çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, müfredatta ve ders kitabında yer alan dijital vatandaşlık unsurlarının dijital vatandaşlık öğelerini öğrencilere kazandırmada sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Bu araştırma, dijital vatandaşlık eğitimi konusunda müfredattaki eksikleri tespit etmesi açısından önemli bir çalışmadır. Dijital vatandaşlık unsurlarını tespit etmek için “bilgi” ve “tutum” ları anlamaya yönelik veri toplama

yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın yükseköğretim düzeyinde dijital vatandaşlık eğitimi konusunda sunduğu önerileri bulunmaktadır. Bu yönleriyle çalışma, bu araştırmayla ilişkilidir.

Çalışmalardan beşincisi, Vural ve Kurt'un (2018) "Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi" adlı araştırmasıdır. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin perspektifinden dijital vatandaşlık göstergelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç kapsamında üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek için özgün bir ölçek geliştirilmiş, dijital vatandaşlığa ve alt faktörlerine ilişkin ortalamalar arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesine katılan katılımcılar, 2015-2016 güz ve bahar döneminde Anadolu Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan 625 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin gelişmesini takiben, 2015-2016 bahar döneminde altı farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 2148 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Çalışmanın ilk aşamamasında çalışma için geliştirilen ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla analiz yapılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık puanlarının cinsiyete göre analizinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Üniversite değişkenine göre sonuçlarda önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öte yandan, dijital vatandaşlık puanları fakülteler arasında anlamlı farklılık göstermemiştir. Notlara göre yapılan karşılaştırmalar, not arttıkça dijital vatandaşlık puanlarının arttığını göstermiştir. Ayrıca, internet kullanım sıklığı ve yıllık gelire ilişkin korelasyonlar anlamlı bulunmuştur.

Bu çalışma, içeriğinde katılımcıların dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme sürecini barındırması, araştırmanın üniversite öğrencileri üzerinde uygulanması ve sonuçları bağlamında bu çalışmayla ilişkilidir. Hem içerik hem metodoloji olarak bu çalışmayla benzer özelliklere sahiptir.

Çalışmalardan altıncısı, Aslan ve Çakmak'ın (2018) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasıdır. Bu çalışma aday sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlık konusundaki algılarını ve alt boyutlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2015-2016 öğretim yılında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda Fırat, Dicle, Siirt ve Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Bölümü'nde okuyan 682 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini ve cinsiyet, yaş, aylık ortalama gelir, aile bilgisayarı, sosyal ağ üyeliği ile ilgili yedi değişkeni ölçmek için Kocadağ (2012) tarafından hazırlanan dijital vatandaşlık ölçeği uygulanmıştır.

Bu çalışma, betimsel analizlere uygun olarak nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bu çalışma, nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı, mevcut veri toplama araçlarını (ölçek, mülakat) kullanarak problem durumunu araştırmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek için bütüncül bir vaka çalışması yapılmıştır. Dijital vatandaş davranışları, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ölçeği ve cevapları puanları doğrultusunda kendi bilgisayarlarına sahip olmayan adaylara göre daha olumlu bulunmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ölçeğinden aldıkları puanlar ile aile ortalama aylık geliri, internette kalma süresi, sosyal ağlara üyelik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu çalışma, bir ölçek üzerinden üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemesi ve çeşitli değişkenler açısından konuyu incelemesi açısından bu çalışmayla ilişkilidir. Hem içerik hem de metodoloji bağlamında bu çalışmayla benzer özelliklere sahiptir.

Çalışmalardan yedincisi, Turan ve Karasu Avcı'nın (2018) "2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi" adlı araştırmasıdır. Araştırma, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan yetkinlikler ve değerler, beceriler ve kazanımların yer aldığı öğrenme alanlarını dijital vatandaşlık bağlamında incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analizci üçgenlemesi yöntemi kullanılarak araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yine geçerliliği sağlamak için elde edilen bulgular okuyucunun rahatlıkla anlayabileceği belirli bir sistematikte araştırmaya yerleştirilmiştir.

2018 yılı Sosyal Bilgiler Müfredatında "Matematiksel Yetkinlik ve Bilim / Teknoloji Temel Yetkinlikler" ve "Dijital Yetkinlik" dijital vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler olarak belirlenmiştir. Araştırma konusu müfredatta "araştırma, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekanı algılama, politik okuryazarlık, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama" dijital vatandaşlıkla doğrudan ilişkili olabilecek beceriler olarak tespit edilmiştir. Yine müfredattaki değerlerden "Bilimsellik ve Dürüstlük" değeri doğrudan dijital vatandaşlık ile ilişkilendirilebilecek değer olarak tespit edilmiştir. Araştırmada "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında (4. Sınıf: 6, 5. Sınıf: 7, 6. Sınıf: 3 ve 7. Sınıf: 8) toplam 24 kazanımın dijital vatandaşlıkla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma, bir müfredat incelemesi olması açısından önemlidir. Çalışma, müfredatı inceleme metodolojisi ve elde ettiği bulgular açısından bu araştırmayla ilişkilidir. Dijital vatandaşlık konusunun müfredatta nasıl incelenmesi gerektiği hususunda örnek bir çalışmadır. Bu yönüyle dijital vatandaşlık çalışmalarını destekleyen bir yönü bulunmaktadır.

Çalışmalardan sekizincisi, Ata ve Yıldırım'ın (2019) "Turkish pre-service teachers' perceptions of digital citizenship in education programs (Türkçe öğretmen adaylarının eğitim programlarında dijital vatandaşlık

algıları)’’ adlı araştırmasıdır. Bu çalışmanın temel amacı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1. ve 2. yılda kayıtlı retmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini ortaya koymaktır. retmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ve dijital vatandaşlık bilgisi örüntüleri araştırılmıştır. Bu çalışmada retmen adaylarının dijital iletişim, dijital haklar / sorumluluklar, eleştirel düşünme, dijital katılım, dijital güvenlik, dijital beceriler, dijital etik ve dijital ticaret gibi dijital vatandaşlık kavramları ve üretim teknolojisi ile etkileşimleri incelenmiştir. Çalışmada, veri toplamak için karma metodoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Bunun için katılımcılara açık uçlu sorulardan oluşan bir form ve bir anket uygulanmıştır. Yine sayısal veri toplama aracı olarak Dijital Vatandaşlık lği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ANOVA, t-Testi ve Tukey HSD gibi çeşitli istatistiksel teknikler ve testler kullanılmıştır. Bu alışma, Türkçe retmen adaylarının mesleki gelişimini etkileyen dijital vatandaşlık örüntülerini göstererek ve Türkiye’deki eğitim programlarındaki politika ve stratejilerdeki değişimin tartışılmasını derinleştirerek mevcut literatür bilgisine katkıda bulunmaktadır. Sonuçlar, erkek ve kadın retmen adaylarının dijital katılım puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ve erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Ancak, katılımcıların ortalama puanları bölümleri açısından önemli lde farklılaşmamıştır.

Bu alışma, Türkiye’deki eğitim programlarındaki politika ve stratejiler bağlamında dijital vatandaşlık konusunu inceleyerek literatüre katkı sağlamıştır. Yine bu araştırmada veri toplama aracı olarak Dijital Vatandaşlık lği kullanılmıştır. Çalışma, veri toplama aracı olarak dijital vatandaşlık lği kullanması açısından bu araştırmayla ortak özelliklere sahiptir.

Çalışmalardan dokuzuncusu, Başarmak ve diğerlerinin (2019) ‘‘ Analysis of Digital Citizenship Subject Contents of Secondary Education Curricula (Ortaretim Programlarının Dijital Vatandaşlık Konu İçeriklerinin Analizi)’’ adlı araştırmasıdır. Bu çalışmanın amacı, ortaretim müfredatını dijital vatandaşlığın alt boyutları açısından incelemektir. Veri kaynağı olarak 2017-2018 eğitim üretim yılında orta üretimde kullanılan müfredat (1., 2., 3. ve 4. sınıflar) kullanılmıştır. Bu kapsamda incelenen müfredat şu derslere aittir: Bilgisayar Bilimi, İngilizce, Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları, Din ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, Fransızca, Görsel Sanatlar, Müzik, Trafik ve İlk Yardım, İnkılap Tarihi ve Atatrklk, Tarih, Türkçe ve ağdaş Türk ve Dünya Tarihi.

Çalışma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiş ve veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar (2017) tarafından geliştirilen ‘‘Gençler için Dijital Vatandaşlık lği’’ temelinde tümevarım analizi yöntemi kullanılmıştır. Dijital vatandaşlığa yapılan vurgunun öncelikle müfredatta dijital vatandaşlığın alt boyutları açısından, daha sonra da müfredattaki dersler açısından kullanılabilirliği tablo şeklinde gösterilmiştir. Bu alışma, müfredatta dijital vatandaşlığa en fazla atıfta bulunan derslerin ‘‘Bilgisayar Bilimi’’ ve ‘‘Demokrasi ve İnsan Hakları’’ olduğunu ortaya koymaktadır. Bilgisayar bilimi müfredatı dijital becerilere geniş bir kapsama sahip olsa da, dijital ortamdaki hak ve sorumlulukların kapsamı ile etik ve eleştirel düşünme becerileri sınırlıdır. Diğer derslerin müfredatlarında dijital vatandaşlıkla ilgili içerikler oldukça sınırlıdır.

Bu araştırma, bir müfredat incelemesi olması açısından önemlidir. Araştırmanın müfredatı inceleme metodolojisi ve elde ettiği bulgular, bu araştırmayla ilişkilidir. Yine içerik bağlamında bu araştırmayı desteklemiştir. Dijital vatandaşlık konusunda kapsamlı bir çalışmadır. İçeriğinde dijital vatandaşlık lği kullanması açısından bu araştırmayla ortak özelliklere sahiptir.

Çalışmalardan sonuncusu, Erdem ve Koçyiğit’in (2019) ‘‘Exploring Undergraduates’ Digital Citizenship Levels: Adaptation of the Digital Citizenship Scale to Turkish (Lisans rencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeylerini Keşfetmek: Dijital Vatandaşlık lğinin Türkçeye Uyarlanması)’’ adlı araştırmasıdır. Bu alışma, Choi ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen dijital vatandaşlık lğini Türkçe’ye uyarlamayı ve lisans rencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini yaş, fakülte, cinsiyet, günlük bilgisayar kullanım miktarı, günlük akıllı telefon kullanım miktarı ve dijital teknoloji kullanımı beceri düzeyi (z değerlendirme) değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Katılımcılar (Study 1) Türkiye’nin çeşitli bölgelerindeki 8 farklı niversitenin 7 farklı fakültesinde okuyan 272 renciden oluşturulmuştur. Farklı niversitelerden ve bölümlerden katılımcılara başvurmanın nedeni, örneklemedeki çeşitliliği sağlamak ve farklı geçmişe ve deneyime sahip rencileri temsil ederek uyum çalışmasının geçerliliğini güçlendirmektir. Katılımcılar, kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Türkçeye uyarlanan bu ölçek için yapılan analizler sonucunda maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .30’un üzerinde olduğu, lğin uyum indekslerinin orta uyum ve mükemmel uyum arasında değiştiği belirlenmiştir. lğin güvenirliğini ortaya koymak için yapılan iç tutarlık testi sonucunda lğin Cronbach Alpha değeri 87 olarak ve faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla .86, .93, .83, .80 ve .73 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmayla en fazla ilişkili çalışmadır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek, bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu lğin seçilmesinde, 2019 yılında geliştirilmiş güncel bir ölçek olması, niversite rencilerine uygulanabilirliği göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, Erdem ve Koçyiğit’in (2019) elde ettiği sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2017). Tarama araştırmalarında, genellikle geniş bir kitleden veri toplanır. Araştırmacılar tarama araştırmalarında, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmanın betimsel tarama modelinde bir araştırma olmasından dolayı öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini etkileyen nedenlere odaklanılmamıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırma Problemi**

Erdem ve Koçyiğit'e (2019) göre bireylerin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek ve bu tanıma dayanarak yetersiz yönleri için müdahaleler tasarlamak, günümüz eğitim politikaları bağlamında 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış öğrencileri yetiştirmeyi hedefleyenler için oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma, "Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin toplam dijital vatandaşlık düzeyi ortalaması ve alt boyutlarının ortalaması ne düzeydedir?" sorusuna yanıt bulmayı amaçlamaktadır. Sonuçlarına göre bu araştırma, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık uygulamalarının pekiştirilmesi için bazı öneriler sunmayı da amaçlamaktadır.

### **Evren**

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Evren toplam 1230 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

### **Örneklem**

Araştırma örnekleme rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçek örnekleme kolaylıkla ulaşabilmek açısından Google Forms üzerinden oluşturulmuş ve çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Gazetecilik, İletişim Tasarımı ve Medya bölümlerinden toplam 105 öğrenci ölçeği doldürmüştür.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, iletişim fakültesi öğrencilerinin, 'dijital vatandaşlık' düzeylerini tespit etmek için Choi vd. (2017) geliştirmiş olduğu, Erdem ve Koçyiğit (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Türkiye'de yapılan analizlerinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş, 'Dijital Vatandaşlık Ölçeği' iletişim fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. En güncel dijital vatandaşlık ölçeklerinden olduğu için bu araştırmanın veri toplama aracı olarak bu ölçek kullanılmıştır.

Türkçeye uyarlanan bu ölçek için yapılan analizler sonucunda maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un üzerinde olduğu, ölçeğin uyum indekslerinin orta uyum ve mükemmel uyum arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için yapılan iç tutarlık testi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri .87 olarak ve faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla .86, .93, .83, .80 ve .73 olarak hesaplanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Ölçek (Google Forms aracılığıyla oluşturulmuş), rastlantısal örneklem içinden ilk 105 kişiye Instagram aracılığıyla çevrimiçi ölçek linkleriyle dağıtılmış ve cevaplar online olarak alınmıştır. Ölçeğin dolun süreci gün içinde takip edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Çalışmanın varsayımları için doğrusal regreyon analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada, analizlerin ortaya koyulması için Excel ve çoğunlukla yüzdeler tablolara ve aritmetik ortalamalar kullanılmıştır.

### **Varsayımlar**

1. Veri toplama sürecinde katılımcıların ölçęi içtenlikle ve kendi düşüncelerine göre cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Örnekleme yer alan öğrenci sayısı evreni temsil etme gücüne sahiptir.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma, Nisan 2020 tarihinde yapılmış; Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi 2019-2020 eğitim öğreti yılında örgün eğitime devam eden lisans öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

### Tanımlar

Dijitalleşme, Törenli'ye (2005) göre "veri, ses, müzik, metin, fotoğraf ve görüntü biçiminde her tür enformasyonun 'bit'lere ya da bilgisayar diline, mikroişlemciler yardımıyla dönüştürülmesi" şeklinde tanımlanmıştır.

Vatandaşlığı, Çubukçu ve Bayzan (2013) "Anayasal ülkelerde, o ülkede yaşayanların devlet tarafından anayasada tanımlanmış haklardan yararlanmaları için o ülkeye vatandaşlık bağı ile bağı kişilere vatandaş denilmektedir. Vatandaşlığa hak kazanma ve bu hakların bir parçası haline gelinmesi ise vatandaşlığı ifade etmektedir." (s. 149) biçiminde tanımlanmıştır.

Dijital yeterlilikler, uluslararası toplumun bu acil durumla başa çıkmak için zorunlu eğitim ve yaşam boyu öğrenme programlarına entegre ettiği yeni yetenekler kümesi içerisinde yer almaktadır ve bu dijital becerilerin artırılması, sadece yaşam boyu öğrenme programları aracılığıyla değil, aynı zamanda zorunlu eğitime dahil edilerek her hükümetin gündeminde bir öncelik olmuştur (Pérez-Escoda vd, 2016).

Dijital vatandaşlık, Alqahtani ve diğerlerine (2017) göre, teknolojinin optimal ve olumlu kullanımını sağlamak için izlenen kural ve düzenlemeleri, standartları ve normları, fikirleri ve ilkeleri kapsar ve dahası, dijital vatandaşlığın gelişimi, kolay ve hızlı iletişim süreçlerinin yanı sıra bilgi kaynaklarına erişim sağlayan dijital iletişim devriminin ayrılmaz bir parçasıdır.

### Araştırma Bulguları

Rastlantısal örneklem ile seçilen 105 kişiye Google Forms üzerinden çevrimiçi olarak Dijital Vatandaşlık Ölçeği uygulanmış olup aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 1. Katılımcıların Bölümleri**

Bölümler	Frekans	%
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	44	41,9
İletişim Tasarımı ve Medya	37	35,2
Gazetecilik	24	22,9
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Katılımcıların Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde okudukları lisans programına ilişkin soruya verdikleri cevap incelendiğinde, ölçęi dolduran öğrencilerin %41,9'unun (f=44) Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, % 35,2'sinin (f=37) İletişim Tasarımı ve Medya, %22,9'unun (f=24) Gazetecilik bölümüne devam ettiği görülmektedir.

**Tablo 2. Katılımcıların Yaşları**

Yaş	Frekans	%
18	6	5,7
19	18	17,1
20	24	22,9
21	26	24,8
22	14	13,3
23	7	6,7
24	3	2,9
25	6	5,7
27	1	0,9
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Yaşınız sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçęi dolduran öğrencilerin % 24,8'inin (f=26) 21, % 22,9'unun (f=24) 20, % 17,1'inin (f=18) 19, %13,3'ünün (f=14) 22, %6,7'sinin (f=7) 23, %5,7'sinin (f=6) 18, %5,7'sinin (f=6) 25, %2,9'unun (f=3) 24, %0,9'unun (f=1) 27 yaşında olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri**

Sınıf Seviyeleri	Frekans	%
1. Sınıf	39	37,1
2. Sınıf	20	19,1
3. Sınıf	27	25,7
4. Sınıf	19	18,1
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Sınıf seviyesi sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçeği dolduran öğrencilerin %37,1'inin (f=39) 1. sınıfa, %19,1'inin (f=20) 2. sınıfa, %25,7'sinin (f=27) 3. sınıfa, %18,1'inin (f=19) 4. sınıfa devam ettiği görülmektedir.

**Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyetleri**

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	73	69,5
Erkek	32	30,5
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Sınıf seviyesi sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçeği dolduran öğrencilerin %69,5'inin (f=73) kadın, %30,5'inin (f=32) erkek olduğu görülmektedir. Kadınlar, araştırmaya daha yüksek bir katılım sağlamıştır.

**Tablo 5. Katılımcıların Günlük Bilgisayarla İnternet Kullanımı Süresi**

Kullanım Süresi (Saat)	Frekans	%
0	17	16,2
1-5 saat	66	62,8
6-10 saat	16	15,2
11 saat ve üstü	6	5,8
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Günlük bilgisayarla internet kullanımı sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçeği dolduran öğrencilerin % 16,2'sinin (f=17) 0 saat, %62,8'inin (f=66) 1-5 saat arası, %15,2'sinin (f=16) 6-10 saat arası, %5,8'inin (f=6) 11 saat ve üstü bilgisayar aracılığıyla internete girdiği görülmektedir. Öğrenciler günlük bilgisayarla internete girme sürelerini kendi kendilerine (subjektif olarak) değerlendirmişlerdir. Bu olguyu, nesnel olarak ölçen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır

**Tablo 6. Katılımcıların Günlük Telefonla İnternet Kullanımı Süresi**

Kullanım Süresi (Saat)	Frekans	%
0	0	0
1-5 saat	60	57,1
6-10 saat	38	36,2
11 saat ve üstü	7	6,7
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Günlük telefonla internet kullanımı sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçeği dolduran öğrencilerin %57,1'inin (f=60) 1-5 saat arası, %36,2'sinin (f=38) 6-10 saat arası, %6,7'sinin (f=7) 11 saat ve üstü telefon aracılığıyla internete girdiği görülmektedir. Öğrenciler günlük telefonla internete girme sürelerini kendi kendilerine (subjektif olarak) değerlendirmişlerdir. Bu olguyu, nesnel olarak ölçen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

**Tablo 7. Katılımcıların Dijital Teknolojileri Kullanma Beceri Düzeyi**

Beceri Düzeyi	Frekans	%
Zayıf	3	2,9
Orta	44	41,9
Yüksek	58	55,2
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Beceri düzeyi sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçeği dolduran öğrencilerin %55,2'sinin (f=58) yüksek, %41,9'unun (f=44) orta, 2,9'unun (f=3) düşük beceri düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler dijital teknolojileri kullanma beceri düzeylerini kendi kendilerine (subjektif olarak) değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin dijital teknolojileri kullanma beceri düzeylerini ölçen ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır.

**Tablo 8. Faktör 1 (6 madde): İnternette Politik Aktivizm: 1, 2, 3, 4, 5, 6**

Madde 1. Yerel, yaşadığım şehir ya da okulla ilgili konular hakkında politik buluşmalara ya da halk toplantılarına çevrimiçi olarak (internet üzerinden) katılıyorum.			
Madde 1	Frekans	%	
(Hiç Katılmıyorum 1)	41	39	41
2	17	16,2	34
3	14	13,3	42
4	15	14,3	60

5		9	8,6	45	
6		3	2,9	18	
(Tamamen Katılıyorum 7)		6	5,7	42	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	2,68	
<b>Madde 2. Yerel, ulusal ya da küresel meseleleri çözmek için diğer insanlarla internet üzerinden çalışma yürütürüm.</b>					
<b>Madde 2</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)		40	38,1	40	
2		18	17,1	36	
3		13	12,4	39	
4		15	14,3	60	
5		11	10,5	55	
6		6	5,7	36	
(Tamamen Katılıyorum 7)		2	1,9	14	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	2,66	
<b>Madde 3. Sosyal, kültürel, politik veya ekonomik konularda internet üzerinden imza kampanyaları düzenlerim.</b>					
<b>Madde 3</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)		50	47,6	50	
2		16	15,2	32	
3		11	10,5	33	
4		11	10,5	44	
5		11	10,5	55	
6		4	3,8	24	
(Tamamen Katılıyorum 7)		2	1,9	14	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	2,4	
<b>Madde 4. Politik ya da sosyal meselelerle ilgili görüşlerimi internet üzerinden düzenli olarak paylaşıyorum.</b>					
<b>Madde 4</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)		30	28,6	30	
2		18	17,1	36	
3		14	13,3	42	
4		13	12,5	52	
5		10	9,5	50	
6		10	9,5	60	
(Tamamen Katılıyorum 7)		10	9,5	70	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	3,23	
<b>Madde 5. Politik ve sosyal hususlara ilişkin olarak basım görüşlere veya statükoya karşı çıkmak için kendi görüşlerimi internet ortamında açıklarım.</b>					
<b>Madde 5</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)		31	29,5	31	
2		11	10,5	22	
3		13	12,4	36	
4		22	21	48	
5		12	11,4	60	
6		6	5,7	36	
(Tamamen Katılıyorum 7)		10	9,5	70	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	2,88	
<b>Madde 6. Politik ve sosyal konularla ilgilenen internet gruplarına üyeyimdir.</b>					
<b>Madde 6</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)		39	37,1	39	
2		24	22,9	48	
3		9	8,6	27	
4		11	10,5	44	
5		14	13,3	70	
6		4	3,8	24	
(Tamamen Katılıyorum 7)		4	3,8	28	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	2,66	



<b>Faktör 1 Arit. Ort.</b>				<b>2,75</b>	
----------------------------	--	--	--	-------------	--

Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam dijital vatandaşlık puanı vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır (Erdem ve Koçyiğit, 2019). Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin ‘İnternette Politik Aktivizm’ (Faktör 1) alt boyutunun ortalaması 2,75 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin İnternette Politik Aktivizm düzeyi, orta seviye aralığının altındadır. Öğrencilerin madde 1’e verdiği cevapların ortalaması 2,68, madde 2’ye verdiği cevapların ortalaması 2,66, madde 3’e verdiği cevapların ortalaması 2,4, madde 4’e verdiği cevapların ortalaması 3,23, madde 4’e verdiği cevapların ortalaması 3,23, madde 5’e verdiği cevapların ortalaması 2,88, madde 6’ya verdiği cevapların ortalaması 2,66 olarak tespit edilmiştir. Bütün maddeler, orta seviye aralığının altındadır. Orta seviye aralığına en yakın madde (Madde 4. Politik ya da sosyal meselelerle ilgili görüşlerimi internet üzerinden düzenli olarak paylaşırım.), madde dördtür

**Tablo 9. Faktör 2 (4 madde): Teknik Beceriler: 7, 8, 9, 10**

<b>Madde 7. İhtiyacım olan bilgiyi bulmak için interneti kullanabilirim.</b>					
<b>Madde 7</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>		0	0	0	
<b>2</b>		1	1	2	
<b>3</b>		1	1	3	
<b>4</b>		4	3,8	16	
<b>5</b>		6	5,7	30	
<b>6</b>		20	19	120	
<b>(Tamamen Katılıyorum 7)</b>		73	69,5	511	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	6,49	
<b>Madde 8. Benim için faydalı olan uygulamaları internetten bulabilir ve indirebilirim.</b>					
<b>Madde 8</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>		0	0	0	
<b>2</b>		2	1,9	4	
<b>3</b>		0	0	0	
<b>4</b>		1	1	4	
<b>5</b>		3	2,9	15	
<b>6</b>		15	14,2	90	
<b>(Tamamen Katılıyorum 7)</b>		84	80	588	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	6,67	
<b>Madde 9. Amaçlarıma ulaşmak için dijital teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) kullanabilirim.</b>					
<b>Madde 9</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>		0	0	0	
<b>2</b>		1	1	2	
<b>3</b>		1	1	3	
<b>4</b>		0	0	0	
<b>5</b>		4	3,7	20	
<b>6</b>		10	9,5	60	
<b>(Tamamen Katılıyorum 7)</b>		89	84,8	623	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	6,74	
<b>Madde 10. Dijital teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) kullanarak ne zaman istersem internete erişebilirim.</b>					
<b>Madde 10</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>		0	0	0	
<b>2</b>		0	0	0	
<b>3</b>		1	1	3	
<b>4</b>		1	1	4	
<b>5</b>		14	13,3	70	
<b>6</b>		15	14,2	90	
<b>(Tamamen Katılıyorum 7)</b>		74	70,5	518	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>		105	100	6,52	
<b>Faktör 2 Arit. Ort.</b>				<b>6,6</b>	

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin ‘Teknik Beceriler’ (Faktör 2) alt boyutunun ortalaması 6,6 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin İnternette Teknik Beceriler düzeyi, orta seviye aralığının üstündedir. Teknik Becerilerin ortalaması çok yüksektir. Öğrencilerin madde 7’ye verdiği cevapların ortalaması 6,49, madde 8’e verdiği cevapların ortalaması 6,67, madde 9’a verdiği cevapların ortalaması 6,74, madde 10’a verdiği cevapların ortalaması 6,52 olarak tespit edilmiştir. Bütün maddeler, orta seviye aralığının üstündedir. En yüksek ortalamaya sahip madde (Madde 9. Amaçlarıma ulaşmak için dijital teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) kullanabilirim.), madde dokuzdur.

**Tablo 10. Faktör 3 (2 madde): Yerel/Küresel Farkındalık: 11, 12**

<b>Madde 11. Politik ya da sosyal konularda interneti kullanarak daha çok bilgi edinirim.</b>				
<b>Madde 11</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>	2	1,9	2	
2	5	4,8	10	
3	2	1,9	6	
4	11	10,5	44	
5	17	16,2	85	
6	23	21,8	138	
<b>(Tamamen Katılıyorum 7)</b>	45	42,9	315	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	5,71	
<b>Madde 12. İnternet kullanımı aracılığıyla küresel meseleler ile ilgili daha fazla farkındalık sahibiyim.</b>				
<b>Madde 12</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>	2	1,9	2	
2	1	1	2	
3	5	4,8	15	
4	10	9,5	40	
5	20	19	100	
6	22	21	132	
<b>(Tamamen Katılıyorum 7)</b>	45	42,8	315	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	5,77	
<b>Faktör 3 Arit. Ort.</b>			5,74	

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin ‘Yerel/Küresel Farkındalık’ (Faktör 3) alt boyutunun ortalaması 5,74 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin Yerel/Küresel Farkındalık düzeyi, orta seviye aralığının üstündedir. Yerel/Küresel Farkındalık ortalaması yüksektir. Öğrencilerin madde 11’e verdiği cevapların ortalaması 5,71, madde 12’ye verdiği cevapların ortalaması 5,77 olarak tespit edilmiştir. Bütün maddeler, orta seviye aralığının üstündedir. En yüksek ortalamaya sahip madde (Madde 12. İnternet kullanımı aracılığıyla küresel meseleler ile ilgili daha fazla farkındalık sahibiyim.), madde on ikidir.

**Tablo 11. Faktör 4 (3 madde): Eleştirel Bakış Açısı: 13, 14, 15**

<b>Madde 13. Adaletsiz ya da haksız olduğunu düşündüğüm bir şeyi değiştirmek için çevrimiçi (internet üzerinden) katılımın etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.</b>				
<b>Madde 13</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>	2	1,9	2	
2	1	1	2	
3	4	3,8	12	
4	20	19	80	
5	21	20	105	
6	22	21	132	
<b>(Tamamen Katılıyorum 7)</b>	35	33,3	235	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	5,4	
<b>Madde 14. Politik ya da sosyal konulara dahil olmak için çevrimiçi katılımın etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.</b>				
<b>Madde 14</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
<b>(Hiç Katılmıyorum 1)</b>	2	1,9	2	
2	5	4,8	10	
3	10	9,5	30	
4	20	19	80	
5	17	16,2	85	
6	23	21,9	138	

(Tamamen Katılıyorum 7)	28	26,7	196	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	5,15	
<b>Madde 15. Çevrimiçi katılımın internet dışındaki (sosyal ya da politik olaylara) katılımı da teşvik ettiğini düşünüyorum.</b>				
<b>Madde 15</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)	0	0	0	
2	6	5,7	12	
3	10	9,5	30	
4	27	25,8	108	
5	18	17,1	90	
6	27	25,7	162	
(Tamamen Katılıyorum 7)	17	16,2	119	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	4,96	
<b>Faktör 4 Arit. Ort.</b>			5,17	

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin ‘Eleştirel Bakış Açısı’ (Faktör 4) alt boyutunun ortalaması 5,17 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin Eleştirel Bakış Açısı düzeyi, orta seviye aralığının üstündedir. Eleştirel Bakış Açısının ortalaması yüksektir. Öğrencilerin madde 13’e verdiği cevapların ortalaması 5,4, madde 14’e verdiği cevapların ortalaması 5,15, madde 15’e verdiği cevapların ortalaması 4,16 olarak tespit edilmiştir. Bütün maddeler, orta seviye aralığının üstündedir. En yüksek ortalamaya sahip madde (Madde 13. Adaletsiz ya da haksız olduğunu düşündüğüm bir şeyi değiştirmek için çevrimiçi (internet üzerinden) katılımın etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.), madde on üçtür.

**Tablo 12. Faktör 5 (3 madde): Ağ Etkenliği: 16, 17, 18**

<b>Madde 16. Mümkün olduğunda, ziyaret ettiğim haber sitelerinde, bloglarda veya sosyal medya sitelerinde insanların yazdıklarına yorumlar yaparım.</b>				
<b>Madde 16</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)	29	27,6	29	
2	17	16,2	34	
3	15	14,3	45	
4	16	15,3	64	
5	6	5,7	30	
6	10	9,5	60	
(Tamamen Katılıyorum 7)	12	11,4	84	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	3,29	
<b>Madde 17. Çevrimiçi ortamlarda (İnternet aracılığı ile) insanlarla iş birliği yapmaktan çevrimdışı ortamlara göre daha çok keyif alırım.</b>				
<b>Madde 17</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)	21	20	21	
2	13	12,4	26	
3	15	14,3	45	
4	24	22,8	96	
5	11	10,5	55	
6	10	9,5	60	
(Tamamen Katılıyorum 7)	11	10,5	77	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	3,61	
<b>Madde 18. Düşüncelerimi, hislerimi, görüşlerimi ifade etmek için internette özgün mesaj, ses, görüntü ya da videolar paylaşırım.</b>				
<b>Madde 18</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>		
(Hiç Katılmıyorum 1)	13	12,4	13	
2	11	10,5	22	
3	7	6,7	21	
4	20	19	80	
5	16	15,2	80	
6	14	13,3	84	
(Tamamen Katılıyorum 7)	24	22,9	168	
<b>Toplam ve Arit. Ort.</b>	105	100	4,45	
<b>Faktör 5 Arit. Ort.</b>			3,75	

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin ‘Ağ Etkenliği’ (Faktör 5) alt boyutunun ortalaması 3,75 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin Ağ Etkenliği düzeyi, orta seviye aralığının çok az üstündedir. Ağ Etkenliğinin ortalaması orta seviye aralığındadır. Öğrencilerin madde 16’ya verdiği cevapların ortalaması 3,29, madde 17’ye verdiği cevapların ortalaması 3,61, madde 18’e verdiği cevapların ortalaması 4,45 olarak tespit edilmiştir. En yüksek ortalamaya sahip madde (Madde 18. Düşüncelerimi, hislerimi, görüşlerimi ifade etmek için internette özgün mesaj, ses, görüntü ya da videolar paylaşıyorum.), madde on sekizdir. En düşük ortalamaya sahip madde (Madde 16. Mümkün olduğunda, ziyaret ettiğim haber sitelerinde, bloglarda veya sosyal medya sitelerinde insanların yazdıklarına yorumlar yaparım.), madde on altıdır. Madde 16, orta seviye aralığının biraz altındadır.

**Tablo 13. Katılımcıların Dijital Vatandaşlık Düzeyleri**

Alt Boyutlar	Faktörler	Maddeler	$\bar{x}$
İnternette Politik Aktivizm	Faktör 1	1,2,3,4,5,6	2,75
Teknik Beceriler	Faktör2	7,8,9,10	6,6
Yerel/Küresel Farkındalık	Faktör3	11,12	5,74
Eleştirel Bakış Açısı	Faktör4	13,14,15	5,17
Ağ Etkenliği	Faktör5	16,17,18	3,75
<b>Genel Toplam <math>\bar{x}</math></b>			<b>4,80</b>

Tablo 13 incelendiğinde Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyi alt boyutlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin toplam dijital vatandaşlık ortalaması ( $\bar{x} = 4,80$ ) orta seviye aralığının üstünde olduğu görülmektedir. İnternette Politik Aktivizm alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 2,75$ ) orta seviye aralığının altında tespit edilmiştir. Öğrencilerin İnternette Teknik Beceriler alt boyutu ortalaması ( $\bar{x} = 6,6$ ) orta seviye aralığının üstündedir. Teknik Becerilerin ortalaması çok yüksektir. Öğrencilerin Yerel/Küresel Farkındalık alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 5,74$ ) orta seviye aralığının üstündedir. Yerel/Küresel Farkındalığın ortalaması yüksektir. Öğrencilerin Eleştirel Bakış Açısı alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 5,17$ ) orta seviye aralığının üstündedir. Eleştirel Bakış Açısının ortalaması yüksektir. Öğrencilerin Ağ Etkenliği alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 3,75$ ) orta seviye aralığının çok az üstündedir. Ağ Etkenliğinin ortalaması orta seviye aralığındadır.

### Tartışma Ve Sonuç

Erdem ve Koçyiğit (2019) tarafından 220 öğrenciye uygulanan ölçeğin katılımcıları, Türkiye’de devlet üniversitesinde okuyan Eğitim Fakültesi (131) öğrencileri ve Teknoloji Fakültesi (89) öğrencileridir. Dijital Vatandaşlık Ölçeği, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerine de uygulanmıştır.

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin toplam dijital vatandaşlık ortalaması ( $\bar{x} = 4,80$ ) orta seviye aralığının üstünde olduğu görülmektedir. Erdem ve Koçyiğit’in (2019) araştırmasında toplam dijital vatandaşlık ortalaması 3.80 olup sonucun orta seviyede olduğu kabul edilmiştir. İki araştırmanın toplam dijital vatandaşlık ortalamaları karşılaştırıldığında Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin toplam dijital vatandaşlık ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin İnternette Politik Aktivizm alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 2,75$ ) orta seviye aralığının altında tespit edilmiştir. Erdem ve Koçyiğit’in (2019) araştırmasında öğrencilerin İnternette Politik Aktivizm alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 2,17$ ) orta seviye aralığının altında tespit edilmiştir. İki araştırmanın İnternette Politik Aktivizm alt boyutunun ortalaması karşılaştırıldığında iki araştırmada da bu boyutun orta seviye aralığının altında olduğu görülmüştür. Yine Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin İnternette Politik Aktivizm alt boyutu daha yüksektir.

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin İnternette Teknik Beceriler alt boyutu ortalaması ( $\bar{x} = 6,6$ ) orta seviye aralığının üstündedir. Teknik Becerilerin ortalaması çok yüksektir. Erdem ve Koçyiğit’in (2019) araştırmasında öğrencilerin Teknik Beceriler alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 6,28$ ) orta seviye aralığının üstünde tespit edilmiştir. Teknik Becerilerin ortalaması çok yüksektir. Her iki araştırmada da Teknik Beceriler alt boyutunun ortalaması çok yüksek olarak tespit edilmiştir. Yine Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin Teknik Beceriler alt boyutu daha yüksektir.

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin Yerel/Küresel Farkındalık ortalaması ( $\bar{x} = 5,74$ ) orta seviye aralığının üstündedir. Yerel/Küresel Farkındalığın ortalaması yüksektir. Erdem ve Koçyiğit’in (2019) araştırmasında öğrencilerin Yerel/Küresel Farkındalık alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 4,75$ ) orta seviye aralığının üstünde tespit edilmiştir. İki araştırmanın Yerel/Küresel Farkındalık alt boyutunun ortalaması karşılaştırıldığında Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin Yerel/Küresel Farkındalık alt boyutunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin Eleştirel Bakış Açısı alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 5,17$ ) orta seviye aralığının üstündedir. Eleştirel Bakış Açısının ortalaması yüksektir. Erdem ve Koçyiğit’in (2019) araştırmasında öğrencilerin Eleştirel Bakış Açısı alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 3,93$ ) orta seviye aralığının üstündedir. İki araştırmanın Eleştirel Bakış Açısı alt boyutunun ortalaması karşılaştırıldığında Sakarya Üniversitesi

İletişim Fakültesi öğrencilerinin Eleştirel Bakış Açısı alt boyutunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin Ağ Etkenliği alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 3,75$ ) orta seviye aralığının çok az üstündedir. Ağ Etkenliğinin ortalaması orta seviye aralığındadır. Erdem ve Koçyiğit'in (2019) araştırmasında öğrencilerin Ağ Etkenliği alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 3,02$ ) olarak tespit edilmiştir. Orta seviye aralığının biraz altındadır. İki araştırmanın Ağ Etkenliği alt boyutunun ortalaması karşılaştırıldığında Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin Ağ Etkenliği alt boyutunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin hem toplam dijital vatandaşlık düzeyi ortalamasının hem de her bir alt boyutun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun öğrencilerin okuduğu fakülte ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

### Öneriler

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin İnternette Politik Aktivizm alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 2,75$ ) orta seviye aralığının altında tespit edilmiştir. Öğrencilerin Politik Aktivizm alt boyutunun geliştirilmesine yönelik eğitim müfredatında tedbirler alınması önerilir. Öğrencilerin okudukları bölümlerde siyasal iletişime yönelik dersler yoksa bu dersler müfredata konulabilir. Eğer müfredatta siyasal iletişime dönük dersler varsa bu derslerin içerikleri ve hedefleri tekrar gözden geçirilebilir. Yine bu konuda öğrenci kulüp çalışmaları desteklenebilir.

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin Ağ Etkenliği alt boyutunun ortalaması ( $\bar{x} = 3,75$ ) orta seviye aralığının çok az üstündedir. Ağ Etkenliğinin ortalaması orta seviye aralığındadır. Öğrencilerin Ağ Etkenliği alt boyutunun geliştirilmesine yönelik eğitim müfredatında tedbirler alınması önerilir. Müfredattaki derslerde Ağ Etkenliğine yönelik hedefler tekrar gözden geçirilmeli, bu alt boyutun geliştirilmesi yönelik hedefler müfredattaki uygun derslere konulmalıdır. Yine bu konuda öğrenci kulüp çalışmaları desteklenebilir.

Dijital vatandaşlık fenomeni, İletişim Fakültesi öğrencilerinin okudukları bölümlerle ve kazanacakları yeterliliklerle ilişkilidir. Bu konunun bütün müfredat bağlamında değerlendirilmesi, öğrencilerin aynı zamanda dijital vatandaşlık düzeyi yüksek öğrenciler olarak mezun olması önemlidir. Öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin artırılmasına yönelik tedbirler, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin yönetici ve akademisyenlerinin ortak istişaresi neticesinde alınabilir.

Sakarya Üniversitesi'nin diğer fakültelerinde de dijital vatandaşlık fenomeninin araştırılması önerilir. Bu konuda yapılacak araştırmaların sonuçları doğrultusunda bütün öğrencilere yönelik genel bir yaklaşım geliştirilebilir. Bütün fakültelerin müfredatlarında ortak tedbirler alınabilir.

### Kaynakça

- Adam, I. (2016). What Would McLuhan Say About The Smartphone? Applying McLuhan's Tetrad to the Smartphone. *Glocality*, 2(1).
- Alqahtani, A., Alqahtani, F., & Alqurashi, M. (2017). The Extent of Comprehension and Knowledge with Respect to Digital Citizenship among Middle Eastern and US Students at UNC. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 96-102.
- Al-Zahrani, A. (2015). Toward Digital Citizenship: Examining Factors Affecting Participation and Involvement in the Internet Society among Higher Education Students. *International Education Studies*, 8(12), 203-217.
- Arif, R. (2016). Internet As A Hope Or A Hoax For Emerging Democracies: Revisiting The Concept Of Citizenship In The Digital Age. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 236, 48.
- Aslan, S., Çakmak, Z. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8 (1), 72-99. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.296203>
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Turkish pre-service teachers' perceptions of digital citizenship in education programs. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 419-438. <https://doi.org/10.28945/4392>
- Atalay, G. E. (2018). Dijital çağda Marshall McLuhan'ı Yeniden Düşünmek: Bir Uzantı Ve Ampütasyon Olarak Yeni Medya Teknolojileri. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 4(6), 27-48.
- Banks, J. A. (2003). *Diversity and Citizenship Education, Global Perspectives*. Jossey- Bass. 485 p.
- Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., Kuş, Z. (2019). Analysis of Digital Citizenship Subject Contents of Secondary Education Curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10 (1), 26-51. <https://10.17569/tojqi.438333>
- Budin, H., & Crocco, M. (2005). *Democratic education and self-publishing. Social Studies and the Press: Keeping the Beast at Bay*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Campa, S. (2019). Le competenze di cittadinanza digitale. Idee in form@zione. pp. 147–168. <https://doi.org/10.4399/97888255202627>
- Chandler, D. (2011). *Technological or Media Determinism*. 1995. Aberystwyth University.
- Cho., M. (2009). Normative Research On Digital Citizenship. *Korean Journal of Regional and Information Chemistry*, 12 (1), 11-29.
- Choi, M., Glassman, M. & Cristol, D. (2017). What It Means To Be A Citizen In The Internet Age: Development Of A Reliable And Valid Digital Citizenship Scale. *Computers & Education*, 107, 100-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Council of Europe. (2016). Recommendation CM/Rec(2016) 1 of the Committee of Ministers to member States on protecting and promoting the right to freedom of expression and the right to private life with regard to network neutrality.
- Çarkoğlu, A., & Kalaycioğlu, E. (2015). Türkiye'de ve Dünyada Vatandaşlık (Tübitak-Sobag Proje no: 112K157). Sabancı Üniversitesi ve Koç Üniversitesi Ortak Rapor. [http://research.sabanciuniv.edu/30135/1/T%C3%BCrkiyede\\_ve\\_Dunyada\\_Vatandaslik\\_2014.pdf](http://research.sabanciuniv.edu/30135/1/T%C3%BCrkiyede_ve_Dunyada_Vatandaslik_2014.pdf)
- Çoban, S. (2013). Teknolojik Determinizm Bağlamında Bilgi Toplumu Strateji Belgesinin İncelenmesi. *Akademik Bilişim Konferansları*. 1-7.
- Çubukcu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Dilmen, N. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde internet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi*, 12(12), 113-122.
- Dönmez, B., & SİNCAR, M. (2008). Avrupa birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1-19.
- Elçi, A., Sarı, M. (2016). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (3) , 87-102.
- Erdem, C. & Koçyiğit, M. (2019). Exploring Undergraduates' Digital Citizenship Levels: Adaptation Of The Digital Citizenship Scale to Turkish. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 22-38. <https://doi.org/10.17220/mojet.2019.03.00>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education: Preparing Research Proposals and Reports*. 8th Ed. McGraw-Hill.
- Genevois, S. (2013). Culture numérique et citoyenneté mondiale: quels enjeux pour l'École?. *Tréma*, (40), 16-27. <https://doi.org/10.4000/trema.3036>
- Guzel, E. (2016). Dijital Kültür ve Çevrimiçi Sosyal Ağlarda Rekabetin Aktörü: "Dijital Habitus". Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi *Elektronik Dergisi*, 4 (1), 0-0. <https://doi.org/10.19145/guifd.26114>
- Hauer, T. (2017). Technological Determinism And New Media. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 2(2).
- Huang, H., Keser, C., Leland, J. ve Shachat, J.(2003). Trust, the Internet, and the digital divide. *IBM Systems Journal*, 42(3), 507-518.
- İsman, A., & Gungoren, O. (2014). Digital Citizenship. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 73-77.
- İspir, B. (2008). Bilgi Çağında Dijitalleşme ve Yeni Teknolojiye Uyum: Türkiye Dijital Televizyon Yayıncılığı Örneği (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Anabilim Dalı.
- Kaya, A., & Kaya, B. (2014). Teacher Candidates' Perceptions of Digital Citizenship Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algısı. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Kırık, A. M., Bölükbaş, K., Cengiz, G. (2019). Sosyal Medya Bağlamında Dijital Vatandaşlık: TRT İstanbul Radyosu Üreticileri Üzerinden Bir Değerlendirme. *Mavi Atlas*, 7(2)/2019: 1-27.
- Kim, M., & Choi, D. (2018). Development Of Youth Digital Citizenship Scale And Implication for Educational Setting. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 155-171.
- Kocadağ, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tez*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U., & Yakar, H. (2017). Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316. <https://doi.org/10.18009/jcer.335806>
- Mateske, A. R. (2018). *Walking with Jesus in a Digital World: A Unit of Christ-centered Digital Citizenship Lessons* (Doctoral dissertation, Martin Luther College).
- McLuhan, M. (1969). *The Gutenberg Galaxy*. 1962. Signet.
- McLuhan, M., & Gordon, W. T. (1964). *Understanding media: The extensions of man: critical edition*. Berkeley, Ginko, 17-36.

- McLuhan, Marshall, & Fiore, Quentin. (1967). *The Medium Is The Message: An Inventory Of Effects*. Bantam Books.
- McLuhan, M., & McLuhan, E. (1988). *Laws of media: The new science*. University of Toronto Press.
- Medosch, A. (2005). *Technological Determinism in Media Art*. (MA Interactive Digital Media), Sussex University. [http://www.academia.edu/323980/Technological\\_Determinism\\_In\\_Media\\_Art](http://www.academia.edu/323980/Technological_Determinism_In_Media_Art)
- Mesch, G. S. (2009). *The Internet And Youth Culture*. *The Hedgehog Review*, 11(1), 50-60.
- Mossberger, K., Tolbert, C., & S. McNeal, R. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society and Participation*. The MIT Press.
- Nalbant, F. (2014). *Türkiye’de Vatandaşlık Anlayışının Gelişimi*. III. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı - I, 79-93.
- Nordin, M. S., Ahmad, T. B. T., Zubairi, A. M., Ismail, N. A. H., Rahman, A. H. A., Trayek, F. A., & Ibrahim, M. B. (2016). *Psychometric Properties Of A Digital Citizenship Questionnaire*. *International Education Studies*, 9(3), 71-80. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n3p71>
- Ormanlı, O. (2012). *Dijitalleşme ve Türk Sineması*. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 2(2), 32-38.
- Parente, D. (2006). *Algunas Precisiones Sobre El Determinismo Tecnológico Y La Tecnología Autónoma. Una lectura Sobre La Filosofía De Langdon Winner*. *Redes*, 12(23), 79-102.
- Parlak, B., (2017). *Dijital Çağda Eğitim: Olanaklar ve Uygulamalar Üzerine Bir Analiz Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:22, Kayfor15 Özel Sayısı, 1741-1759.
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., & Sánchez-Gómez, M. C. (2016). *Nurturing Digital Citizenship: Teachers And Students Facing Digital Competences*. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, pp. 631-636. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012585>
- Ribble, M., & Bailey, G. (2004). *Monitoring technology misuse & abuse*. *Technology Horizons in Education*, 32(1), 22-25.
- Sanmartin, J. (1990). *Tecnología Y Futuro Humano*, *Anthropos*
- Shuo, L. I. (2001). *Analysis Of Technological Determinism [J]*. *Journal of Harbin Institute of Technology (Social Sciences Edition)*, 3.
- Sincar, M. (2011). *An Analysis Of Prospective Teachers’ Digital Citizenship Behaviour Norms*. *International Journal of Cyber Ethics in Education (IJCEE)*, 1(2), 25-40.
- Subirats, J. (2011). *Otra sociedad, otra política?: De «no nos representan» a la democracia de lo común*. *Icaria Asaco*.
- Şentürk, Ü. (2013). *Milenyum Gençliğinin Dijital Yaşamı: Küresel Gençlik Kültürünü Sosyal Medyada Okumak*. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, Yıl:4 / Sayı: 23:29-46.
- Törenli, N. (2005). *Yeni Medya, Yeni İletişim Ortamı*. *Bilim ve Sanat Yayınları*.
- Tremblay, G. (2012). *From Marshall McLuhan to Harold Innis, Or From The Global Village To The World Empire*. *Canadian Journal of Communication*, 37(4). <https://doi.org/10.2223/cjc.2012v37n4a2662>
- Tuğcu, B. (2019). *Modern Vatandaşlık Anlayışına Bir Eleştiri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. *Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Ana Bilim Dalı*.
- Turan, S., Karasu Avcı, E. (2018). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi*. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1 (1) , 28-38.
- Ünal, D. P. (2017). *Bir Öğretim Programındaki Dijital Vatandaşlık Öğeleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öğelerine Sahip Olma Durumları*. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Vacker, B. (2000). *Global Village Or World Bazaar. Understanding the Web: Social, Political, And Economic Dimensions Of The Internet*, 211-237.
- Vallespín, F. (2009). *Nuevos espacios, nuevas relaciones. La nueva comunidad virtual*. *Telos*, 81, 1-3.
- Vural, S. S., & Kurt, A. A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi*. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 60-80.
- Weinberg, A. M. (1967). *Can Technology Replace Social Engineering?*. *American Behavioral Scientist*, 10(9), 7-7.
- Winner, L. (1978). *Autonomous Technology: Technics-Out-Of-Control As A Theme İn Political Thought*. *Mit Press*.
- Yalçınkaya, B. & Cibaroglu, M. O. (2019). *Dijital Vatandaşlık Algısının İncelenmesi: Ampirik Bir Değerlendirme*. *BMIJ*, 7(4): 1188-1208. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i4.1140>
- Yang, H. H., & Chen, P. (2010). *Exploring Teachers’ Beliefs About Digital Citizenship And Responsibility*. In: Elleithy, K., Sobh, T., Iskander, M., Kapila, V., Karim, M., Mahmood, A. (eds). *Technological*

Developments in Networking, Education and Automation. Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-90-481-9151-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9151-2_9)



## İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DOĞRULUK DEĞERİNE BAKIŞ ALGISİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Nermin KARABACAK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
nermin.karabacak@erdogan.edu.tr

### Özet

Bu çalışmanın amacı, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğruluk değeri algılarını çizim yoluyla” ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere içerisinde “doğruluk” değerini bulunduran senaryo tabanlı hikâyeler okunarak senaryodaki doğruluk değeriyle ilgili düşüncelerini yansıtan resim yapmaları istenmiştir. Nitel paradigmaya dayalı çalışmanın verileri, olgubilim deseni kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, ikinci araştırmacının “Okul Deneyimi” dersinin yürütüldüğü bir okulun dördüncü sınıfındaki 20 öğrencidir. Çalışmanın yürütülmesi için Rize Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinlerin alınmasından sonra, sınıf öğretmenin de gönüllü desteği alınmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mart-Mayıs 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan “doğruluk” senaryoları değerler eğitimi alanında uzman olan birinci araştırmacının rehberliğinde pilot uygulama yapılarak nihai halini almıştır. Senaryoların yazılımı süreci boyunca başka bir fakültede çocuk edebiyatı alanında bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Doğruluk değerinin boyutlarını ortaya koyan üç farklı senaryo hazırlanmıştır. Senaryo yazımlarının tamamlanmasından sonra uygulama çalışmasına geçilmiştir. Projenin araştırmacısı, alanında uzman olan bir masal anlatıcısı tarafından özel bir eğitim almıştır. Senaryolar “Türkçe” dersinde ikinci araştırmacı tarafından okunmuştur. Resim dersinde senaryo bir kez daha okunarak senaryonun öğrencilerdeki metaforik algılamalarını yansıtmaları için çizim çalışmaları yapılmıştır.

Çalışmada, senaryo tabanlı hikâyelerin çizim çalışmalarındaki yansıması olan verilerin çözümlemeleri nitel boyutta içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin içerik analizi sonucu dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; (1) Doğru davranışın her zaman kazanması, (2) Doğru davranışın ödüllendirilmesi, (3) Doğru olmayan davranış yapan kişinin kendini cezalandırması, (4) Doğru davranışın başkalarını da mutlu etmesidir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, doğruluk, değer, metaforik algı, resimli anlatım

### INVESTIGATION OF PERCEPTION OF PRIMARY FOURTH GRADE STUDENTS’ APPROACH TO THE ACCURACY VALUE

#### Abstract

The aim of this study is to reveal accuracy the perception of the accuracy value of primary school 4th grade students’ through drawing. For this purpose, it is possible to read the scenario based stories in read accuracy for the students and was made a picture reflecting their thoughts about the truth value in the scenario. The data of the study based on the qualitative paradigm were collected using the phenomenological model. In order to determine the participants, appropriate sampling method was used. The study group is 20 students in the fourth class of a school where the second researcher’s “School Experience” course is conducted. In order to carry out the study, after receiving the necessary official permits from the Rize National Education Directorate, the volunteer support of the class teacher was also received. The study was conducted between March-May 2018 in 2017-2018 academic year. The accuracy scenarios used in the study were finalized by pilot application under the guidance of the first researcher who was expert in the field of values education. During the software process of the scenarios, opinions of a specialist in children’s literature were taken at another faculty. Three different scenarios have been prepared that show the dimensions of accuracy. After the completion of the screenplays, the application study was started. Researcher of the project received a special training by a tale-teller who was an expert in his field. The scenarios were read by the second researcher in the Turkish course. In the art class, the scenario was read once again and the drawings were made to reflect the metaphorical perceptions of the students. In the study, the opinions of an expert in the field of children’s paintings were taken in the solution of the data which is the reflection of the scenario based stories in the drawing studies. The analysis of the data was done by content analysis in qualitative dimension. As a result of the content analysis of the data, four main themes were reached. These themes; (1) The correct behavior always wins, (2) Rewarding the correct behaviour, (3) Self-punishment of the wrong person, (4) The right behavior makes others happy.

**Keywords:** Primary school, accuracy, value, metaphoric perception, illustrations

<sup>1</sup> Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi SBA-2017-724 No’lu Bilimsel Araştırma Projesinden üretilmiştir.

## Giriş

Değerler, bireylerin davranışlarını belirleyen rehberdir (Rokeach, 1973). Bireylerin değerlerinin davranışa dönüşmesinde okullar sosyal kurum olarak yerini almaktadır. Toplumsal değerlerin kazandırılmasında farklı yaklaşımlar ve teknikler kullanılmaktadır. Çocuk kazanmış olduğu değerleri davranışları yoluyla, sözlü ve yazılı ifade biçimiyle ve çizim yoluyla da geri yansıtmaktadır. Bunlar da çocukların kazanmış oldukları değerlerin değerlendirilmesinin bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda çocuklar tarafından çizilen resimler çocuğun duyuşsal gelişimini dışa yansıtmada önemli bir araçtır.

Özellikle çocuklar, sözel olarak ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerini çizdikleri resimler yoluyla yansıtır. Birey farkında olduğu ya da olmadığı duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilir ya da anlatabilir. Resim, kolay bir anlatım aracı olması nedeniyle, sınırlı sözcük bilgisine sahip bir çocuk için, kendisi ile dış dünya arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Çocukların yaptıkları resimler onların ruh halleri hakkında pek çok ayrıntıyı barındırır. Bu bağlamda çocukların yapmış oldukları çizimler, sahip oldukları duygu, düşünce ve davranışların da bir tür metaforik anlatımdır. Metaforik anlatımlar yazılı, sözlü ve resimli ifadeyle sahip olunan bir kavramı başka bir anlatım aracılığıyla ortaya koyma aracı olarak işlev yaparlar. Bir anlam yapısını başka bir anlam yapısı ile ifade etme aracı olan metafor Türkçe “benzetme” ve “mecaz” anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2018). Metaforlar bilinmeyen bir nesne ya da soyut bir kavrama, bilinen bir nesne ya da kavramın adını vererek tanımlanmasına olanak sağlar (Sanchez, Barreiro ve Maojo, 2000). Bu bağlamda metaforlar, deneyim sağlanan bir alanı deneyimlenmiş başka bir alana göre algılamamıza yardımcı olur (Lakoff ve Johnson, 2015).

Bir kavram, olay ya da olguyla ilgili duyuşsal algılarının metafor kullanılarak ortaya çıkarılması metaforik algıdır. Bireylerin dış dünyayı algılamalarının sözel dışavurumları olan metaforik algı, günlük hayatta kullanılan bazı benzetme ve açıklanamayan bazı durumları açıklamadaki zihinsel durumdur (Tamimi, 2005). Metaforik algıların eğitimle ilişkilendirilerek incelendiği bir çalışmada; kişilerin düşünce, duygu ve algılarını çoğunlukla metaforlar yardımıyla ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Northcote ve Fetherson, 2006). Metaforik algılamada öğrenciler, metafor aracılığıyla söylemek istediklerini daha az sözcükle ve daha etkili biçimde söyleyebilme kolaylığına sahip olmaktadır. Türkiye’de metaforik algılamaya yönelik çok sayıda çalışma yer almasına karşın değer kazanımında ya da kazanılmış değerlerin metaforik olarak yansımalarına yönelik sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan (Özkan, 2017; Öztürk, 2012; Yiğittir, 2012) sınırlı sayıda çalışma ilkökulda doğrudan ya da dolaylı olarak eğitimde doğruluk değeri konusu üzerine yer alırken (Akyürek, 2003; Gül, 2013; Öztürk, 2003; Uysal, 2006; Sobi, 2014) ilkökulda din eğitiminde doğruluk değeri konusunun kazanımı üzerinedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğruluk değerine bakış algısının incelendiği bu çalışma ile hem doğruluk değerinin metaforik yansımaları hem de yazılı ifadenin çizim (resim) yoluyla yansımaları yoluyla bir eksikliği doldurma adına planlanmıştır. Yapılan bu çalışma ile ilkökul düzeyindeki öğrencilerin kazandıkları değerlerin yansımalarının bilinmesi ve bu değerlerde bir eksiklik ya da sorun varsa giderilmesi için önemli bir yansıma aracı olabilir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin doğruluk değerini yaptıkları çizimler aracılığıyla incelemektir.

## Yöntem

Nitel paradigmaya dayalı çalışmanın verileri, olgubilim deseni kullanılarak toplanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

## Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, birinci araştırmacının “Okul Deneyimi” dersinin yürütüldüğü bir okulun dördüncü sınıftaki 20 öğrencidir. Bu sınıftaki öğrencilerin 13’ü kız, 7’si erkektir. Okul, Rize’nin bir ilçesinde sosyo-ekonomik düzeyi orta olan bir okuldur.

## Verilerin Toplanması

Çalışmanın yürütülmesi için Rize Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinlerin alınmasından sonra, sınıf öğretmeninin de gönüllü desteği alınmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mart-Mayıs 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Senaryoların yazılımı süreci boyunca başka bir fakültede çocuk edebiyatı alanında bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Doğruluk değerinin boyutlarını ortaya koyan üç farklı senaryo hazırlanmıştır. Senaryo yazımlarının tamamlanmasından sonra pilot uygulama yapılarak nihai halini almıştır. Senaryolar “Türkçe” dersinde okunmuştur. Resim dersinde senaryo bir kez daha okunarak senaryonun öğrencilerdeki metaforik algılamalarını yansıtmaları için çizim çalışmaları yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde, içerik çözümlenmesi yoluyla verilerin tanımlanmasına ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan veriyi açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bağlamda içerik analizi için öncelikli olarak toplanan verilerin kavramsallaştırılması, ikincil olarak da ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenerek veriyi açıklayan temaların ortaya çıkarılması gerekir. İçerik çözümlenmesinde, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & şimşek, 2013). Bu amaçla, doğruluk senaryolarına göre öğrenciler tarafından resmedilen öğrencilerin çizimleri incelenmiş ve çizimlere ilişkin açıklamalardan yararlanılarak çizimler ortak özelliklerine göre temalandırılmıştır. Daha sonra, bu temaları temsil edip etmediği ocuk resimleri alanında bir uzmanın görüşü alınmıştır.

## Bulgular

Çalışmada, ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin doğruluk değerini metaforik algı yoluyla doğruluk değeri kavramına ilişkin yaptıkları çizimler aracılığıyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin doğruluk kavramına ilişkin yaptıkları çizimler ortak özelliklerine göre bazı kavramsal temalar altında incelenmiştir. Çalışmada, senaryo tabanlı hikâyelerin çizim çalışmalarındaki yansımaları olan verilerin çözümünde ocuk resimleri alanında bir uzmanın grşleri alınmıştır. Verilerin özmlenmeleri nitel boyutta içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin nitel boyutta içerik analiziyle çözümlenmesi sonucu dört ana temaya ulaşılmıştır. Her temayı oluşturan çizimler başlıklar halinde sunulmuş ve temaların özellikleri, öğrencilerin çizimlerinden alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Bu temalar;

1. Doğru davranışın her zaman kazanması
2. Doğru davranışın dllendirilmesi
3. Doğru olmayan davranışı yapan kişinin kendini cezalandırması
4. Doğru davranışın başkalarını da mutlu etmesidir.

### 1. Doğru Davranışın Her Zaman Kazanması

Araştırmadan elde edilen veriler arasında "doğru davranışın her zaman kazanması" temasına öğrencilerin tamamı tarafından çizimlerinde yer verilmiştir. Bu tema çizimle en çok temsil edilen tema durumundadır. Bu temada toplanan çizimlerde öğrencilerin, doğru davranışın kazanmasına ilişkin algılarını betimlerken mutluluk, güler yüz ve doğru davranmamamın rahatsızlığını yansıtan semboller, karakterler, şekiller ve yazılı ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. şekil 1'de doğru davranışın kazanması temasını temsil eden ğrenci çizimine yer verilmiştir.

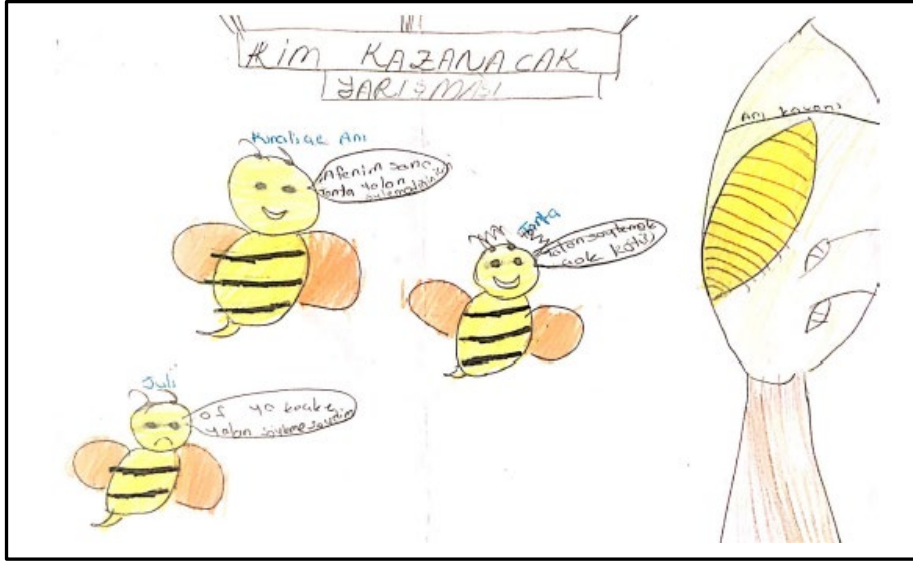


şekil 1. Öğrenci izimi-7 (kız ğrenci)

### 2. Doğru Davranışın dllendirilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler arasında "doğru davranışın her zaman kazanması" temasına da öğrencilerin tamamına yakını tarafından çizimlerinde yer verilmiştir. Bu tema çizimle en çok temsil edilen ikinci tema durumundadır. Bu temada toplanan çizimlerde öğrencilerin, doğru davranışın kazandığı zaman dllendirildiğine ilişkin algılarını betimlerken mutlu yüzler, doğru davranışın birliktelik getirmesi, doğru davranışın takdir edilerek ödüllendirildiği ve doğru davranmamamın rahatsızlığını yansıtan semboller, karakterler, şekiller ve yazılı ifadeler

kullandıkları gözlenmiştir. Şekil 2’de doğru davranışın kazanması temasını temsil eden öğrenci çizimine yer verilmiştir.



Şekil 2. Örnek öğrenci çizimi-13 (kız öğrenci)

### 3. Doğru Olmayan Davranışı Yapan Kişinin Kendini Cezalandırması

Araştırmadan elde edilen veriler arasında “doğru olmayan davranışı yapan kişinin kendini cezalandırması” temasına da öğrencilerin yarıya yakını tarafından çizimlerinde yer verilmiştir. Bu tema çizimle en çok temsil edilen üçüncü tema durumundadır. Bu temada toplanan çizimlerde öğrencilerin, doğru olmayan davranışı yapan kişinin kendini cezalandırması ilişkin algılarını betimlerken asık ve mutsuz yüzler, yalnız kalma, kendine öz eleştiri, kendini cezalandırma ve doğru davranmamamanın rahatsızlığını yansıtan semboller, karakterler, şekiller ve yazılı ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. Şekil 3’de doğru olmayan davranışı yapan kişinin kendini cezalandırması temasını temsil eden öğrenci çizimlerine yer verilmiştir.

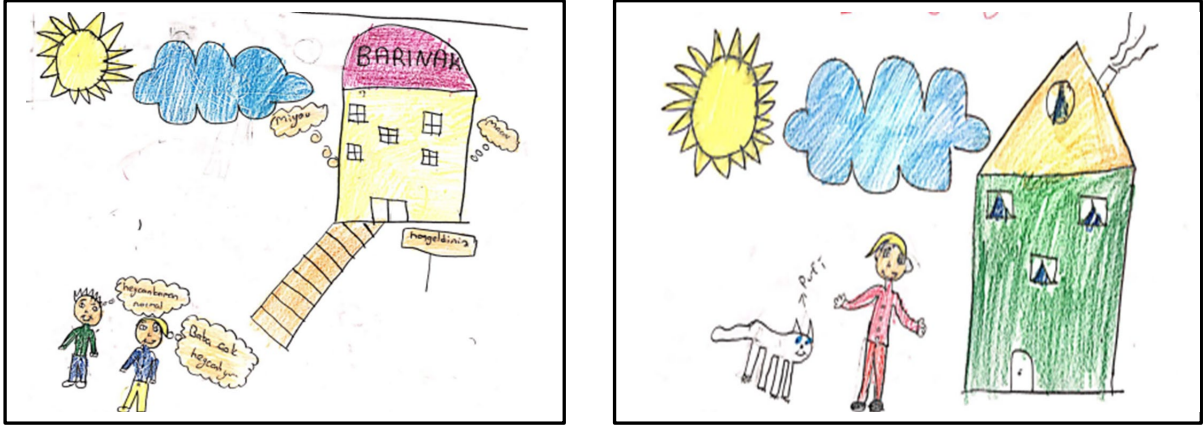


Şekil 3. Örnek öğrenci çizimi-16 (erkek öğrenci)

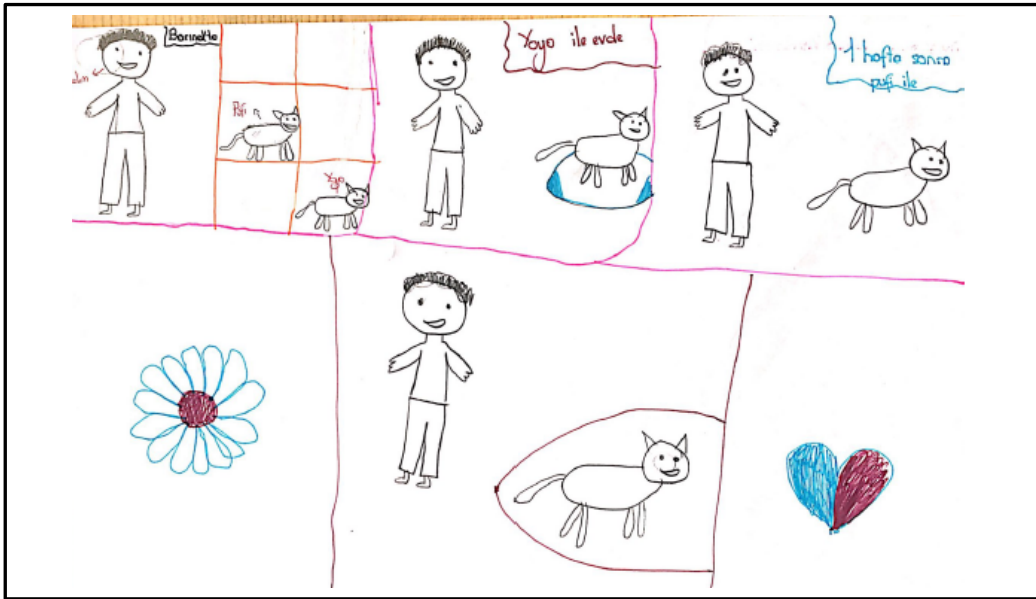
### 4. Doğru Davranışın Başkalarını da Mutlu Etmesi

Araştırmadan elde edilen veriler arasında “Doğru davranışın başkalarını da mutlu etmesi” temasına oldukça sınırlı sayıda öğrenci çizimlerinde yer verilmiştir. Bu tema çizimle en az temsil edilen dördüncü tema durumundadır. Bu temada toplanan çizimlerde öğrencilerin, doğru davranışın yapıldığı zaman başkalarını da mutlu etmesine ilişkin algılarını betimlerken çevrelerinde bulunan tüm canlıların mutlu ve gülen yüzleri, doğru davranışın sadece

kendilerini değil çevresindeki canlılarla birlikte mutluluğa ulaşmasını yansıtan semboller, karakterler, şekiller ve yazılı ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. Şekil 4’de doğru davranışın kazanması temasını temsil eden öğrenci çizimlerine yer verilmiştir.



Şekil 4. Örnek öğrenci çizimi-8 (kız öğrenci)



Şekil 5. Örnek öğrenci çizimi-19 (kız öğrenci)

Bu çalışmada ilkököl 4. sınıf öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından doğruluk değeri “birlikte, uyum içinde yaşamak için gerekliliği”, “mutluluk kaynağı”, “olumlu davranışa götüren” ve “simge hâline gelmiş davranış” şeklinde algılanarak resimlemelere yansıtıldığı ortaya konulmuştur.

### Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

İlkoköl 4. sınıf öğrencilerinin doğruluk değeri algılarının çizim yoluyla ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışma sonucunda, öğrencilerin doğruluk kavramına yönelik çizimlerinin tamamen olumlu yönde olduğu görülmüştür. Yurt dışında değeri eğitimi resmi ve örtük programlarla kazandırılmasına karşın Türkiye’de örtük programlar aracılığıyla değeri eğitimi üzerinde uzun zamandır durulduğu halde resmi olarak okul programlarında “değerler eğitime” yer verilmesi 18.inci Milli Eğitim Şurası’nda (2005) karar alınmıştır.

Resmi program aracılığıyla öğrencilere kazandırılması planlanan değerler, öğretmenin rehberliğiyle kazandırılmaya çalışılır. Bu bağlamda öğretmenlerin, değerleri programda belirtilen içerik çerçevesinde, verdikleri örneklerle ve yaptıkları uygulamalarla öğrencilerine yansıtmaya çalıştıkları söylenebilir. Bundan dolayı resmi ve örtük program çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine hangi değerleri aktarmak istedikleri ile ilgili oldukça sınırlı sayıda yapılan çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalardan biri “sınıf öğretmenlerinin değeri yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi”dir (Güney-Gedik, 2010). İlkoköl kademesinde öğrencilere kazandırılması büyük önem taşıyan bilgi, beceri, tutum ve değerler

toplum yaşamında gözlenen hızlı değişimlere koşut olarak artmakta ve çeşitlilik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları değerlerin bir yansıması olarak ortaya çıkarmak için çizimler yardımıyla yapılmış çalışmalara ulaşılammıştır. Bu bağlamda değerlerin çocuklara erken yaşlarda kazandırılması oldukça önemlidir.

Öğrencilerin sahip oldukları değerlerin çizimler yardımıyla ortaya koyma amacına hizmet edecek çalışma bulgularına gereksinim duyulmaktadır. Bu ve benzeri çalışma sonuçları özellikle, veliler ve öğretmenlerle açık ve net biçimde paylaşarak farkındalık düzeylerinin artırılması sağlanabilir. Bu bağlamda hikâye anlatımlarında kullanılan resimler de değerlerin kazanım sürecindeki sessiz bileşenlerden biridir. Resimler, kelimeleri çocuklar için görsel bir uyarana dönüştürür. Kelimelerle anlatılmak istenen duygu ve düşünceler özellikle somut işlemler dönemindeki çocuklar için soyut kalabilir. Resimlemeler ise söz konusu durumları çizgilerle görünür kılıp somutlaştırmaktadır. Değerler de soyut ifadelerdir. Hikâyelerde iletilerle aktarılmaya çalışılan değerleri resimlemelerle somutlaştırmak öğrenmeyi ve içselleştirmeyi kuvvetlendirmektedir. Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde dördüncü sınıf öğrencileri için de resimlemeler çocukların kitapları sevmesi ve aktarılmak istenen değerleri daha iyi algılayabilmesi için oldukça önemlidir.

Çocuklar tarafından çizilen resimler, asıl verilmek istenen mesajı konunun özüyle ilişkilendirir. Çocuk tarafından anlatılması ve ifade edilmesi zor ifadeleri başka bir dilin aracılığıyla basitleştirerek yansıtır. Çocukların sahip oldukları değerleri resimler yoluyla aktarılmaya çalışıldığı bu çalışma bağlamda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- 1) Çocukların sahip oldukları değerleri davranış, çizim, yazılı ve sözlü anlatımlarla ortaya çıkarılmaya çalışıldığı derinlemesine çalışmalar yapılabilir,
- 2) Çocukların sahip oldukları değerleri davranış, çizim, yazılı ve sözlü anlatımlarla ortaya çıkarılmaya çalışıldığı disiplinler arası çalışmalar yapılabilir,
- 3) Özellikle veli ve öğretmen gruplarıyla bu tür çalışmaların sonuçları paylaşarak farkındalık düzeylerinin artırılması sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Akyürek, S. (2003). *Din öğretiminde kavram öğretimi (Doğruluk kavramı örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Güney-Gedik, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar/ Hayat, anlam ve dil.* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Northcote, M. T., & Fetherston, T. (2006). *New metaphors for teaching and learning in a university context.* Education Conference Papers. 18.
- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Öztürk, H. (2003). *Ahlak eğitimi çerçevesinde ailede doğruluk eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m>.
- Sobi, F. (2014). *Ortaokul öğrencilerine yapılan doğruluk değeri eğitiminin öğrencilerin doğruluk tutum ve davranışları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of human values.* New York: The Free Press.
- Tamimi, Y. 2005. Örgüt kültürünün metaforlarla analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu (TDK) . (2018). *Türkçe sözlük.* Türk Dil Kurumu Yayını.
- Uysal, A. (2006). *Okul öncesi dönemde çocuğa doğruluk kavramının kazandırılması ve din eğitimi ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-15.

# İLKOKULDA AİLE KATILIMI ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Nermin KARABACAK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
nermin.karabacak@erdogan.edu.tr

## Özet

Eğitimin amacına ulaşabilmesinde aile katılımı en önemli değişkenlerden biridir. Aile katılımı çalışmalarının ilkökul düzeyinde etkili biçimde yürütülmesinin öğrencilerin sonraki eğitim kademelerindeki başarısını da olumlu olarak etkilediği görülmektedir. Çalışmanın amacı, ilkökulda aile katılımı çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma, nitel araştırma deseninde durum çalışması modelinde planlanmıştır. Çalışma grubunu, 2020 eğitim yılında Rize ilindeki farklı sosyo-ekonomik statüdeki ilkökullarda görevli 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerine dayalı ilkökulda aile katılımı çalışmalarıyla ilgili dört ana temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri aile katılımında karşılaştıkları engelleri ailenin eğitim düzeyinin düşüklüğüne, ekonomik yetersizliklerine, aile katılımının nasıl gerçekleştirileceklerini bilememelerine, Rize'nin coğrafi şartlarına, çocuklarının eğitimine değer vermemeye ve akademik gelecek planlamamaktan kaynaklandığını belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri aile katılımını artırıcı çalışmalar olarak aileyle olumlu yaklaşım, aileyle işbirliği yapma, aileyi güdüleme, aileyi yakından tanıma, aileyi eğitim ortamına çekme, sosyal medyayı kullanma, STK'larını okul iklimine dâhil etme ve düşük maddiyatlı çalışmalar uygulamaktadırlar.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul, aile katılımı, öğrenci, sınıf öğretmeni, iletişim, durum çalışması

## Abstract

Family involvement is one of the most important variables in achieving the purpose of education. It is observed that the effective execution of family involvement studies at the elementary school level positively affects the success of the students in the following education levels. In this context, the aim of the study is to reveal teachers' views on family involvement activities in elementary school. This study was planned in a case study model in qualitative research design. The study group consists of 32 elementary school teachers working at elementary schools of different socio-economic status in the province of Rize in the 2020 academic year. The data in the study were collected through semi-structured interviews. The study group of the research was determined by the criterion sampling method. The analysis of the data was performed through content analysis. Four main themes related to family involvement activities in elementary school were reached based on teachers' experiences. Elementary school teachers stated that the obstacles they face in family involvement are due to the low education level of the family, economic inadequacies, not knowing how to achieve family involvement, Rize's geographical conditions, not valuing children's education and not planning an academic future. Elementary school teachers do activities that increase family involvement such as positive approach to the family, cooperation with the family, motivating the family, getting to know the family closely, attracting the family to the education environment, using social media, including Non-Governmental Organizations in the school climate and low budget activities.

**Key Words:** Elementary school, family involvement, student, elementary school teacher, communication, case study.

## Giriş

Eğitimin amacına ulaşabilmesinde aile katılımı en önemli değişkenlerden biridir. Aile katılımı, ailelerin okuldaki eğitim süreçlerine etkili bir şekilde katılarak çocuklarının geleceğine yatırım yapması şeklinde tanımlanmaktadır. Epstein ve Sheldon (2002) tarafından aile katılımı, çocuğun eğitimini ve gelişimini bütüncül bir şekilde destekleyerek, evde ve okulda yaptığı çalışmalarda aile ile okulun çok yönlü işbirliği süreci olarak ifade edilmiştir. Okullarda gerçekleştirilen aile katılımı, okul temelli ve ev temelli etkinlikler olarak yürütülmektedir. *Okul temelli aile katılımı etkinlikleri* anne-baba seminerleri, veli toplantıları, sınıf içi ve dışı etkinlikler, okuldaki gönüllü çalışmalara katılmak, okul-aile birliği süreçlerine katılım vb. şekildedir. Öğretmen tarafından yönlendirilen evde yapılacak etkinliklerde ev ödevlerine yardımcı olmak ise *ev temelli aile katılımı etkinlikleridir*. Ailelerin okuldaki karar alma süreçlerine katılımı ve okul-aile işbirliği, öğrencilerin çok yönlü gelişimi açısından oldukça önemlidir. Aile katılımı çalışmalarının ilkökul düzeyinde etkili biçimde yürütülmesinin öğrencilerin sonraki eğitim kademelerindeki başarısını da olumlu olarak etkilediği görülmektedir (Barnard, 2004; Miedel ve Reynolds, 2000). Bu bağlamda, ailelerin okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yapmaları, aile katılımı açısından oldukça önemlidir. Ahioğlu-Lindberg (2017) tarafından aile katılımının, tüm eğitim kademelerinde çocukların akademik başarıları üzerindeki etkileri tartışmasız kabul edilen bir gerçeklik olarak vurgulanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin ailelerle işbirliği içinde hem ev hem de okul ortamında öğrencilerin öğrenme etkinliklerine destek sağlamaları ayrı bir öneme sahiptir (Comer, 1993; Epstein, 2001). Aile katılımının yararları alanyazındaki çalışmalarla ortaya konulmakla birlikte Türkiye'de yerel bağlamda bu katılımın arzu edilen nitelik ve nicelikte gerçekleşmediği de

(Argon ve Kıyıcı, 2012; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kıvrak ve Yıldırım, 2020; Şeker, 2009) ortaya konulmuştur. Aile katılımına etken eden bu engeller aile, öğretmen ve okul yönetiminden kaynaklanabilmektedir (Günay-Bilaloğlu & Aktaş-Arnas, 2019).

Türkiye’de yerel bağlamda okul öncesi eğitimde uzun zamandır ve çok sayıda aile katılımıyla ilgili çalışma yer almasına karşın ilkokulda aile katılımına yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Atcı, 2003; Çıkar, 2019; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kılıç, 2010; Kıvrak ve Yıldırım, 2020). Ailelerin okul ile işbirliği yapması çocukların sosyal becerilerinin, özdenetimlerinin, akademik başarılarının ve akademik motivasyonlarının daha yüksek olmasını, evde ve okulda daha fazla işbirliğine yatkın olmalarını sağlamaktadır (Mcwayne ve Owsianik, 2004). Alan yazında yapılan çalışmalar özellikle ilkokulda yapılan aile katılımının önemi üzerinde durmaktadır (DeSpain ve diğ., 2018; Jeynes, 2014).

Aile katılımının önemi bağlamında, Rize ilindeki ilkokullarda öğrenim gören çocukların eğitiminde aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri önemli bir durum olarak görülmektedir. Çünkü dağmık bir yerleşime sahip olan Rize’de, bu durumun eğitimde sorunlar yaşanmasına neden olduğu ifade edilmesine karşın aile katılımı konusunda kapsamlı bilimsel çalışmalara rastlanmamaktadır. Okullarda yapılan aile katılımlarını en iyi gözlemleyenlerin ve deneyimleyenlerin ise öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ilkokulda aile katılımı çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, öğrencinin eğitimi ve gelişimini ilgilendiren sorunlarda aile katılım yaklaşımlarını nasıl değerlendirmektedir?
2. Öğretmenlerin öğrenci ve aile kaynaklı yaşadıkları en önemli sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin aile katılımı için kullandıkları en başarılı uygulamalar hangileridir?
4. Öğretmenler, aile katılımını arttırmak için ailelerle işbirliği yapmada hangi yolları kullanmaktadır?

## Yöntem

Çalışma, nitel paradigmanda, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmasında, bir veya daha fazla duruma ilişkin detaylı bir açıklama ve analiz ortaya koymak amaçlanmaktadır. Durum çalışması, gerçek yaşamdaki bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, görmek ve bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirerek bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılan çalışmalardır (Berg ve Lune, 2015; Zainal, 2007). Durum çalışma nasıl ve niçin sorularıyla ele alınan olayı derinliğine incelemesine olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## Çalışma Grubu

Nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde planlanan bu çalışmanın verileri, Rize ilindeki farklı sosyo-ekonomik statüde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırma 2020 eğitim yılında Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu da amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örneklemede daha önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumlar çalışılır (Patton, 2002). Düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik statüdeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 13’ü erkek, 19’u kadın olmak üzere toplamda 32 öğretmenidir. Bu öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmenliği mezunudur. 4’ü, 2 üniversite mezunudur. Öğretmenlik deneyiminde en düşüğü 5 yıl, en yükseğı 40 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi 1 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir.

## Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme formu, alanyazına dayalı ve uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu bölüm, bulunduğu okulda çalışma süresi, sınıf düzeyi, sınıfta gönüllü veli bulundurma ve sosyo-ekonomik düzey, okul yerleşim türünü belirlemeyi amaçlayan 8 demografik soru bulunmaktadır. Bu ölçütler dikkate alınarak veriler toplanmıştır. İkinci bölüm de, ilkokulda aile katılımı çalışmalarına ilişkin öğretmenlere yönlendirilen dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular literatüre dayalı olarak hazırlanmıştır. Eğitim alanında üç uzmandan kapsam geçerliği, iki uzmandan da dil geçerliği için görüş istenmiştir. Görüşme sorularının kapsamını ve anlaşılabilirliğini sınamak amacıyla çalışma grubu dışından düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik statüdeki birer sınıf öğretmeni ile pilot çalışma birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalıdır.

## Verilerin Analizi

Veriler, içerik analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programından faydalanılmıştır. Veriler, öncelikle sınıf öğretmenlerinin, aile katılımı hakkındaki görüşleri anlamlı birimler oluşturacak şekilde kodlanmıştır. Kodlanan verilere bağlı olarak ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. NVivo programında ana ve alt temalara bağlı haritalandırılmıştır. Bulgular bölümünde katılımcıların doğrudan alıntılarını yansıtan görüşleri sunulmuştur.



## Bulgular

İlkokulda aile katılımı çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenler, kendi deneyimlerini açık, tutarlı ve bütünsel bir şekilde paylaşmıştır. Buna karşın öğretmenlerin Rize’de özellikle de eğitimin temel aşaması olan ilkokulda aile katılımı konusunda kaygıları bulunmaktadır. Deneyimli öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen verilerin incelendiği bu çalışmada 1) Ailelerin eğitim sürecine katılım düzeyleri 2) Aile temelli sorunlar, 3) okul temelli aile katılımı türleri ve 4) Aile katılımını artırıcı çalışmalar ana temaları belirlenmiştir. Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilere dayalı elde edilen bulgular, tematik olarak sırasıyla verilmiştir.

## Ailelerin Eğitim Sürecine Katılım Düzeyleri

Rize ilinde ilkokulda ailelerin eğitim sürecine katılım düzeyleri öğretmenler tarafından aileler çok ilgisiz, yetersiz, oldukça ilgili, yeterli şeklinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede ailenin eğitim sürecine katılım düzeyinin çok ilgisiz ve yetersiz bulunan aileler düşük ve orta SED’lerin bulunduğu okullardır. Buna karşın SED’i yüksek olan ailelerin çocuklarının eğitimini ve gelişimini ilgilendiren sorunlara yaklaşımlarını oldukça ilgili ve yeterli olarak belirtmiştir. Bu bağlamda SED’yin aile katılımı belirlemedeki değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. SED düzeyi düşük olan ailelerin eğitim düzeyinin düşüklüğü de katılımcılar tarafından yansıtılmıştır. Ailelerin eğitim düzeyinin düşüklüğüne bağlı olarak iletişim yetersizliği, sosyal yetersizlik ve kendini ifade edememe de bu bağlamda aile katılımını engelleyen faktörlerden biridir. Buna karşın SED düzeyi orta ve yüksek olan ailelerin katılımının oldukça iyi olduğuna vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda katılımcılar tarafından SED düzeyi düşük olan ailelerin katılımının gittikçe azaldığı ve alt sınıflarda aile katılımının daha çok olduğu ve işbirliğine açıkken çocuklarının sınıf kademeleri arttıkça aile katılımının ve işbirliğinin azaldığı da vurgulanmıştır. Bu konuda çarpıcı öğretmen görüşleri;

*Velilerimizin çoğu yeterli eğitim almamışlar. Nerede nasıl davranılmasını bilmiyorlar. (K<sub>7</sub>)*

*Okulumuzdaki velilerin eğitim ve öğretim seviyeleri düşük olduğu için öğrencinin gelişimine katkıda bulunamıyor. (K<sub>14</sub>)*

*Küçük sınıflarda işbirliğine daha açıklar. Çocukları büyüdükçe aile katılımı da ikna oranı da azalıyor. (K<sub>22</sub>)*

*İlgi seviyeleri çok düşük. Çocuğu başarısız ise çeşitli bahanelerle desteğini tamamen çekiyor. (K<sub>30</sub>)*

*Yeterli, olumlu, ilgili ve istekliler. Öğretmen iletişim ve etkileşimi velileri harekete geçiren en önemli etkidir. (K<sub>31</sub>)*

*Genelde para istenecek kaygısı ile velilerin okuldan uzak kaldıklarını sanıyorum. Eğitimin piyasalaşması ve yurttaşın artık müşteriye dönüşmüş olması velileri okuldan uzaklaştırmaktadır. (K<sub>32</sub>)*

## Aile Temelli Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak aile katılımındaki engellerin başında aile temelli sorunların geldiği ifade edilmiştir. Bu çalışmada aile temelli sorunlar katılımcılar tarafından; ailelerin eğitim düzeyinin düşüklüğüne bağlı olarak öğretmene değer vermeme, çocuğuna değer vermeme, eğitime değer vermeme, akademik gelecek planlamama, öğretmenle işbirliği yapmama ve yetersiz iletişimdir (iletişim eksikliği). Bu sorunlara ek olarak ailedeki davranışsal engellerin varlığı da aile katılımını etkileyen faktörlerden biri olarak yer almıştır. Öğretmenler tarafından aile temelli sorunlardan biri de Rize ilinin sıkışık ve dağınık yerleşime sahip olması nedeniyle fiziki şartların zorluğu olarak yansıtılmıştır. Bu fiziki şartların zorluğunda okulun yerleşim yerlerinden uzak olması, patika ve yarı stabilize yoldan yürüyerek ulaşımın gerçekleşmesi nedeniyle ulaşımın zaman almasıdır. Bu konuda çarpıcı öğretmen görüşleri;

*Eğitimi hayatlarının olmazsa olmazı görmüyorlar. Okulun ve öğrencisinin sorunları hakkında gerekli desteği sağlamıyorlar. (K<sub>2</sub>\_K<sub>30</sub>)*

*Çocukların eğitimlerine çok önem vermiyorlar diye düşünüyorum. Üniversite okutmak gibi bir düşüncelerinin olmadığı kanısındayım. (K<sub>7</sub>)*

*Öğrencilerin aileleri tarafından takip edilmemeleri, öğrenci çalışmalarını düzenli olarak takip etmemeleri, öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmemeleri, velilerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamaması. (K<sub>13</sub>\_K<sub>14</sub>)*

*Her ise karışmaları, öğretmeni değersiz görmeleri. (K<sub>25</sub>)*

*Ekonomik durumlarının yetersizliği, çevre ile ilgili fiziki şartların zorluğu. (K<sub>32</sub>)*

## Okul Temelli Aile Katılımı Türleri

Bu çalışmada okul temelli aile katılımı türleri; anne-baba seminerleri, veli toplantıları, sınıf içi ve dışı etkinlikler, okuldaki gönüllü çalışmalara katılmak, okul-aile birliği süreçlerine katılım olarak ortaya konulmuştur. Okul temelli aile katılımı türleri; kermesler, rehberlik çalışmaları, sosyal etkinlikler (kitap okuma, aile ziyareti, milli günler, özel günler ve yerel kutlamalar, sanatsal, sosyal ve sportif faaliyetler, öğretmenler günü, sınıf kahvaltısı, okul gezileri, sınıf tiyatrosu) uygulamaları olarak gerçekleştirilmektedir. Burada görüldüğü gibi Rize’deki ilkokullarda gerçekleştirilen aile katılımı bilişsel katılımlardan daha çok davranışsal boyutta gerçekleşirken en az bilişsel boyutta gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin deneyimleri temelinde aileyle birlikte öğrenci katılımının davranışsal boyutta en yoğun, duyuşsal ve bilişsel boyutta oldukça az katılımın gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Bunun yanı sıra bazı aileler tarafından katılım gerçekleştirilmemesi ya da sadece öğrencinin sorunu olduğunda okulla iletişim kurması bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarıdır. Bu durumun sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve bazen de orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yaşandığı ifade edilmiştir. Bilişsel boyuttaki katılımın da oldukça az sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden geldiği de dikkat çekici bir sonuçtur. Rize’de özellikle kırsal kesimde ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda ailelerle okul temelli katılım olarak iki öğretmen tarafından iyi bir iletişim kurabilmeye çalışma sonucu da oldukça dikkat çekicidir.

*Kitap okuma saati (velilerle-önce kitap, ziyaret ve kitap seçimi) (K<sub>2</sub>)*

*Velilerle iyi bir iletişim kurabilme (K<sub>3</sub>)*

*Öğrenci velileriyle iletişimin iyi kurulması (K<sub>14</sub>)*

*Kermes ve yardımlar (K<sub>24</sub>)*

*Meslek tanıtımları, geziler. (K<sub>30</sub>)*

### **Aile Katılımını Arttırıcı Çalışmalar**

Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri tarafından mümkün olduğu kadar aile katılımını sağlamaya ve attırmaya yönelik çalışmalar yapıldığı kendi ifadeleriyle ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öncelikle ilkokulda gerekliliğine inandıkları aile katılımını attırmaya yönelik çalışmalar ise aileyle olumlu yaklaşım, aileyle işbirliği yapmak, aileyi güdülemek, aileyi yakından tanımak, aileyi eğitim ortamına çekmek, etkili iletişim kurmak (whatsapp, sosyal medya vb.), STK’larını okul iklimine dâhil etmek ve düşük maddiyatlı çalışmalardır. Çocuğu disipline etmenin en iyi yolunun aile katılımı olduğu ve aile katılımına bağlı olarak çocuğun öz güveninin artarak kendini güvende hissettiği vurgulanmıştır. Katılımcılar tarafından aile katılımını sağlamak için, ailelerin görüşlerini dinleyerek birlikte projelere dâhil ederek işbirliğini arttırdıkları ve bu işbirliğine bağlı olarak iletişimlerinin güçlendiği ifade edilmiştir. Ailelerle işbirliğini arttırmanın bir yolu olarak hem sosyal medyanın aktif olarak kullanıldığı hem de yüzyüze bireysel görüşmelerin yapıldığı ortaya konulmuştur. Aile katılımının yolunun çocuğu tanımaktan geçtiği için çocukların ev yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ev ziyaretleri vurgulanmıştır. Türkiye genelinde olduğu gibi Rize ilinde de aile katılımını engelleyen etmenlerin başında özellikle düşük ve orta gelirli aileler için okula katkı amaçlı maddi yardım alınmasıdır. Bu engeli de aşmak için öğretmenler tarafından yapılacak etkinliklerde aile katılımının neden bu kadar önemli olduğuna inandırılarak katılımı sağlamada maddi giderin en az olacak şekilde aile katılımını arttırıcı çalışma uygulamalarından biridir. Bu çalışmanın katılımcılarına göre, aile katılımını sağlamanın öncelikli yolu aileyle iyi bir iletişimden geçmektedir.

*Çocuğun öz güveni artıyor. Kendini güvende hissediyor. Disipline oluyor. (K<sub>10</sub>)*

*Velinin görüşlerini dinlerim eğitim ortamına sürekli dâhil etmeye çalışırım. (K<sub>13</sub>-K<sub>28</sub>)*

*Whatsapp, sosyal medya, facebook, web, bireysel görüşme, haberleşme. (K<sub>24</sub>)*

*Çocukların ev yaşamları hakkında bilgi sahibi olmam. (K<sub>25</sub>)*

*Grup bilincine göre değişim gösteriyor. Kimilerini zorla kimilerini istekli bir şekilde ikna edebiliyoruz. (K<sub>21</sub>)*

*Çevremizde toplum hizmetlerine katılmada bulunarak STK’ları ve toplumu okul iklimine dahil etmek. (K<sub>14</sub>\_K<sub>16</sub>)*

*İletişim dilini iyi ayarlamak, sosyal yaşamlarına olabildiğince katılmak, samimiyeti geliştirmek. (K<sub>18</sub>\_K<sub>32</sub>)*

*Yapılacak olan işin yararını en iyi şekilde kavratmak ve maddi olarak velileri zorlamamak. (K<sub>31</sub>)*

### **Sonuç, Tartışma Ve Öneriler**

Bu çalışmada farklı SED’lerdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aile katılımı deneyimleri onların yansıttıkları görüşler bağlamında incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri, ailelerin eğitim sürecine katılım düzeylerini çok ilgisiz, yetersiz, oldukça ilgili, yeterli ifadeleriyle yansıtmışlardır. Konuyla ilgili alan yazındaki Türkiye’de, ilkokulda aile katılımı çalışmalarını öğretmen deneyimleri bağlamında inceleyen çalışmalarda, ailelerin eğitim sürecine katılımının bir gereklilik olmasına karşın ailelerin eğitim sürecine katılım düzeylerinin yetersiz kaldığı ve ilgisizlik (Argon ve Kıyıcı, 2012; Atcı, 2003; Çakır, 2017; Kuru-Çetin ve Taşkın, 2016; Çıkar, 2019; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kılıç, 2010; Şeker, 2009) sonuçlarıyla eşdeğerlik göstermektedir. Bu bağlamda yerel düzeyde, ilkokul sürecindeki çocukların eğitimlerinin aile katılımıyla yeterince desteklenmediği söylenebilir. Bu araştırmada da SED’i orta ve yüksek olan aileler tarafından aile katılımı daha çok sağlanmaktadır. Alan yazındaki bazı çalışmalarda yaşanan şehir ve okulun bulunduğu konuma bağlı olarak aile katılımının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Gültekin ve Kılıç, 2014; Kılıç, 2010; Selanik-Ay ve Aydoğdu, 2016; Şad ve Gürbütürk, 2013). Konuyla ilgili başka bir çalışmada orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü okullarda görevli öğretmenler, aile katılımını nicelik ve nitelik yönünden pozitif olarak değerlendirirken alt sosyo-ekonomik düzeyde velilerin öğrencilerinin eğitim gördüğü okullarda görevli öğretmenler, aile katılımını yetersiz ve etkisiz bulmuşlardır (Bellibaş ve Gümüş, 2013). Erdoğan ve Demirkasımoğlu’nun (2010) çalışmasında ailelerin çoğu eğitim sürecine katılmada isteksiz ve pasif olurken Kıvrak ve Yıldırım’ın (2020) çalışmasında aile katılımını bir tehdit olarak gördükleri ifade edilmiştir. Çocuklarının eğitimine nasıl dahil olabilecekleri ile bilgileri sınırlı olan ana babalar, katılımı, daha çok sınıf ya da okul çalışmalarının ekonomik olarak desteklenmesi biçiminde değerlendirebilmekte; bu da onların hem şu anki hem de gelecekteki katılım çalışmalarına gösterecekleri ilgiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Kimi durumda da katılımın sadece çocuğun uyumsuz davranışlar gösterdiği

ya da akademik başarısı ile ilgili sorun durumlarında başvurulabilecek bir araç olarak değerlendirildiği görülmektedir (Ahioglu-Lindberg, 2013).

Araştırma sonuçları aile katılımını engelleyen aile temelli sorunlar olarak ailelerin; eğitim düzeyi düşüklüğü, öğretmene değer vermeme, çocuğuna değer vermeme, eğitime değer vermeme, ailedeki davranışsal engeller, akademik gelecek planlamama, öğretmenle işbirliği yapmama, fiziki şartların zorluğu ve yetersiz iletişim (iletişim eksikliği) olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ortaya konulan bu sonuç eğitim düzeyinin düşüklüğü, nedeniyle çocuklarının öğrenmelerini nasıl destekleyeceklerini bilememeleri nedeniyle aile katılımı çalışmalarına katılmakta isteksiz davrandıkları alanyazındaki çalışmalarının sonuçlarıyla desteklenmiştir. (Argon ve Kıyıcı, 2012; Çakır, 2017; Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010; Kıvrak ve Yıldırım, 2020; Moroni et al., 2015). Bu çalışmalarda ailenin eğitim, bilgi ve kültür düzeyinin düşüklüğü aile katılımını engellediği ortaya konulmuştur. Aile temelli sorunlarda *öğretmene değer vermeme* sonucu alanyazında sadece Çakır'ın (2017) çalışmasıyla desteklenmiştir. Bu çalışmada ailenin öğretmene saygı duymaması oldukça önemli ve dikkat çekici bir konu vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarından *ailenin eğitime değer vermeme* sonucu alanyazında sadece Kıvrak ve Yıldırım'ın (2020) çalışmasıyla desteklenmiştir. Rize ili Türkiye'de Karadenizin en doğusunda küçük bir yerleşim yeridir. Zamanında çay tarımının yüksek gelir getirmesi nedeniyle aileler tarafından eğitim dışlanmış olup çocukların kendi içinde çalışarak gelir getirmesine yönelinmiştir. Ailelerin eğitime değer vermesini sağlamak amacıyla Rize'de bu durumu düzeltme adına politika yapıcılar tarafından bir dönem RENK projesi uygulansa da yeterli olmamıştır. Ailelerin eğitime ve çocuğuna değer vermeme sonucu şikâyetçi bir uygulama olan CİMER MEB politikasıyla desteklendiği söylenebilir. Aileler CİMER uygulamasından cesaret almalarına bağlanabilir. Dam'ın (2008) çalışmasında ise ailenin ilgisizliği ve eğitimin önemini kavrayamamış olmaları öğrenci davranışlarını ve başarılarını etkileyen en önemli sorunlar olarak vurgulanmıştır.

Aile katılımını engelleyen sorunlardan biri de fiziki şartların zorluğu, bu çalışmanın sonuçlarından biri olarak ortaya konulmuştur. Bu sonuca benzer bir sonuç Çakır'ın (2019) çalışmasında yerleşim yeri uzaklığı olarak yer almaktadır. Argon ve Kıyıcı'nın (2012) çalışmasında ise bu durum ailenin yaşadığı çevre olarak daha farklı bir ifadeyle yer almıştır. Rize ilinde şehir ve ilçe yerleşimlerinin merkezde bulunan belli bir yerleşimi düz bir alana sahiptir. Bunun dışında ilçelerinin çoğunluğu ve köy yerleşimlerinin tamamı hem dağınık bir yerleşime sahip hem de Rize'nin iklim olarak genelde yağışlı ve nemli bir iklime sahip olması nedeniyle patika ve yarı stabilize yoldan yürüyerek ulaşımın gerçekleşmesi nedeniyle okula ulaşım zorlu ve zaman alıcıdır.

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okullarında öncelikli olarak ailelerle güvene dayalı iletişimlerini geliştirmeleri ve sürdürülebilirliğini sağlamaları gereklidir. Öğretmenler tarafından yapılacak bu çalışmalar hem öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıkların azaltılabilmesi için hem de öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde sorumluluğun ailelerle paylaşılmasına katkı sağlar. Aileler tarafından evde ve okulda gerçekleştirilen aile katılımı çalışmaları ilkokulda kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışmada olduğu gibi öğretmenler tarafından gerçekleştirilen aile katılımını özendiren çalışmalar, ailelerin okulda verilen eğitimi desteklemelerini ve okul etkinliklerine daha fazla katılım göstermelerini sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin okula katılımları özendirilmelidir.

## Kaynaklar

- Ahioglu-Lindberg, E. N. (2013). Turkish parents' and teachers' opinions towards parental participation in a rural area. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17(3), 321-328.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Atcı, Ş. (2003). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaşadığımız çevre konusundaki başarısına aile katılımının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish elementary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 178-193.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed.). H. Aydın. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Comer, J. P. (1993). All children can learn: A developmental approach. *Holistic Education Review*, 6(1), 4-9.
- Çakır, E. (2017). *Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Karaman ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çakır, (2019). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- DeSpain, S. N., Conderman, G., & Gerzel-Short, L. (2018). Fostering family engagement in middle and secondary schools. *The Clearing House*, 91(6), 236-242.

- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company,
- Epstein J. L., & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, 69(6), 19-23.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Fidel, R. (1984). *The case study method: A case study*. [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33415874/study\\_case\\_Kdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33415874/study_case_Kdf)
- Gall, D. M., Borg, R. W., & Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th Ed.). White Plains, NY: Longman.
- Gültekin, M., & Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 85-111.
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş-Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536>
- Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 275-305.
- Jeynes, W. H. (2014). Parental involvement that works...Because it's age-appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85-88. <https://doi.org/10.1080/00228958.2014.900852>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed.). S. B. Demir. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kıvrak, Z., & Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.
- Kuru Cetin, S., & Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 105-122, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>
- Lindberg, E. N. (2017). Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 51-72.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage.
- McWayne, C., & Owsianik, M. (2004). *Parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children*. <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvementresearch-digests/parent-involvement-and-the-social-and-academic-competencies-of-urban-kindergarten-children>
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379-402.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. ve Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selanik-Ay, T., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590.
- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.

## INVESTIGATION OF PARENTS 'VIEWS ON THE EFFECT OF DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN IN BASKETBALL

Assoc. Prof. Dr. Emete Yağcı

Faculty of Education, Faculty of Sports Science 2, Near East University, PO BOX:99138, Nicosia, North Cyprus, Mersin 10, Turkey

[emete.yagci@neu.edu.tr](mailto:emete.yagci@neu.edu.tr)

Assoc. Prof. Dr. Nazım Burgul,

Faculty of Education1, Faculty of Sports Sciences2, Near East University, PO BOX:99138, Nicosia, North Cyprus, Mersin 10, Turkey

[nazim.burgul@neu.edu.tr](mailto:nazim.burgul@neu.edu.tr)

Assit. Prof. Dr. Ahmet Savaşan,

Faculty of Education1, Faculty of Sports Sciences2, Near East University, PO BOX:99138, Nicosia, North Cyprus, Mersin 10, Turkey

[ahmet.savasan@neu.edu.tr](mailto:ahmet.savasan@neu.edu.tr)

Instructor Ömer Bozkurt

Faculty of Education1, Faculty of Sports Sciences2, Near East University, PO BOX:99138, Nicosia, North Cyprus, Mersin 10, Turkey

[omer.bozkurt@neu.edu.tr](mailto:omer.bozkurt@neu.edu.tr)

### Abstract

The purpose of the research was the investigation of parents views on the effect of the developmental characteristics of children in Basketball. In this research, the opinions of the families who direct their children to sports or support their children's orientation towards sports, physical, social, psychological and mental development of the sport on human organism, their expectations about free time evaluation were determined and the demographic characteristics of the parents were examined. Interview method and semi-structured interview form used for the children (N=60) of randomly selected Private Basketball Schools in Cyprus. In the qualitative research, it was found that basketball made positive contributions to the psychological and mental effect of the child's personality development, and social development. Furthermore, physical and physiological characteristics related to the children's free time to spend with their sporting activities.

**Keywords:** Leisure activities, Basketball, Family, Children, Developmental characteristics

### Introduction

Today, an increasingly sedentary lifestyle is adopted due to technological developments. One of the age groups affected by this lifestyle is children. Sport is unarguably very important for a child's physical development. Sport is considered to be one of the most basic needs of children, especially during the physical development processes. The foundations of physical development are laid during pregnancy. Today, the phenomenon of sports is one of the easiest ways of physical, emotional, and social development of people, facilitating group work, ensuring mutual solidarity and gaining community membership. Sports refers to a concept that helps individuals to socialize by giving people a sense of personal and social identity and a sense of group membership, as well as a set of physical activities. It is necessary to teach children at an early age that being active in sports is part of a healthy lifestyle that allows for a balance between sports and other interests (Leblanc & Dickson, 2005).

Families' interest and knowledge levels in sports are effective in consciously spreading sports, gaining a social dimension, and raising healthy generations (Yetim, 2005). Today, the importance of sports activities and organizations is gradually increasing. The family, who believes that the sports will positively affect their child's psycho-social development, physical development, and make beneficial use of their free time, direct their children to a sports branch that the child wants or to a sports branch they prefer as the parents (Sevim, 2015). In this study, it was aimed to determine the expectations, opinions, and attitudes of families, who lead their children to sports or support their children's orientation to sports, regarding the physical, social, psychological, and mental impact of the sport on the human organism, and their attitudes towards leisure time assessment.

### Method

The design of the research, which is titled "Parental Opinions on the Effects of Basketball on the Developmental Characteristics of Children", is based on a qualitative scanning pattern through which the views and attitudes of the parents are investigated. The scanning models are research approaches that aim to describe a situation that is still present or existed in past (Karasar, 2013). In this research, a research design using qualitative methods was preferred since it was aimed to obtain reliable, in-depth, and detailed data. Semi-structured interviews and

document analysis were used, which are qualitative research techniques used for data collection. In such studies, it is possible to classify the interview technique as structured, semi-structured, and unstructured interviews (Tanrıöğen, 2011). In this study, semi-structured interview questions were prepared and interviews carried out to find out the views of families, that motivate their children towards sports or support their children's orientation towards sports, their opinions on the effect of sports on the physical, social, psychological, and mental development of the human organism, and their attitudes regarding free-time use. In the study group of this qualitative research, 60 randomly selected parents of children aging between 6-12 years from 3 Private Basketball schools, were included, and "Parental Opinions on the Effects of Basketball on the Developmental Characteristics of Children" was investigated.

As the data collection tool of the study, the questions in the semi-structured interview form were asked to find out the views of the parents that motivate their children towards sports or support their children's sports orientation in terms of their physical, social, psychological and mental development, and their attitudes towards leisure time activities. In order to collect data in qualitative research approach, in-depth interview (face to face interview), direct observation, and document analysis techniques are used (Legard, Keegan & Ward, 2003). In the analysis of the qualitative data obtained in this study, the data were processed in terms of content analysis, which included coding and categorization. In the content analysis process, the main purpose is to bring together similar concepts within the data set, to create themes and to interpret these themes by establishing their relations (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the research, the data obtained from the answers to the questions were analyzed through content analysis. In content analysis, the data were analyzed in four stages as coding data, finding themes, organizing and defining data according to codes and themes, and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2011).

## Discussions and Results

### Distribution of Theses by Their Subjects

Opinions of the participants are given in Table 1 with respect to their ratios and topics.

**Table 1: Investigation of Parents' Views on Spending Free Time with Sports Activities**

THEMES	PARENT				
	Opinion given	Opinion not given	Total	Percentage	
Gaining the habit of benefiting from leisure time with fun sports by gaining the habit of doing sports	60	-	60	100	0
Development of active life style	60	-	60	100	0
Adopting healthy life as a principle	8	52	60	13,3	86,66
Adopting discipline	3	57	60	15	95

100% of the participants stated that their children gained the habit of playing sports and made beneficial use of their spare time with fun sports activity, and that the active lifestyle of children has developed, 86.66% of them stated that their children have adopted the principle of healthy lifestyle, 95% of them stated that their children have adopted the discipline.

### Distribution of Theses by Their Subjects

The opinions of the participants were presented under the rates and scopes stated in Table 2 below.

**Table 2: Investigation of Parental Views on the Effect of Basketball on Child's Personality Development**

THEMES	PARENT			
	Opinion stated	Opinion not stated	Total	Percentage
Develops a harmonious personality trait	60	-	60	100 0
Improves leadership trait	60	-	60	100 0
Sense of responsibility improves personality	60	-	60	100 0
Communication skills develop	60	-	60	100 0
Improves the ability to control emotional states	60	-	60	100 0

In Table 2, 100% of their parents stated that their children gained a

personality characteristic compatible with this sport, that their children developed leadership trait with this sport, that their children's sense of responsibility developed with this sport, that their children's ability to communicate developed, and that they developed their ability to control their emotions with sports.

#### Distribution of Theses by Their Subjects

The opinions of the participants were presented under the rates and scopes stated in Table 2 below.

**Table 3: Investigation of Parental Views on the Effect of Basketball on Children's Social Development**

THEMES	PARENT			
	Opinions stated	Opinions not stated	Total	Percentage
Having new friends	60	-	60	100 0
Obedying the rules and caring the rights of others	60	-	60	100 0
Learning sharing and raising awareness on cooperation	60	-	60	100 0

In Table 3, 100% of their parents stated that basketball had a great impact on their children in making friends and developing their new environment, that they learned to obey the rules and respect the rights of others, and that they raised awareness of sharing and cooperation.

#### Distribution of Theses by Their Subjects

The opinions of the participants were presented under the rates and scopes stated in Table 2 below.

**Table 4: Investigation of Parental Views on the Effect of Basketball on Physical and Physiological Development of Children.**

THEMES	PARENT				
	Opinions stated	Opinions not stated	Total	Percentage	
Gaining healthy and proper eating habits	60	-	60	100	0
Avoiding cigarettes, alcohol and harmful substances	60	-	60	100	0
Physical development	42	18	60	70	30

In Table 4, 100% of the participants stated that their children gained a healthy and proper eating habit, that basketball had a positive effect on keeping their children away from cigarettes, alcohol and harmful substances, and 70% of parents stated that basketball played an important role in the physical development of their children.

### Conclusion

All of the participants stated that they wanted their children to spend their free time with sportive activities. Looking at this finding, it could be claimed that families want their children to spend their free time with sports. Regarding the selection of the basketball branch as a sport activity, it was concluded that the children chose the sports activities themselves and their parents supported the children in this regard. It was concluded that the children gained discipline through basketball. It was found out that benefiting from sports as a free time activity contributes positively to the psychological and mental development as well as the personality development, social development, and the physical and physiological development of the children. The findings indicate that basketball leads to a easy going personality development, improves the leadership skills, develops the ability to communicate with a sense of responsibility and improves the ability to control emotional states. It is observed that basketball has a great influence on the social development characteristics of the children as well as making friends and developing new social environments. In addition, it was concluded that children learn to respect the rights of others and raise awareness of sharing and collaboration by following the rules. It is also concluded that basketball make children to gain a healthy and proper eating habit and basketball has a positive effect on keeping them away from cigarettes, alcohol and harmful substances, and basketball has an important role in their physical development.

### References

- Karasar, N. (2013). Bilimsel arastirmayontemi (Scientificresearchmethod). 25. Basim. Ankara, Turkey: Nobel Akademi.
- Leblanc, J., & Dickson, L. (2005). ChildrenandSport.
- Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2003). In-depthinterviews. *Qualitative research practice: A guideforsocialsciencestudentsandresearchers*, 6(1), 138-169.
- Tanrıöğen, A., & Sarpkaya, R. (Eds). (2011). Eğitim Bilimine Giriş, Anı Yayıncılık.
- SEVİM YILMAZ, L. (2015). *İlkokulda uygulanan serbest etkinlik dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Doctoraldissertation).
- Yetim, A. (2005). Sociologyandsports. Edition. Istanbul: Morpa Cultural Publications.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## K.K.T.C' DEKİ İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Selen KOÇERO AZİZOĞLU  
Milli Eğitim Bakanlığı  
[selenaziz08@gmail.com](mailto:selenaziz08@gmail.com)

### Özet

Bu çalışma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim okullarında görev yapan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya tutumlarının çeşitli değişkenlere göre nasıl bir ilişki gösterdiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, K.K.T.C' deki ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, K.K.T.C' deki ilkökullarda görev yapan 105 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, cinsiyet ve yaş değişkenine göre ilkökul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımına yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Ölçekteki verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, tablo ile gösterilmiştir. T-testi ve Tek Yönlü ANOVA hipotez testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında ilkökul sınıf öğretmenlerinin sosyal medyayı aktif olarak kullandıkları görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Sınıf öğretmeni, sosyal medya, tutum

### Giriş

Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, 20. Yüzyıla damga vuran en önemli gelişmelerdir. Bilgiye ulaşmak internetin ortaya çıkmasıyla çok daha kolay hale gelmiştir. Kişisel olarak kendi yaşamımızdaki yenilikler, doğal olarak içinde yaşadığımız sosyal çevreyi de etkilemiştir. İnternet hakkında birçok açıklamaya rastlayabiliriz. Genel olarak bir açıklama yapılacak olursa dünya genelinde geniş bir ağ olan ve birçok bilgisayar sisteminin birbirine bağlı olduğu sürekli gelişip büyüyen iletişim zinciridir (Vural Z. B., 2006, s. 190).Televizyon, gazete, dergi gibi yayımlar tek yönlü iletişim aracı olmaları nedeniyle sadece görsel anlamda etkileyicilerdir. Oysa ki internet sayesinde taraflar arasında devam eden karşılıklı bir bilgi akışı vardır (Sayımer, 2008, s. 29)

İnternetin hayatımıza girmesiyle, sihirli bir değnek gibi dokunmasıyla birlikte buna paralel olarak birtakım imkanlar ve yenilikler de dünyamıza girmiş oldu. Bunların en çok bilineni Sosyal Medya'dır. 2000'li yıllardan sonra gelişmeye başlayan bu iletişim ağı kişilerin duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, çalışmalarını paylaşması, arkadaşlarıyla sohbet edebilmesi, video, fotoğraf paylaşabilmesi, sanal ortamda yeni arkadaşlar edinme gibi birçok yeniliğe imkan sağlamıştır. Buna ek olarak sosyal medya kullanıcıları internet üzerinden alışveriş yapabileme, alışverişten duyduğu memnuniyeti veya şikayeti, kısacası hayat tecrübelerini paylaşabilmektedirler (Yıldız & Demir , 2016, s. 19)

Yaşamımızda oldukça önemli bir yere sahip olan sosyal medya, internetin ortaya çıkardığı yeniliklerdir. Facebook, pinterest ve twitter gibi ortamlar eğitimin içinde olan öğretmenler ve öğrenciler tarafından oldukça ilgi görmekte ve takip edilmektedir (Tonbuloğlu & İşman, 2014). Sosyal medya ortamları diğer öğretim yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilir. Sebebi ise daha kolay uygulanabilir olmasıdır. Kolayca grup oluşturulabilmesi, bu gruptan grup üyeleri arasında paylaşım yapılabilmesi, üyeler arasındaki iletişim ağının gelişmesine olanak tanımaktadır.

Ayrıca sosyal medyanın kullanıcılarına sağladığı 5 farklı özelliği bulunmaktadır. Bunlar katılım, açıklık, karşılıklı konuşma, topluluk ve bağlantısallıktır.

1. Katılımcılar: Katılımcıları sosyal medya yöreklendirir ve her bir katılımcıdan dönüt alır.
2. Açıklık: Sosyal medya hizmetleri en çok dönüt vermeye ve kullanıcılara açıktır. Bu hizmetler yorum yapabileme, oy verme ve bilgi paylaşma gibi konularda kullanıcılarını yöreklendirirler. Çok az olsa da zaman zaman erişime yönelik güçlükler ortaya koyabilirler.
3. Karşılıklı Konuşma: Sosyal medya çift yönlü iletişime olanak sağlaması yönünden geleneksel medyaya oranla daha güzeldir.
4. Toplum: Sosyal medya gruplara hızlı ve nitelikli bir ortam oluşturmalarına fırsat tanır. Böylece gruplar ilgi duydukları alanlarda paylaşım yapabilirler.
5. Bağlantısallık: Sosyal medya birçok alanla bağlantılıdır. Farklı sitelerde yapılan çalışmalar, araştırmalar ve kişilerin ilgi duydukları alanlar ile ilgili bağlantı uzantısı verilmesine fırsat tanımaktadır (Mayfield, 2010: 6 aktaran Vural ve Bat 2010: 3351-3352)

Sosyal medyanın kullanımı, gün geçtikçe kullanıcılara sağladığı imkanlar sayesinde artmaktadır. Bu kullanıcıların çoğunun öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisi olduğu düşünülürse sosyal ağların eğitsel kullanımı yönünde fikir ve çalışmaların değişen teknolojiye uyum sağlaması beklenmektedir (Grant, 3 Mart 2008). Buradan şöyle bir şey diyebiliriz ki; sosyal ağların eğitim öğretim ortamlarında nitelikli ve programlı bir şekilde kullanılması verilen eğitimin niteliğini artıracak, aynı zamanda da günümüze uygun teknoloji temelli bir eğitim modelinin oluşmasını sağlayarak geleneksel eğitim modelinden uzaklaşılacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin yaş, cinsiyet gibi değişkenler açısından, öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinde farklılık yaratıp yaratmadıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

### **Literatür Taraması**

Yapılan literatür taraması sonucunda sosyal medya kullanım amaçlarına bakıldığında;

Erol & HASSAN, (2014) 'ın yaptıkları çalışmada, kullanıcıların sosyal medyayı, seyahat planları oluşturmak için, oyunlar oynamak için, beğendikleri ürünlerin takibi yapabilmek için, çevreleriyle iletişimde bulunabilmek için, fotoğraf, video paylaşımı yapabilmek ve yorum yapabilmek gibi parametreler olarak kullandıkları görülmektedir. Hazar (2011)'ın yaptığı çalışmada ise kullanıcıların bir konu hakkında bilgi edinmek, haberleşmek, müzik, fotoğraf ve video paylaşımı yapmak, eğlenmek, oyun oynamak ve para kazanmak gibi sebeplerle sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Aynı araştırma bulgularında katılımcıların sosyal medyayı kullanma oranlarına bakacak olursak, en çok oranı % 47.2 bilgi edinmek, % 10.1 eğlenmek, % 23 haberleşmek, % 10.1 fotoğraf, video ve müzik paylaşmak, % 2.8 oyun oynamak, % 2.4 para kazanmak, % 0.8 bloglara katılmak gibi amaçlarla kullandıkları analiz edilmiştir.

Kulak & Ayparçası (2019)' nın Giresun ilinin Çanakçı ilçesinde bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde sosyal medya ve internetin hangi oranda ve ne amaçla kullandıklarına yönelik çalışması toplam 45 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonuçları SPSS paket programına yüklenmiştir. Çıkan analiz sonuçlarına göre sosyal medya ve internet kullanım oranları arasında anlamlı bir ilişki görülümüş, kullanıcıların büyük bir çoğunluğunun facebook'u kullandığını, kadın ve erkek öğretmenlerin ise sosyal ağları eğlenmek ve bilgi edinmek maksadıyla kullandıkları görülmüştür.

Aydın & Çelik (2017)' nin Pamukkale Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına sosyal medya kullanımları ve doyumlarının değişkenler bakımından nasıl bir ilişkisinin bulunduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. ,2. ,3. ve 4. sınıf toplam 304 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadaki ilişki; sınıf düzeyi, akademik başarı, cinsiyet ve Medya Okuryazarlığı dersi açısından incelenmiştir. Sonuçların frekans ve yüzdeleri alınmıştır. SPSS 21.0 paket programı kullanılarak çıkan veriler değerlendirilmiştir. Çıkan değerlendirme sonuçlarına göre yüzde ve frekans sonuçları oluşturulmuştur. Çıkan sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım puanları ile sosyal medya doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu ilişki orta derecede pozitif yöndedir. Kullanım testinde istatistiksel yönden cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak doyum test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde akademik not ortalamaları ile sosyal medya kullanım puanları arasında anlamlı bir fark görülümüş, ancak sosyal medyadan elde ettikleri doyum ve akademik başarıları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark görülmemiştir.

Menteşe (2013)' nin yaptığı çalışmada Ankara sınırları içinde yer alan Resmî Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenleri ve okul yöneticilerine, 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ortaya çıkan frekans ve yüzde tablolarından ayrı olarak sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanılmasına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri, kıdem, yaş, görev ve branş değişkenlerine göre Kruskal Walls testi ve Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda normal dağılımın olmaması nedeniyle parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Araştırmanın sonunda sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanılmasına yönelik öğretmen ve yöneticilerin kıdem, branş, yaş ve görevleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

### **Yöntem**

Yapılan çalışmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırma sorusu, araştırma hipotezi, boş hipotez, anlamlılık düzeyi, veri ölçme aleti ve verilerin çözümlenmesi hakkındaki bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu şimdiki var olan haliyle veya geçmişte olduğu şekliyle ortaya koymayı hedefleyen bir çalışmadır. Araştırmaya konu olan ne ise onları olduğu gibi ve bulunduğu ortamda anlatmaya çalışır. Hiçbir şekilde değiştirme ya da etkileme gayreti göstermez (Karasar , 2007)

### **Araştırmanın Evreni Ve Örnekleme**

Yapılan araştırmanın evrenini K.K.T.C' deki ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, K.K.T.C' deki ilkökullarda görev yapan 105 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

### **Araştırma Sorusu**

Cinsiyete göre ilkökul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında nasıl bir fark vardır?

Yaşaya göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında nasıl bir fark vardır?

#### Araştırma Hipotezi

Cinsiyete göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

Yaşaya göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

#### Boş Hipotez

Cinsiyete göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

Yaşaya göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

#### Anamlılık Düzeyi

Yapılan araştırmanın anlamlılık düzeyi .05 seçilmiştir.

#### Veri Toplama Aleti

Araştırma için gerekli verilerin elde edilmesinde anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde öğretmenlerin demografik bilgileri ve internet - sosyal medya kullanım bilgilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket toplam 29 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli onay alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

#### Verilerin Çözümlemesi

SPSS paket programı kullanılarak, anketten elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Yüzde, frekans dağılımları ölçekteki verilere göre oluşturulmuş ve tablo ile de gösterilmiştir. T-testi ve Tek Yönlü ANOVA hipotez testleri kullanılmıştır.

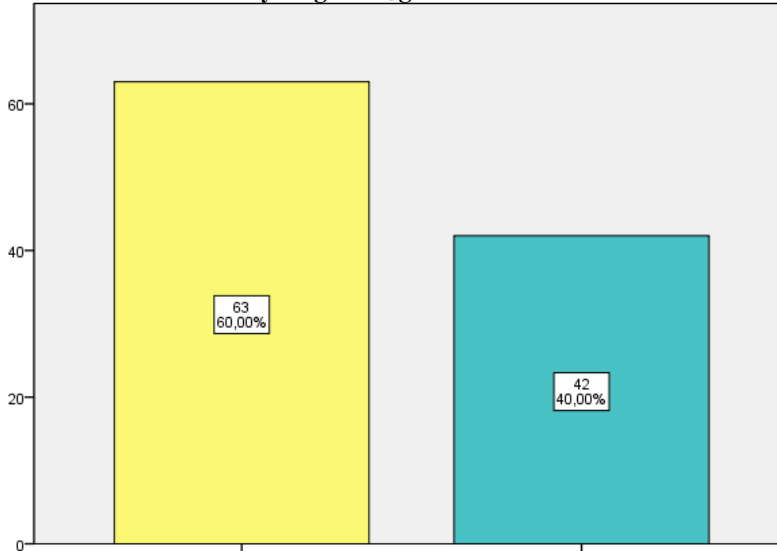
#### Bulgular

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin demografik bilgileri, sosyal medya tutumlarının cinsiyet, yaş değişkenleri tarafından incelenmesi, başlıklar halinde sunulmuştur.

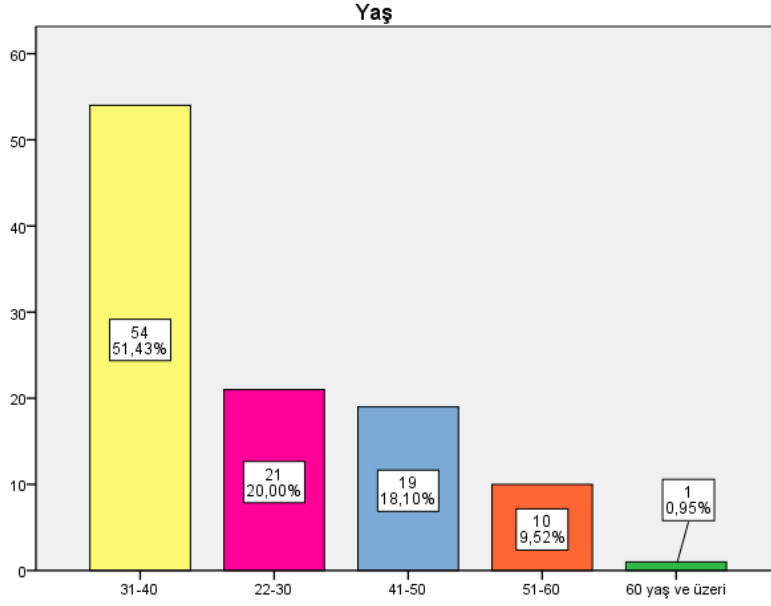
#### Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1 araştırmaya katılan 105 ilkokul sınıf öğretmenin cinsiyet dağılımını göstermektedir.

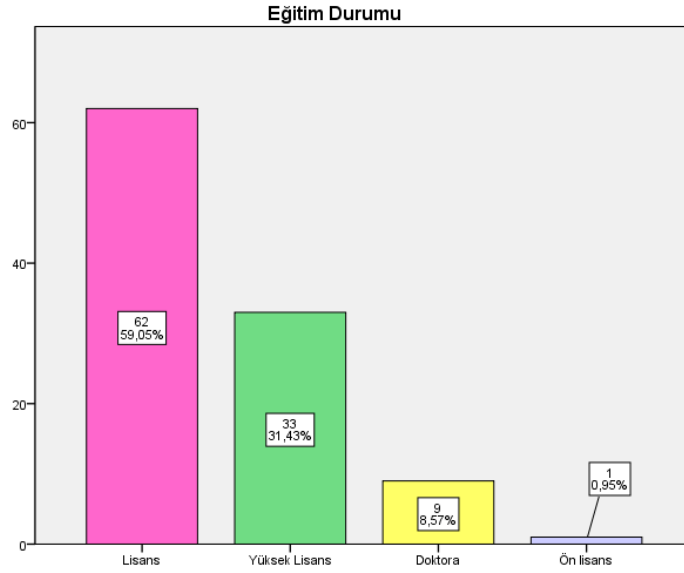
**Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları**



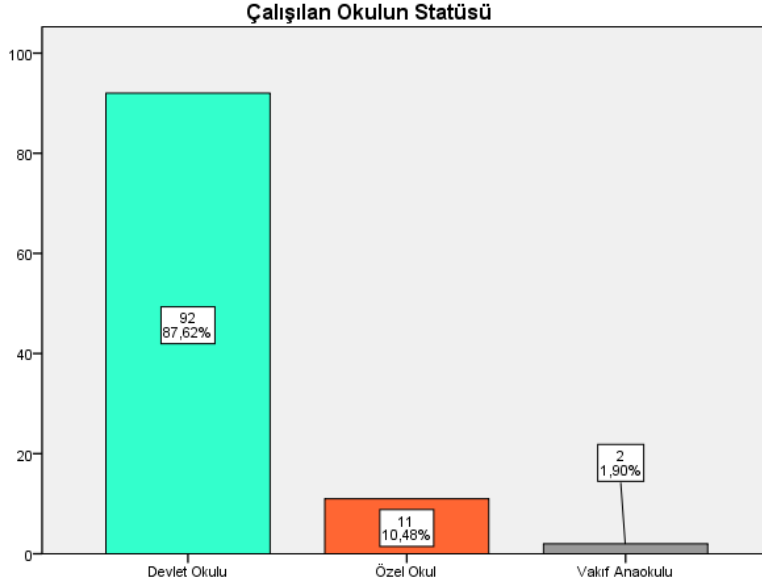
Toplam 105 katılımcının 63 (%60)'ü kadın, 42 (%40)'si erkektir.

**Tablo 2: Katılımcıların yaşa göre dağılımları**

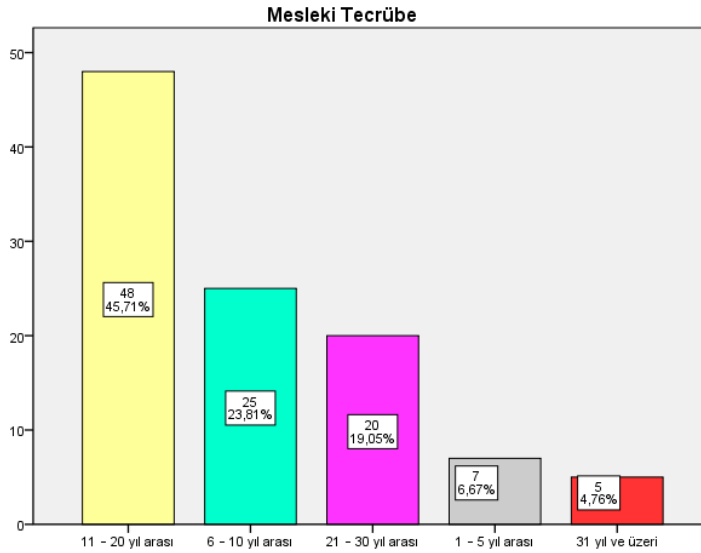
Araştırmaya katılan 31 – 40 yaş aralığındaki katılımcı sayısı, toplam katılımcı sayısının %54 ’ünü oluşturmaktadır.

**Tablo 3: Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,2 si lisans ve %31,43’ünün ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4: Katılımcıların çalıştıkları okul türü**

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%87.62 ) devlet okulunda çalıştıkları görülmektedir.

**Tablo 5: Katılımcıların kıdem dağılımları**

Tabloya göre 11-20 arası hizmet yılı olan öğretmenlerin % 45.71 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Ancak 6-10 ve 21-30 yıl arası hizmet yılı beraber değerlendirildiğinde toplam %43 ile genç öğretmen ve meslekte yıllarını geçiren öğretmenlerin de ağırlıklı olduğu görülmektedir.

**Tablo 6: Katılımcıların internete kolayca ulaşılma dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Evet	105	100,0	100,0

Katılımcıların internete ulaşım konusunda sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir.

**Tablo 7: Katılımcıların internet ile ilgili kurs alım dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Evet	26	24,8	24,8
Hayır	79	75,2	75,2
Toplam	105	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin internet ile ilgili kurs alımı sorusuna %75.2' si Evet, %24.8'si Hayır cevabını verdiği görülmektedir.

**Tablo 8: Katılımcıların E-posta sahipliği dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Evet	103	98,1	98,1
Hayır	2	1,9	1,9
Toplam	105	100,0	100,0

Ankete katılan

sınıf öğretmenlerinin e-posta sahip olma durumlarına bakıldığında %98,1' inin e-posta adresinin olduğu, %1.9' unun ise e-posta sahibi olmadığı görülmüştür.

**Tablo 9: Katılımcıların sosyal medya hesabı sahipliği dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Evet	105	100,0	100,0

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal medya hesabı sahipliği incelendiğinde % 100' ünün sosyal medya hesabı olduğu görülmektedir.

**Tablo 10: Katılımcıların sosyal medyayı kullanım sıklığı dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
2-3 gün	6	5,7	5,7
4-6 gün	10	9,5	9,5
Her gün	89	84,8	84,8
Toplam	105	100,0	100,0

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu % 84.8 ile sosyal medyayı her gün kullandıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 11: Katılımcıların sosyal medyayı kullanım bilgi seviyesi dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kötü	2	1,9	1,9
Orta	14	13,3	13,3
İyi	63	60,0	60,0
Çok iyi	26	24,8	24,8
Toplam	105	100,0	100,0

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin bilgi seviyelerinin %60' ı iyi düzeyde, %24.8' i çok iyi düzeyde, %13.3' ü orta düzeyde, ve %1,9' u ise kötü olduğunu ifade etmişlerdir.

### 1.1 Cinsiyete göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında nasıl bir fark vardır?

İlkokul sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sosyal medyaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 12 ve tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo:12**

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kadın	63	3,9198	,50621	,06378
Erkek	42	3,6865	1,16313	,17948

**Tablo:13**

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
sosyalmedya_ortalama	Equal variances assumed	21,517	,000	1,407	103	,163	,23325	,16580	-,09559	,56208
	Equal variances not assumed			1,225	51,466	,226	,23325	,19047	-,14906	,61555

Yapılan t-testi sonucuna göre, serbestlik derecesi 103, T değeri 1407, ortalamaların farkı .23325 bulunmuştur. Levene Varyans Eşitlik testinde sig., yani anlamlılık düzeyi  $p(.000) < .05$  çıkmasından dolayı varyansların farklı olduğuna karar verilmiştir. Cinsiyetin sosyal medya tutumu üzerinde etkisinin bulunduğu görülmüştür. Kadınlar ve erkeklerin sosyal medya tutumları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. p değeri .226 çıkmıştır. .05'ten büyük olduğuna göre anlamlı bir fark yoktur.

### 1.2 Yaşa göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında nasıl bir fark vardır?

Çalışmanın alt amaçlarından olan ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre sosyal medyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için Tek Yönlü Anova analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 13, tablo 14, tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo:13 Tek Yönlü Anova Analiz Sonuçları**

#### Descriptives

sosyalmedya\_ortalama

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
22-30	21	4,2513	,37169	,08111	4,0821	4,4205	3,56	5,00
31-40	54	3,6533	,86451	,11764	3,4173	3,8893	1,00	5,00
41-50	19	3,8187	,87211	,20008	3,3984	4,2391	1,39	4,50
51-60	11	3,8788	1,05930	,31939	3,1671	4,5904	1,00	4,78
Total	105	3,8265	,83624	,08161	3,6646	3,9883	1,00	5,00

Tablo 13 uygulanan anketteki veri sayısını, öğretmenlerin yaş dağılımını, ortalamalarını ve minimum, maksimum değerlerini göstermektedir.

**Tablo: 14 Tek Yönlü Anova Analiz Sonuçları**

**Test of Homogeneity of Variances**

sosyalmedya\_ortalama

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,963	3	101	,124

Tablo 14 testteki varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Tablodan p değeri .124 bulunmuştur ve .05 'ten büyük olduğu için grupların varyansları arasında anlamlı bir fark yoktur. (  $p > .05$  )

**Tablo: 15 Tek Yönlü Anova Analiz Sonuçları**

Tablo 15'te öğretmen yaşlarının sosyal medya tutumları üzerindeki anlamlılık derecesi, gruplararası ve gruplarıçi kareler toplamı, serbestlik derecesi, kareler ortalaması, hesaplanmış F değeri ve anlamlılık derecesi gösterilmiştir.

**ANOVA**

sosyalmedya\_ortalama

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,441	3	1,814	2,723	,048
Within Groups	67,285	101	,666		
Total	72,727	104			

$F_k(3, 101) = 2.69$

Tablo 15'e göre gruplararası kareler ortalaması 1.814, serbestlik derecesi 3 bulunmuş, F değeri 2.723,  $F_h > 2.69$  olduğu için boş hipotez reddedilir. Gruplarıçi kare ortalaması 67.285, serbestlik derecesi 101 bulunmuştur. P değeri .048 bulunmuş ve buna göre yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (  $.048 < .05$  ).

Bu durumda hangi yaş grupları arasında fark olup olmadığını anlamak için çoklu karşılaştırma testi (Post Hoc Test) yapılmıştır. Çıkan sonuçlar tablo 16'da gösterilmiştir.



Tablo 16: Post Hoc Testi

## Multiple Comparisons

Dependent Variable: sosyalmedya\_ortalama

	(I) Yaşınız	(J) Yaşınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Bonferroni	22-30	31-40	,59803*	,20991	,032	,0331	1,1629
		41-50	,43261	,25843	,583	-,2629	1,1281
		51-60	,37253	,30379	1,000	-,4450	1,1901
	31-40	22-30	-,59803*	,20991	,032	-1,1629	-,0331
		41-50	-,16542	,21771	1,000	-,7513	,4205
		51-60	-,22550	,27000	1,000	-,9521	,5011
	41-50	22-30	-,43261	,25843	,583	-1,1281	,2629
		31-40	,16542	,21771	1,000	-,4205	,7513
		51-60	-,06007	,30923	1,000	-,8923	,7721
	51-60	22-30	-,37253	,30379	1,000	-1,1901	,4450
		31-40	,22550	,27000	1,000	-,5011	,9521
		41-50	,06007	,30923	1,000	-,7721	,8923
Dunnett C	22-30	31-40	,59803*	,14290		,2123	,9838
		41-50	,43261	,21589		-,1767	1,0419
		51-60	,37253	,32953		-,6304	1,3755
	31-40	22-30	-,59803*	,14290		-,9838	-,2123
		41-50	-,16542	,23210		-,8110	,4802
		51-60	-,22550	,34037		-1,2503	,7993
	41-50	22-30	-,43261	,21589		-1,0419	,1767
		31-40	,16542	,23210		-,4802	,8110
		51-60	-,06007	,37688		-1,1883	1,0682
	51-60	22-30	-,37253	,32953		-1,3755	,6304
		31-40	,22550	,34037		-,7993	1,2503
		41-50	,06007	,37688		-1,0682	1,1883

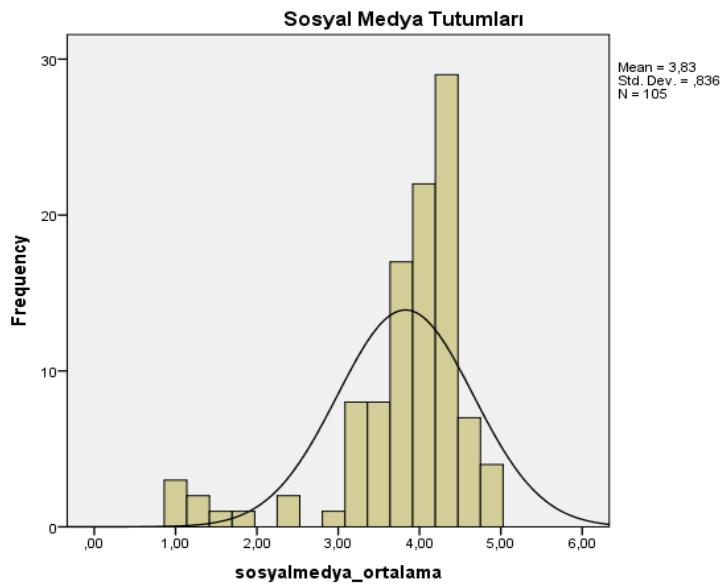
\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablo 16'da 22-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu karşılaştırıldığında anlamlılık düzeyi  $p = .032 < .05$  olduğu için bu iki yaş grubu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. 41-50 yaş grubu ile 22-30 yaş grubu arasında ise  $p = .583 > .05$  olduğundan bu iki yaş grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Tablo 13'e baktığımız zaman 22-30 yaş grubu 4.25'lik bir değerle en yüksek ortalamaya sahiptir.

**Betimsel İstatistik Tablo 17**

sosyalmedya_ortalama		
N	Valid	105
	Missing	0
Mean		3,8265
Std. Error of Mean		,08161
Median		4,0000
Mode		4,39
Std. Deviation		,83624
Variance		,699
Skewness		-1,869
Std. Error of Skewness		,236
Kurtosis		3,757
Std. Error of Kurtosis		,467
Range		4,00
Minimum		1,00
Maximum		5,00
Sum		401,78
Percentiles	25	3,6111
	50	4,0000
	75	4,3611

**Tablo 17** örneklemin kaç kişiden oluştuğunu, ortalaması, modu, medyanı, çeyrek değeri, minimum, maksimum değerlerinin ne olduğunu içermektedir. Ödevin en genel şekliyle gösterilmesi amaçlanmıştır.

**Tablo 18 Sosyal Medya Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerin histogramı ile ilgili spss çıktısı**

Son olarak örneklemin gösterdiği dağılımı ortaya koymak için histogram kullanılmıştır.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma, ilkököl sınıf öğretmenlerinin sosyal medya tutumlarını cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. İlkööl sınıf öğretmenlerinin sosyal medya tutumları bu değişkenler açısından incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya 63 kadın 42 erkek olmak üzere toplam 105 ilkököl sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %54'ü 31-40 yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87.62 'sinin devlet okulunda çalıştığı görülmüştür. Araştırmaya en çok katkısı bulunan öğretmenlerin %45.71'i 11-20 yıl arasında bir mesleki kıdeme sahip olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler internete kolayca ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %98.1'inin e posta sahipliği olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün kişisel bir sosyal medya hesabı olduğu ve bu hesaplara sahip %84.8 öğretmenin sosyal medya hesaplarını her gün kullandıkları görülmüştür.

Yapılan anket sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal medyaya yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre cinsiyetin sosyal medya tutumuna etkisi olduğu görülmüş ancak kadın ve erkeklerin sosyal medya tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

İlkööl sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre sosyal medyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için Tek Yönlü Anova analizi yapılmıştır. P değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlayabilmek için çoklu karşılaştırma testi (Post Hoc Test) yapılmıştır. Çıkan sonuca göre 22-30 yaş ile 31-40 yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin sosyal medyaya yönelik tutumunun olumlu olması, sosyal medyayı farklı alanlarda kullanmalarına neden olabilir. Gelişen ve ilerleyen teknoloji sayesinde sosyal medyayı bir eğitim aracı olarak görebilirler. Öğretmenlerin bu tutumlarının daha ileriye taşınabilmesi ve eğitim öğretim adına daha fazla geliştirilebilmesi için şu öneriler verilebilir.

1. Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim öğretim boyutuyla daha faydalı ve bilinçli kullanabilmeleri için bu konuda onlara seminer veya eğitimler verilebilir.
2. Öğretmenlere sosyal medya okuryazarlığı eğitimi verilebilir.
3. Eğitim kurumlarında öğretmenler ister grup yoluyla isterse de bireysel olarak internet ve sosyal medya üzerinden proje ve ödev vererek öğrencilerini yönlendirebilirler.
4. Öğretmenlerin derslerle uyumlu olacak şekilde aynı zamanda dersin kalitesini artırmak amaçlı bir sosyal ağı aktif bir şekilde kullanması öğrenci öğretmen iletişimini ve dersin kalıcılığını artırabilir.

## Kaynakça

- Aydın , M., & Çelik , T. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım ve Doyumlarının İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* , Cilt 3 (2017), Sayı 2, 82-97.
- Erol , G., & HASSAN, A. (2014). Gençlerin Sosyal Medya Kullanımı Ve Sosyal Medya Kullanımının Tatil Tercihlerine Etkisi. *Journal of International Social Research*, 7 (31).
- Grant, N. (3 Mart 2008). On the Usage of Social Networking Software Technologies in Distance Learning Education. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. s. 3755-3759). Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hazar , Ç. M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32 (1) 151-176.
- Karasar , N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Kulak, H., & Ayparçası, M. ( 2019). Öğretmenlerin İnternet Ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Araştırma: Çanakçı İlçesi Örneği. *İMGELEM Altı Aylık Hakemli Beşeri Bilimler Dergisi*, 3 (4): 7-32.
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal Medya Ortam Ve Araçlarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayımer, İ. (2008). *Sanal Ortamda Halkla İlişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Solmaz, B., Tekin , G., Herzem, Z., & Demir , M. (2013). İnternet Ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Selçuk İletişim Dergisi*, 23-32.
- Tonbuloğlu, İ., & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin Sosyal Ağları Kullanım Profillerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, s.s.: 320-338.
- Vural , Z. A., & Bat , M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya:Eğre Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University* , 3348-3382.

- Vural, Z. B. (2006). *Bilgi İletişim Teknolojileri ve Yansımaları*. Ankara: Yayın No:893, Nobel Yayınları.
- Yıldız , A., & Demir , F. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Ve Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt 17, Sayı 37 (19).

## LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

Dr. Saadet Aylin YAĞAN  
Tokat Gaziosmanpaşa University  
Faculty of Education  
saadetaaylin.yagan@gop.edu.tr

### Özet

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma deseni, karşılaştırma araştırması ile betimsel araştırmadır. Çalışmada Tokat ilinde bulunan 13 meslek yüksekokulunda öğrenim gören 627 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı 27 madde ve dört boyuttan oluşan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğidir. Ölçeğin boyutları; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme ve meraktır. Bulgular, meslek yüksekokulu öğrencilerinin orta seviyenin üstünde bir yaşam boyu öğrenme eğilimleri olduğunu göstermektedir. Boyutlar arasında en yüksek ortalama motivasyona en düşük ortalama merak boyutuna aittir. Cinsiyet, yaşam boyu öğrenme toplam ölçek ortalamasını farklılaştıran bir değişkendir. Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek öğrencilerden yüksektir. Ayrıca öğrenmeyi düzenleme ve merak boyutlarında da kız öğrenciler lehine anlamlı fark saptanmıştır. Sınıf düzeyi, öğrenmeyi düzenleme boyutu için anlamlı farklılık oluşturan bir değişkendir. Birinci sınıf öğrencileri ikinci sınıf öğrencilerinden daha fazla öğrenmeyi düzenleme eğilimine sahiptir. Öğrenim görülen bölüm, yaşam boyu öğrenme motivasyon eğilimlerini farklılaştırmaktadır. Teknik bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler en yüksek motivasyon ortalamasına, sağlık bilimleri alanındaki öğrenciler ise en düşük motivasyon ortalamasına sahiptir. Aile gelir durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi yaşam boyu öğrenme toplam ölçeği ile boyutları açısından anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğrencilerin mezun olduktan sonraki planları merak boyutu için anlamlı bir değişkendir. Eğitimlerine devam etmek isteyen öğrencilerin merak ortalamaları işe girmek isteyen öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam boyu öğrenme, motivasyon,

### Abstract

In this study, which investigated lifelong learning tendencies of vocational school students, quantitative research method was adopted. The research designs are comparative research and descriptive research. Data were collected from 627 students from 13 vocational schools in Tokat. Data collection tool is Lifelong Learning Tendency Scale consisting of 27 items and four dimensions. Dimensions of the scale are motivation, persistence, self-regulation and curiosity. The findings show that vocational school students have a lifelong learning tendency above the intermediate level. Among the dimensions, motivation has the highest mean while curiosity has the lowest mean. Gender is a variable that differentiates the lifelong learning total scale mean. Female students have higher lifelong learning tendencies than males. In addition, a significant difference was found in favor of female students in terms of self-regulation and curiosity. Class level is a variable that makes a significant difference for self-regulation dimension. First year students tend to be more self-regulated than second years. The major, differentiates lifelong learning motivation tendencies. The students who study in the technical sciences have the highest motivation mean, while the students study in the health sciences have the lowest. Family income, mother education level and father education level did not make a significant difference in terms of lifelong learning total scale and its dimensions. Students' plans after graduation is a significant variable for the curiosity dimension. The students who want to pursue their education have significantly higher curiosity mean than the students who want to work.

### Introduction

The effects of scientific, technological, and cultural changes on human life, the rapid differentiation of information and the prolongation of lifespan compared to the past force people to be in a constant state of learning. Education is not limited to schools or specific periods anymore. Scientific studies are ongoing for the education of individuals of all ages and characteristics. This perspective, which can be explained under the concept of lifelong learning is defined as all learning activities carried out throughout life in order to improve the knowledge, skills and competencies of individuals related to their professional, social and personal lives through formal or informal education. As can be understood from the definition, with lifelong learning social integration, active citizenship, personal development, self-sustainability, competitiveness, and employability are aimed (Coşkun & Demirel, 2012; Lifelong Learning Platform, 2016; Uzunboylu & Hürsen, 2011).

Lifelong learning became one of the UNESCO policies in the 1970s and OECD policies in the 1980s and it started to gain importance among scientists studying in education. The most important reason for the need for lifelong learning was insufficient education provided in schools so the idea that the missions of the schools must change came forward. Today, lifelong learning is still the main paradigm of education systems and reforms in the international arena. UNESCO's (Rethinking Education: Towards a Global Common Good-2015) and United Nations' (2030 Agenda for Sustainable Development) reports are based on providing inclusive and quality

education and promoting lifelong learning opportunities for all. All fields, sectors and ages are included in the educational objectives. In Turkey, however the idea of lifelong learning has become widespread in the 2000s. General Directorate of Lifelong Learning was established under Ministry of National Education. The priorities determined in the action plan of the Directorate are as follows: Creating lifelong learning culture and awareness in the society, increasing lifelong learning opportunities and provision, increasing access to lifelong learning, developing a lifelong learning guidance system, developing a system for evaluating previous learning, developing a lifelong learning monitoring and evaluation system. (General Directorate of Lifelong Learning, 2014; Güleç, Çelik & Demirhan, 2012; Lifelong Learning Platform, 2016).

General purposes of lifelong learning are personal development, social integration, and economic growth. Personal development is based on the principles such as focusing on individuals, shaping education according to their interests and needs, granting individuals the right to choose and initiate more, improving their life standards and maximizing their capacities. Social integration focuses on ensuring equal opportunities for everyone to benefit from lifelong learning rather than staying with a limited group, and strengthening democracy. Economic growth, on the other hand, has the objectives of supporting skill development, providing appropriate conditions and opportunities for skill development, and supporting initiatives that will increase economic development (State Planning Organization, 2001).

In the European Reference Framework (2007), it has defined eight basic competencies related to lifelong learning. These are: communication in mother tongue, communication in foreign languages, basic competence in mathematics, science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, entrepreneurship, cultural awareness and expression. All these qualifications are equally important, and dimensions of knowledge, skills and attitudes are addressed for each. The knowledge dimension includes events, shapes, concepts, ideas and theories. The skill dimension refers to the capacity to run processes and deliver meaningful knowledge. Attitudes are related to the tendency to act or react according to ideas, people, or situations. Apart from these, values, thoughts and beliefs are considered. In addition, high-level cognitive skills such as critical thinking, creativity, initiative, problem solving, risk assessment and decision making are also associated with key competencies (European Commission, 2018).

In addition to the general purposes of lifelong learning and competencies related to lifelong learning, the principles of lifelong learning have also been determined in the literature. Accordingly, lifelong learning adopts the principles of ending encyclopedic knowledge, ending illiteracy, ending the transfer of information in traditional ways, ending excessive specialization, ending traditional education methods at all levels, and democratizing education (Turkey State Planning Organization, 2001).

In order for life-long learning to be successful, certain conditions must be met. Voluntary participation is the most important of these. The willingness of individuals to learn will increase their success rate. Active participation is another variable. The active participation of individuals in learning and applying what they have learned will also increase their self-confidence. Past experience is a factor that affects new learning. Appropriate methods and materials should be determined by considering what and to what extent the learners know. The learning climate is another factor. Physically and psychologically appropriate and supportive environments will increase the quality of life-long learning. Finally, determining how learners learn best will play a significant role in guiding an effective lifelong learning process (Gravani, 2012).

Lifelong learning has become a necessity rather than a choice or an advantage. It is not possible for individuals who do not improve and update themselves to be successful in their business or social lives. For this reason, it is considered that lifelong learning is a subject that needs to be studied carefully.

Higher education is the last step of formal education. There is no guiding on how the learning would continue after this step. It is important for individuals who graduate from higher education to have knowledge about lifelong learning in order to adapt to their professional lives, environment and changing conditions (Karaman & Aydoğmuş, 2018). Based on this idea, the tendencies of vocational school students towards lifelong learning were examined in the study.

In the literature, there are a limited number of studies on the lifelong learning tendencies of vocational school students, and the samples are restricted with one or two schools in these studies. This research is important as it has a large sample (n=627) and its data was collected from 13 different vocational schools in Tokat. It is also important that students gain awareness of the concept of lifelong learning.

### **Research Purpose**

The purpose of this study is to examine the lifelong learning tendencies of vocational school students and to investigate whether some demographic variables differentiate their lifelong learning tendencies. Research questions are below:

1. What are the lifelong learning tendencies of vocational school students?
2. Do vocational school students' lifelong learning tendencies differ according to the following demographic variables?
  - a. Gender
  - b. Grade

- c. Major
- d. Family income
- e. Mother education level
- f. Father education level
- g. Plans after graduation

## Method

### Research Design

The quantitative research method has been adopted in the research. As research designs comparative research and descriptive research were used. The sample was defined and student tendencies were revealed by using the descriptive statistics. It was investigated whether the tendencies differ in terms of demographic variables through the comparative research (Gliner, Morgan & Leech, 2009).

### Sample

The population of this research consists of the students studying at vocational schools in Tokat. The sample was created using convenience sampling technique which is a type of non-probability sampling. Data were collected from 661 students, but 34 participants were excluded from the study due to missing information in the data collection tool. Thus, the sample consisted of 627 participants. Demographic characteristics of the sample are presented in Table 1 and Table 2.

**Table 1:** Demographic characteristics of the sample

Variable	Variable Levels	<i>f</i>	%
Gender	Female	331	52.8
	Male	296	47.2
	Total	627	100
Grade	1. Grade	336	53.6
	2. Grade	291	46.4
	Total	627	100
Vocational School (VS)	Adalet VS	37	5.9
	Almus VS	76	12.1
	Artova VS	83	13.2
	Erbaa VS	51	8.1
	Erbaa Health VS	48	7.7
	Niksar Social Sciences VS	81	12.9
	Niksar Technical Sciences VS	19	3
	Pazar VS	96	15.3
	Reşadiye VS	30	4.8
	Tokat Technical VS	17	2.7
	Turhal VS	14	2.2
	Turhal Health VS	21	3.3
	Zile VS	54	8.6
Total	627	100	
Family Income	0-2000 ₺	348	55.5
	2001-3000 ₺	156	24.9
	3001-4000 ₺	67	10.7
	4001-5000 ₺	36	5.7
	5001 ₺ and more	20	3.2
	Total	627	100
Mother Education Level	Illiterate	64	10.2
	Primary School	377	60.1
	Secondary School	124	19.8
	High School	55	8.8
	Graduate	4	.6
	Post-graduate	3	.5
Total	627	100	
Father Education Level	Illiterate	13	2.1
	Primary School	275	43.9
	Secondary School	180	28.7
	High School	120	19.1
	Graduate	36	5.7
	Post-graduate	3	.5
Total	627	100	
Future plans	Wants to work	398	63.5

Wants to pursue his/her education	145	23.1
Other	84	13.4
Total	627	100

As can be seen in Table 1, approximately 53% ( $n = 331$ ) of the sample are girls and 47% ( $n = 296$ ) are boys while 54% ( $n = 336$ ) are first year students, 46% ( $n = 291$ ) are second year students. The most data were collected from Pazar ( $n = 96$ , 15%), Artova ( $n = 83$ , 13%), Niksar Social Sciences ( $n = 81$ , 13%) and Almus ( $n = 76$ , 12%) vocational schools. The family income of the majority of the participating students ( $n = 348$ , 55.5%) is between 0-2000 ₺. Mother and father education levels of the most of the students are primary school ( $n = 377$ , 60%;  $n = 275$ , 44%). While the majority of the students ( $n = 398$ , 63.5%) want to work after graduation, 23% ( $n = 145$ ) of them want to pursue their education.

**Table 2:** Majors of the students

Variable	Variable Levels	Variable Sub-Levels	<i>f</i>	%
Major	Social Sciences	Banking and Insurance	304	48.5
		Penal Execution and Security Services		
		Call Center Services		
		Child Development		
		Public Relations and Advertising		
		Law Office Management and Secretariat		
		Business Administration		
		Logistics		
		Finance		
		Accounting and Tax Practices		
		Postal Services		
		Local Governments		
	Technical Sciences	Computer Programming	162	25.8
		Graphic Design		
		Occupational Health and Safety		
		Chemistry and Chemical Processing		
		Technology		
		Architecture and Restoration		
		Private Security and Property Protection		
		Civil Defense and Firefighting		
	Health Sciences	Textile Technology	161	25.7
		Physiotherapy		
		First and Immediate Aid		
		Medical Promotion and Marketing		
		Laboratory Technology		
		Laborant and Veterinary Health		
	Disabled Care and Rehabilitation			
		Total	627	100

As can be seen in Table 2, the majors of the students are grouped as social sciences, technical sciences and health sciences. 48.5% ( $n=304$ ) of the students study in 12 different departments in the field of social sciences while 25.8% ( $n=162$ ) of them study in eight different departments in the field of technical sciences, and 25.7% ( $n=161$ ) of them study in six different departments in the field of health sciences.

### Data Collection Tool

"Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Coşkun (2009) was used as data collection tool. The scale consists of 27 items and four dimensions. Dimensions are motivation (6 items), persistence (6 items), self-regulation (6 items) and curiosity (9 items). In the scale, all items in "motivation" and "persistence" dimensions were coded positive, while all items in "self-regulation" and "curiosity" were coded negative. The scale was prepared in six-point Likert type (1: Fits completely, 6: Does not fit at all). Cronbach's alpha reliability coefficient ( $\alpha = .89$ ) on the sample in which the scale was developed is high enough and the researcher concluded that the scale was also valid according to the confirmatory factor analysis.

In this study, items related to motivation and persistence dimensions were reverse coded at the data analysis stage. Thus, high scores in all dimensions indicate high lifelong learning tendencies. The Cronbach alpha reliability coefficient for this research is  $\alpha = .87$ .

### Data Collection Process

Using Google Forms, the researcher organized the data collection tool in a form that can be filled on-line. Then,



all faculty members working in vocational schools were contacted via e-mail, the study was introduced and the link of the data collection tool was sent. They shared the link with their students. Voluntary students filled out the form. Data were collected in November and December 2019.

### Data Analysis

Frequency, percentage, minimum, maximum, mean and standard deviation statistics were used to introduce the sample and reveal lifelong learning tendencies. Whether lifelong learning tendencies differ according to demographic data was measured by t-test and ANOVA. Since the sample size is sufficient ( $n > 100$ ) according to the central limit theorem, the assumptions of normality and homogeneity were accepted met (see Dimitrov, 2010).

## Results

### Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students

Table 3 shows lifelong learning tendency statistics of vocational school students.

**Table 3:** Descriptive statistics of lifelong learning tendency scale

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>
Total Scale	627	1.48	6.00	4.44	.81
Motivation	627	1.00	6.00	5.19	.80
Persistence	627	1.00	6.00	4.63	.97
Self-regulation	627	1.00	6.00	4.18	1.37
Curiosity	627	1.00	6.00	3.97	1.29

According to Table 3, the mean of the lifelong learning tendency scale is ( $\bar{X} = 4.44$ ,  $SD = .81$ ). It can be said that students' lifelong learning tendencies is above the middle. Motivation has the highest mean among the four dimensions ( $\bar{X} = 5.19$ ,  $SD = .80$ ). Motivation is followed by persistence ( $\bar{X} = 4.63$ ,  $SD = .97$ ) and self-regulation ( $\bar{X} = 4.18$ ,  $SD = 1.37$ ). The dimension with the lowest mean is curiosity ( $\bar{X} = 3.97$ ,  $SD = 1.29$ ).

### Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students by Gender

Whether lifelong learning tendencies of vocational school students differ according to their gender was tested with the t test. Results are presented in Table 4.

**Table 4:** Lifelong learning tendencies according to gender

Scale Dimensions	Groups	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>SE<math>\bar{X}</math></i>	<i>t</i> -test		
						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Total Scale	Female	331	4.58	.77	.04	4.58	625	.00
	Male	296	4.29	.83	.05			
Motivation	Female	331	5.25	.73	.04	1.95	625	.052
	Male	296	5.13	.87	.05			
Persistence	Female	331	4.67	.95	.05	.831	625	.40
	Male	296	4.60	1.0	.06			
Self-regulation	Female	331	4.37	1.28	.07	3.52	625	.00
	Male	296	3.99	1.44	.08			
Curiosity	Female	331	4.21	1.19	.07	4.87	625	.00
	Male	296	3.72	1.35	.08			

As can be seen in Table 4, there is a statistically significant difference between male and female students' lifelong learning total scale means ( $t = 4.58$ ,  $p < .05$ ). The total scale mean of female students ( $\bar{X} = 4.58$ ) is higher than males ( $\bar{X} = 4.29$ ). It can be concluded that female students have higher lifelong learning tendencies than males.

The means of self-regulation ( $\bar{X}_{female} = 4.37$ ,  $\bar{X}_{male} = 3.99$ ) and curiosity ( $\bar{X}_{female} = 4.21$ ,  $\bar{X}_{male} = 3.72$ ) dimensions differ significantly in favor of female students ( $t = 3.52$ ,  $p < .05$ ;  $t = 4.87$ ,  $p < .05$ ). On the other hand, in terms of motivation and persistence mean scores ( $\bar{X}_{female} = 5.25$ ,  $\bar{X}_{male} = 5.13$ ;  $\bar{X}_{female} = 4.67$ ,  $\bar{X}_{male} = 4.60$ ) there are not statistically significant differences between females and males ( $t = 1.95$ ,  $p = .052$ ;  $t = .83$ ,  $p = .40$ ).

### Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students by Grade

T-test results of lifelong learning tendencies of vocational school students according to their grades are presented in Table 5.

**Table 5:** Lifelong learning tendencies according to grade

Scale Dimensions	Groups	N	$\bar{X}$	SD	SE $\bar{X}$	t-test		
						t	df	p
Total scale	1.grade	336	4.48	.80	.04	1.34	625	.18
	2.grade	291	4.39	.82	.05			
Motivation	1.grade	336	5.19	.76	.04	.031	625	.97
	2.grade	291	5.19	.85	.05			
Persistence	1.grade	336	4.58	.96	.05	-1.56	625	.12
	2.grade	291	4.70	.99	.06			
Self-regulation	1.grade	336	4.29	1.29	.07	2.02	625	.04
	2.grade	291	4.07	1.44	.08			
Curiosity	1.grade	336	4.07	1.21	.06	1.87	625	.06
	2.grade	291	3.87	1.38	.08			

Table 5 shows a significant difference between the first and second grades' self-regulation means ( $t = 2.02, p < .05$ ). First grades have a significantly higher self-regulation mean ( $\bar{X} = 4.29$ ) than second grades ( $\bar{X} = 4.07$ ).

There are not statistically significant differences between first and second grades in terms of total scale mean, and motivation, persistence and curiosity dimensions ( $t = 1.34, p = .18; t = .031, p = .97; t = -1.56, p = .12; t = 1.87, p = .06$ ).

**Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students by Major**

One-way ANOVA results of lifelong learning tendencies of vocational school students according to their majors are presented in Table 6.

**Table 6:** Lifelong learning tendencies according to major

Scale Dimensions	Groups	N	$\bar{X}$	SD	SE	ANOVA					
						SS	df	MS	F	p	
Total scale	Social sci.	304	4.45	.79	.04	Between groups	.121	2	.06	.09	.91
	Technical sci.	162	4.42	.82	.06	Within groups	410.6	624	.65		
	Health sci.	161	4.43	.83	.06	Total	410.8	626			
	Total	627	4.44	.81	.03						
Motivation	Social sci.	304	5.22	.75	.04	Between groups	5.07	2	2.53	3.99	.01
	Technical sci.	162	5.27	.80	.06	Within groups	396.0	624	.63		
	Health sci.	161	5.04	.87	.06	Total	401.1	626			
	Total	627	5.19	.80	.03						
Persistence	Social sci.	304	4.66	.99	.05	Between groups	4.9	2	2.47	2.60	.07
	Technical sci.	162	4.73	.85	.06	Within groups	593.7	624	.95		
	Health sci.	161	4.49	1.04	.08	Total	598.7	626			
	Total	627	4.63	.97	.03						
Self-regulation	Social sci.	304	4.18	1.39	.07	Between groups	3.01	2	1.50	.8	.44
	Technical sci.	162	4.09	1.49	.11	Within groups	1173.0	624	1.88		
	Health sci.	161	4.28	1.17	.09	Total	1176.0	626			
	Total	627	4.18	1.37	.05						
Curiosity	Social sci.	304	3.98	1.28	.07	Between groups	3.04	2	1.52	.9	.40
	Technical sci.	162	3.87	1.39	.10	Within groups	1042.4	624	1.67		
	Health sci.	161	4.07	1.18	.09	Total	1045.4	626			
	Total	627	3.97	1.29	.05						

As can be seen in Table 6, there are not statistically significant differences between the major groups in terms of total scale mean, and persistence, self-regulation, and curiosity dimensions ( $F = .09, df_{2, 624}, p = .91; F = 2.60, df_{2, 624}, p = .07; F = .8, df_{2, 624}, p = .44; F = .9, df_{2, 624}, p = .40$ ). On the other hand, a statistically significant difference was found between motivation means of the students according to their major ( $F = 3.99, df_{2, 624}, p < .05$ ). Students studying in technical sciences have the highest mean ( $\bar{X} = 5.27$ ) whereas students studying in health sciences have the lowest ( $\bar{X} = 5.04$ ). Tukey follow-up analysis has been conducted to determine which groups were different from each other. Results are presented in Table 7.

**Table 7:** Tukey follow-up analysis results regarding to major

(I) Major	(J) Major	Mean difference (I-J)	SE	p
Social sciences	Technical sci.	-.050	.077	.79
	Health sciences	.183*	.077	.04
Technical sci.	Social sciences	.050	.077	.79
	Health sciences	.233*	.088	.02
Health sciences	Social sciences	-.183*	.077	.04
	Technical sci.	-.233*	.088	.02

According to Table 7, concerning motivation means, significant differences were found between social sciences and health sciences in favor of social sciences, and between technical sciences and health sciences in favor of technical sciences ( $p < .05$ ;  $p < .05$ ). There is not a significant difference between social sciences and technical sciences groups ( $p = .79$ ).

### Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students by Family Income

As presented in Table 1, the family income variable consists of five groups (0-2000 ₺, 2001-3000 ₺, 3001-4000 ₺, 4001-5000 ₺ and 5001 ₺ and above). However, the number of participants is not enough in two groups (4001-5000 ₺,  $n = 36$ ; 5001 ₺ and above,  $n = 20$ ) compared to the others. Therefore, before the analysis, these two groups were combined with the 3001-4000 ₺ group, and the new group was titled as 3001 ₺ and above ( $n = 123$ ). ANOVA was conducted over the three-group family income variable. Results are presented in Table 8.

**Table 8:** Lifelong learning tendencies according to family income

Scale dimensions	Groups	N	$\bar{X}$	SD	SE	ANOVA				
						SS	df	MS	F	p
Total scale	0-2000 ₺	348	4.45	.78	.04	Between groups Within groups Total	.21 410.5 410.8	2 624 626	.10 .65 .16	.84
	2001-3000 ₺	156	4.41	.79	.06					
	3001 ₺ and +	123	4.44	.90	.08					
	Total	627	4.44	.81	.03					
Motivation	0-2000 ₺	348	5.24	.72	.03	Between groups Within groups Total	2.07 399.0 401.1	2 624 626	1.03 .64 .19	.19
	2001-3000 ₺	156	5.15	.81	.06					
	3001 ₺ and +	123	5.10	.95	.08					
	Total	627	5.19	.80	.03					
Persistence	0-2000 ₺	348	4.71	.87	.04	Between groups Within groups Total	5.48 593.2 598.7	2 624 626	2.74 .95 2.88	.057
	2001-3000 ₺	156	4.49	1.11	.08					
	3001 ₺ and +	123	4.60	1.05	.09					
	Total	627	4.63	.97	.03					
Self-regulation	0-2000 ₺	348	4.11	1.38	.07	Between groups Within groups Total	4.58 1171.4 1176.0	2 624 626	2.29 1.87 1.22	.29
	2001-3000 ₺	156	4.29	1.34	.10					
	3001 ₺ and +	123	4.27	1.36	.12					
	Total	627	4.18	1.37	.05					
Curiosity	0-2000 ₺	348	3.98	1.25	.06	Between groups Within groups Total	.45 1045.0 1045.4	2 624 626	.22 1.67 .13	.87
	2001-3000 ₺	156	3.93	1.34	.10					
	3001 ₺ and +	123	4.01	1.34	.12					
	Total	627	3.97	1.29	.05					

According to Table 8, there are not significant differences between income groups in terms of total scale and scale dimensions' means ( $F = .16$ ,  $df_{2, 624}$ ,  $p = .84$ ;  $F = 1.62$ ,  $df_{2, 624}$ ,  $p = .19$ ;  $F = 2.88$ ,  $df_{2, 624}$ ,  $p = .057$ ;  $F = 1.22$ ,  $df_{2, 624}$ ,  $p = .29$ ;  $F = .13$ ,  $df_{2, 624}$ ,  $p = .87$ ).

### Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students by Mother Education Level

As presented in Table 1, mother education level variable consists of six groups (illiterate, primary school, secondary school, high school, graduate, postgraduate). However, the number of participants in two groups (graduate,  $n = 4$  and postgraduate,  $n = 3$ ) is not enough compared to the others. Therefore, these two groups were combined with the high school group and a new group was composed as high school and above ( $n = 62$ ). ANOVA was carried out with four-group mother education level variable. Results are presented in Table 9.

**Table 9:** Lifelong learning tendencies according to mother education level

Scale dimensions	Groups	N	$\bar{X}$	SD	SE	ANOVA					
						SS	df	MS	F	p	
Total scale	Illiterate	64	4.47	.80	.10	Between groups Within groups Total	1.6 409.2 410.8	2 623 626	.53 .65	.81	.48
	Primary sch.	377	4.42	.80	.04						
	Secondary sch.	124	4.52	.86	.07						
	High sch. and +	62	4.33	.73	.09						
	Total	627	4.44	.81	.03						
Motivation	Illiterate	64	5.29	.66	.08	Between groups Within groups Total	.94 400.1 401.1	2 623 626	.31 .64	.49	.68
	Primary sch.	377	5.18	.78	.04						
	Secondary sch.	124	5.18	.90	.08						
	High sch. and +	62	5.13	.80	.10						
	Total	627	5.19	.80	.03						
Persistence	Illiterate	64	4.75	.78	.09	Between groups Within groups Total	4.67 594.0 598.7	2 623 626	1.55 .95	1.63	.18
	Primary sch.	377	4.62	1.00	.05						
	Secondary sch.	124	4.73	.97	.08						
	High sch. and +	62	4.43	.97	.12						
	Total	627	4.63	.97	.03						
Self-regulation	Illiterate	64	4.22	1.42	.17	Between groups Within groups Total	4.03 1172.0 1176.0	2 623 626	1.34 1.88	.71	.54
	Primary sch.	377	4.18	1.36	.07						
	Secondary sch.	124	4.28	1.37	.12						
	High sch. and +	62	3.97	1.37	.17						
	Total	627	4.18	1.37	.05						
Curiosity	Illiterate	64	3.91	1.34	.16	Between groups Within groups Total	2.24 1043.2 1045.4	2 623 626	.74 1.67	.44	.72
	Primary sch.	377	3.95	1.25	.06						
	Secondary sch.	124	4.09	1.39	.12						
	High sch. and +	62	3.98	1.25	.15						
	Total	627	3.97	1.29	.05						

As can be seen in Table 9, there are not significant differences between mother education level groups in terms of total scale and scale dimensions' means ( $F = .81, df_{2, 623}, p = .48$ ;  $F = .49, df_{2, 623}, p = .68$ ;  $F = 1.63, df_{2, 623}, p = .18$ ;  $F = .71, df_{2, 623}, p = .54$ ;  $F = .44, df_{2, 623}, p = .72$ ).

### Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students by Father Education Level

As presented in Table 1, the father education level variable consists of six groups (illiterate, primary school, secondary school, high school, graduate, postgraduate). However, the number of participants in three groups (illiterate, n = 13; graduate, n = 36; postgraduate n = 3) is not enough compared to the other groups. For this reason, while illiterate group was combined with primary school group, graduate and postgraduate groups were combined with the high school group. In this way, two new groups which are named "primary school or below" (n = 288) and "high school or above" (n = 159) were formed. ANOVA was conducted on three-group father education level variable. Results are presented in Table 10.

**Table 10:** Lifelong learning tendencies according to father education level

Scale dimensions	Groups	N	$\bar{X}$	SD	SE	ANOVA					
						SS	df	MS	F	p	
Total scale	Primary sch. or -	288	4.42	.80	.04	Between gro. Within gro. Total	.46 410.3 410.8	2 624 626	.23 .65	.35	.70
	Secondary sch.	180	4.48	.82	.06						
	High sch. or +	159	4.42	.80	.06						
	Total	627	4.44	.81	.03						
	Motivation	Primary sch. or -	288	5.19	.80						
Secondary sch.	180	5.20	.86	.06							
High sch. or +	159	5.17	.72	.05							
Total	627	5.19	.80	.03							
Persistence	Primary sch. or -	288	4.67	.92	.05	Between gro. Within gro. Total	3.21 595.5 598.7	2 624 626	1.60 .95	1.68	.18
Secondary sch.	180	4.69	.93	.06							
High sch. or +	159	4.51	1.11	.08							
Total	627	4.63	.97	.03							
Self-regulation	Primary sch. or -	288	4.13	1.40	.08						
Secondary sch.	180	4.23	1.38	.10							
High sch. or +	159	4.24	1.30	.10							
Total	627	4.18	1.37	.05							
Curiosity	Primary sch. or -	288	3.93	1.27	.07	Between gro. Within gro. Total	1.08 1044.3 1045.4	2 624 626	.54 1.67	.32	.72
Secondary sch.	180	4.03	1.33	.09							
High sch. or +	159	3.99	1.28	.10							
Total	627	3.97	1.29	.05							

As can be seen in Table 10, there are not significant differences between father education level groups in terms of total scale and scale dimensions' means ( $F = .35, df_{2, 623}, p = .70$ ;  $F = .10, df_{2, 623}, p = .90$ ;  $F = 1.68, df_{2, 623}, p = .18$ ;  $F = .49, df_{2, 623}, p = .61$ ;  $F = .32, df_{2, 623}, p = .72$ ).

### Lifelong Learning Tendencies of Vocational School Students by Future Plans

As presented in Table 1, future plans variable consists of three groups (wants to work, wants to pursue his/her education, and other). Students who want to get a job or start a business in any public or private institution after graduation formed the first group. Students who want to take the vertical transfer exam (DGS) or plan to take the university exam again were included in the second group. The other students who have not any plan yet, who want to do military duty, who want to get married or who want to trip in Turkey or abroad were consisted of the third group. While analyzing "future plans" variable, third group (other,  $n = 84$ ) was excluded, and first and second groups were compared. T test analysis for this variable was conducted on 543 participants. Results are presented in Table 11.

**Table 11:** Lifelong learning tendencies according to future plans

Scale dimension	Groups	N	$\bar{X}$	SD	SE $\bar{x}$	t -test		
						t	df	p
Total scale	Getting a job	398	4.41	.81	.04	1.23	541	.21
	Academic education	145	4.51	.84	.07			
Motivation	Getting a job	398	5.20	.78	.04	.014	541	.98
	Academic education	145	5.20	.90	.07			
Persistence	Getting a job	398	4.62	.98	.04	-.330	541	.74
	Academic education	145	4.66	.98	.08			
Self-regulation	Getting a job	398	4.19	1.36	.06	.091	541	.92
	Academic education	145	4.18	1.42	.11			
Curiosity	Getting a job	398	3.89	1.29	.06	-2.24	541	.02
	Academic education	145	4.17	1.31	.10			

As can be seen in Table 11, a significant difference was found in terms of curiosity means between two groups in favor of students who want to progress academically ( $t = -2.24$ ,  $p < .05$ ).

There are not significant differences between two groups in terms of total scale mean, and motivation, persistence and self-regulation means ( $t = 1.23$ ,  $p = .21$ ;  $t = .014$ ,  $p = .98$ ;  $t = -.33$ ,  $p = .74$ ;  $t = .091$ ,  $p = .92$ ).

### Conclusion

In this study, in which the lifelong learning tendencies of vocational school students and the demographic factors that may affect these tendencies were investigated, data were collected from 627 students studying at 13 vocational schools in Tokat. Lifelong Learning Tendencies Scale, consisting of 27 items and four dimensions, was used as data collection tool. Dimensions of the scale are motivation, persistence, self-regulation, and curiosity. Findings show that vocational school students have a lifelong learning tendency above the medium level. While motivation has the highest mean among the scale dimensions, curiosity has the lowest. In literature, there are some studies conducted with different samples supporting these results. Karakuş (2013), examined lifelong learning competencies of vocational school students and found that students have a high-level lifelong learning tendency. Özçiftçi and Çakır (2015), studied with primary school teachers and reached the conclusion that teachers have a high level of lifelong learning tendency. They also found that among the scale dimensions motivation has the highest mean and curiosity has the lowest. Bulaç and Kurt (2019) found that pre-service teachers' lifelong learning tendencies are above the medium. Motivation has the highest and curiosity has the lowest mean in their study too. According to the results, gender is a variable that differentiates the lifelong learning total scale mean. The lifelong learning tendencies of female students are higher than males. Also, significant differences were found in favor of female students for self-regulation and curiosity dimensions. In terms of motivation and persistence, the means of female students are higher than males, but these differences are not statistically significant. Similar to these results, Özçiftçi and Çakır (2015) concluded that gender differentiates the total scale mean of lifelong learning. Researchers stated that female teachers have higher lifelong learning tendencies than male teachers. Coşkun (2009), who investigated lifelong learning tendencies of university students, revealed that the lifelong learning tendencies of female students are higher than males. Çetin and Çetin (2017) and Şahin, Sarıtaş, and Çatalbaş (2017) stated that the lifelong learning tendencies of female teacher candidates is higher than males. Since women generally spend a shorter time in formal education than men, they may be more prone to lifelong learning (Jenkins, 2004 cited in Diker-Coşkun & Demirel, 2012).

Grade is a variable that makes a significant difference for the dimension of self-regulation. First grades tend to be more self-regulated than second grades. There are not significant differences between the first and second-year students in terms of total scale mean, and motivation, persistence and curiosity dimensions. In the study conducted by Diker-Coşkun and Demirel (2012), it was concluded that university students' lifelong learning tendencies differ in favor of the fourth grades. Karakuş (2013), found that lifelong learning competencies of vocational school students differ in favor of the second grades. These two studies show that the level of lifelong learning of students in upper grades is high. On the other hand, Kupana and Sazak (2019) conducted a similar study on conservatory students and concluded that grade does not affect students' lifelong learning tendencies. Considering all these

results, it can be said that grade effect on lifelong learning tendencies change in different samples. The province, the major, and the school may have an impact on that change.

Students' majors differentiate their lifelong learning motivation tendencies. The students studying in the field of technical sciences have the highest motivation mean, while the students studying in the field of health sciences have the lowest. Concerning motivation means, significant differences were found between social sciences and health sciences in favor of social sciences, and between technical sciences and health sciences in favor of technical sciences. There are not significant differences between the major groups in terms of total scale mean, and persistence, self-regulation and curiosity dimensions. Bulaç and Kurt (2019) conducted a similar study on pre-service teachers and analyzed the data only on total scale means. The researchers concluded that the major significantly differentiates lifelong learning tendencies. Bulaç and Kurt's results are in conflict with this research. In this study, while differentiation was determined in the motivation dimension, no significant difference was found in total scale means.

The variables of family income, mother education level and father education level does not make a significant difference in terms of lifelong learning total scale mean and the dimensions' means. Similar to these findings, Dikmen, Denat, Filiz, and Başaran (2016) concluded that income does not affect the lifelong learning tendencies of students studying in the nursing. Bulaç and Kurt (2019) found that the variables of mother education level and father education level do not affect prospective teachers' lifelong learning tendencies. The findings support each other.

Future plans variable is statistically significant for the curiosity dimension. The curiosity mean of the students who want to progress academically is significantly higher than those who want to get a job. There are not significant differences between two groups in terms of the total scale mean, and motivation, persistence and self-regulation dimensions.

As a result, it can be said that lifelong learning tendencies of vocational school students is not high enough. Informative seminars, conferences and events can be organized to enhance student awareness about lifelong learning. The reasons why male students have low lifelong learning tendencies compared to females, and the second grades have lower self-regulation than the first grades could be revealed by conducting qualitative researches. Studies can be conducted on lifelong learning motivations of vocational school students studying in the field of health sciences. Regardless of their plans after graduation, students should be made aware that lifelong learning will help in all aspects of their lives. Studies designed with different demographic variables or research methods can be conducted on different samples on the subject.

## References

- Bulaç, E., and Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya University Journal of Education*, 8(1), 125-161.
- Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Coşkun-Diker, Y., and Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe University Journal of Education*, 42 (1), 108-120.
- Çetin, S., and Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 1-8.
- Dikmen, Y., Denat, Y., Filiz, N. Y., and Başaran, H. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Journal of Human Rhythm*, 2(1), 39-45.
- Dimitrov, D. M. (2010). *Quantitative research in education: Intermediate and advanced methods*. New York: Whittier.
- European Commission. (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Reference Framework. (2007). *Key competences for lifelong learning*. Retrieved from: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>
- General Directorate of Lifelong Learning. (2014). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. Retrieved from: [http://hbogm.meb.gov.tr/str/files/hbo\\_eylem\\_plani\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/str/files/hbo_eylem_plani_2014_2018.pdf)
- Gliner, A. J., Morgan, G. A., and Leech, N. L. (2009). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. New York: Taylor and Francis.
- Gravani, M. N. (2012). Adult learning principles in designing learning activities for teacher development. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 419-432.
- Güleç, İ., Çelik, S., and Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Journal of Education and Instructional Research*, 2(3), 26-35.
- Karaman, D., and Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak

- Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of Social Sciences Institute*, 8(1), 23-44. doi: 10.30783/nevsosbilen.357554
- Küpana, M. N., and Sazak, N. (2019). Konservatuvar öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve müzikal algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 14(2), 122-135. doi: 10.12739/NWSA.2019.14.2.D0231.
- Lifelong Learning Platform. (2016). *Lifelong learning: Guide for the implementation of e-learning. Erasmus programme of the European Union*. Retrieved from: [http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2018/02/LL@L\\_Guide\\_-english.pdf](http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2018/02/LL@L_Guide_-english.pdf)
- Özçiftçi, M., and Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Educational Technology Theory and Practice*, 5(1), 1-19.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E., and Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale University Journal of Education*, 48 (1), 379-389. doi: 10.9779/pauefd.572500
- Turkey State Planning Organization. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu* (Report No: 2568) Ankara: State Planning Organization.
- Uzunboylu, H., and Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçęi (YBÖYÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe University Journal of Education*, 41(2), 449-460.

## MAĞAZA KİŞİLİĞİ KAVRAMI VE TUKETİCİ TERCİHLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR İRDELEME

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan YAVUZALP MARANGOZ  
Toros Üniversitesi, Mersin, Türkiye  
[aslihan.marangoz@toros.edu.tr](mailto:aslihan.marangoz@toros.edu.tr)

### Özet

Tüketicilerin sürekli değişen istek, ihtiyaç, beklenti ve bakış açıları tüketim tercihlerini de şekillendirmektedir. Tüketiciler, pazardaki benzer ürün ve hizmet tipleri arasından tercihlerini yaparken artık sadece fonksiyonel faydaya bakmamaktadır. Kendilerine yakın hissettikleri, kendileriyle ortak noktaları olan ve kendilerini ya da olmak istedikleri kişileri temsil eden markalara yönelmektedirler. İşletmeler, yoğun rekabet şartları altında pazarda tercih edilebilmek ve sadakat yaratabilmek için tüketicilerle sadece ürünleri ile değil duygusal anlamda da bir bağ kurmaya çalışmaktadırlar. Mağaza kişiliği kavramı da bu bağlamda ortaya çıkmıştır. Martineau'nun 1958 yılında ortaya çıkardığı mağaza kişiliği, mağazanın tüketicilerin zihninde hem fonksiyonel hem de psikolojik unsurlarla tanımlanmasıdır. Başka bir deyişle mağaza kişiliği, mağaza markasına insan özelliklerin yüklenmesidir. Yapılan çalışmalar mağaza kişiliğinin rakipler arasında farklılaşma yaratmaya, algılanan kaliteye, algılanan fiyata, mağaza imajına, mağaza tercihlerine ve mağaza sadakatine kadar birçok konuya etkisi olduğunu göstermektedir. Mağaza kişiliğini oluşturan unsurlar ise: mağazanın mimari özellikleri, tasarımı, rengi, hizmet kalitesi, personeli, ürün tipleri ve çeşitleri, mağazanın ismi, reklamları, mağaza markasının bağlı olduğu işletmeye olan genel tutum ve mağaza müşterileridir. Literatürde mağaza kişiliğine yüklenen insani özellikler ise sofistike, coşkulu, istekli, güvenilirlik, sağlamlık, samimiyet, kabalık olarak belirtilmektedir. Bu çalışmada mağaza kişiliği kavramı, yapıma nedenleri ve önemi anlatılmaktadır. Çalışmada ayrıca mağaza kişiliğinin boyutları açıklanarak mağaza sadakati, tüketici tercihleri, benlik imajı uyumu kavramları ile mağaza kişiliği kavramının ilişkisi ele alınmaktadır. **Anahtar Kelimeler:** Mağaza Kişiliği, Marka Kişiliği, Tüketici Tercihleri.

### Abstract

Consumers' constantly changing needs, wants, expectations and perceptions shape the consumer preferences. Consumers not only notice the functional benefits of product or services while they are making choices between similar products and services. They prefer the brands that they can feel close, they can find common values and the brands that represent themselves or represent the person they want to be. In very intense competition companies try to find an emotional connection between themselves and consumers to be preferred and to provide loyalty. The concept store personality appeared in this context. Martineau defined store personality as the functional and psychological attributions of a store in consumers mind. In other words store personality is to attributing human characteristics to a store. Recent researches showed that store personality affects lots of important subject such as differentiation, perceived quality and price, store image, store preferences and store loyalty. Elements of store personality are: store's architecture, design, colour, service quality, personnel, product types, store name, advertisements, general attitude to store owner company and store's customers. The dimensions of store personality are: sophistication, enthusiasm, solidity, genuineness and unpleasantness. In this study store personality concept, advantages, importance, dimensions and the relationships between store personality and loyalty, preferences and self-congruity are examined.

**Keywords:** Store Personality, Brand Personality, Consumer Preferences.

### Giriş

İşletmelerin benzer ya da birbirine yakın ürün ve hizmetler üretmesi, pazarlama elemanlarının benzerlik göstermesi, yoğun rekabetin olduğu sektörlerde işletmeleri farklılaşma çabalarına itmektir. Rekabet avantajı kazanmak ve tüketicilerle yakın ilişkiler kurmak isteyen işletmeler, bunu sağlayacak konulara yönelmektedir. Mağaza kişiliği de bu kavramlardan birisidir.

Marka, ürün ve mağaza gibi cansız kavramlara kişilik özelliği eklemek, kişisel özelliklerle tanımlamak, tüketicilerin onlara yakınlık duyarak tercih etmesini artırmak amacıyla yapılmaktadır. Mağaza kişiliği, rakiplerin karşısında etkili bir konumlandırma yapmak ve farklılaşmak için önemli bir araçtır (Das,2014).

Mağazacılık sektörünün gelişmesi, tüketicilerin sıklıkla alışverişlerini büyük mağazalardan yapması bu alanda müşterileri kazanma ve elde tutma çabalarına neden olmaktadır. Mağazalara sembolik anlamlar yükleyerek tüketicilerle bağ kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu da müşteri memnuniyeti oluşturulmasına ve farklı bir mağaza algısı yaratılmasını kolaylaştırmaktadır (Willems vd., 2011).

Bu çalışmada mağaza kişiliği kavramı teorik olarak ele alınmaktadır. Çalışmada ilk olarak mağaza kişiliği kavramı tanımlanarak, önemi, yakın kavramlarla benzerlik ve farklılıkları açıklanmaktadır. Diğer bir bölümde mağaza kişiliğini oluşturan faktörler ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Çalışmada ayrıca kavramın etkileşimde olduğu özbenlik imajı uyumu ve mağaza sadakati kavramlarıyla olan ilişkisi de açıklanmaktadır.



### Mağaza Kişiliği Kavramı

Mağaza kişiliği kavramı ilk olarak 1958 yılında Martineau tarafından "mağazanın tüketicilerin zihninde kısmen fonksiyonel kısmen de psikolojik özelliklerle yer alması" şeklinde tanımlanmıştır. Tüketicilerin zihnindeki mağazaya atfedilmiş insani özelliklerdir (Das vd.,2012).

Bir başka ifadeyle mağaza kişiliği mağazanın kişisel özelliklerle temsil edilmesidir (d'Astous ve Le'vesque, 2003). Mağaza kişiliği kavramının pazarlama akademisyenleri ve uygulayıcıları tarafından önem görmesinin nedenleri: konumlandırma ve farklılaşmaya yardımcı olması, tüketiciler için ilgi çekici bir unsur olması, tüketicilerin kendi kişilikleriyle bağ kurdukları markaları tercih etmeleri (Kotler, 2003), tüketicilerin benzer fiyat, kalite ve hizmet veren mağazalar arasında seçim yapmasında etkili olması (Martineau,1958) ve mağaza kişiliğinin mağaza sadakati yaratarak rekabet avantajı sağlamasıdır.

Mağaza kişiliğinin birlikte anıldığı ve zaman zaman karıştırıldığı yakın kavramlar bulunmaktadır. Bunlar marka kişiliği ve mağaza imajıdır.

Marka kişiliği, markaya insan özellikleri atfetmektir (Aaker, 1997). Tüketicilerin kendilerine yakın gördükleri ya da olmak istedikleri insanı temsil eden markaları tercih etmeleri sebebiyle pazarlama alanında popüler hale gelmiştir. Aaker (1997), marka kişiliği boyutlarını beş başlıkta toplamaktadır. Bunlar: dürüstlük, güler yüzlülük, cana yakınlık gibi **samimi** kişilik özellikleri taşıyan markalar, coşku, eğlence ve maceracılık gibi **heyecanlı** kişilik özellikleri gösteren markalar, güvenilir, akıllı, ciddi ve başarılı özellikler taşıyan **uzman** kişilikli markalar, üst sınıf ve elitlik özellikleri taşıyan **sofistike** markalar ve yoğun macera, sağlamlık özellikleri gösteren **sert** kişilikli markalardır.

d'Astous ve Le'vesque (2003), ürün markası kişiliği ve mağaza kişiliği kavramlarının reklam, semboller ve logo gibi ortak kaynakları olduğunu ancak mağaza atmosferi, satış elemanları gibi konularda sadece mağaza kişiliğinin etkilendiğini belirtmektedir. Her ne kadar ortak noktalardan etkilenseler de bu iki kavramın etkilenme seviyeleri farklılık göstermektedir (Breneman ve Willems, 2009).

Mağaza imajı ise tüketicilerde mağazanın farklı özellikleri nedeniyle oluşan mağaza ile ilgili algılarıdır (Bloemer ve Ruyter, 1998). Mağaza imajı fiyat, ürün seçimi, hizmet kalitesi gibi faktörlerle ilgili olsa da mağaza kişiliğinin sadece insan özelliklerine benzeyen faktörlerle sınırlı olduğu belirtilmektedir (d'Astous ve Le'vesque 2003).

### Mağaza Kişiliğini Oluşturan Unsurlar

Tüketicilerin zihninde mağaza kişiliğini oluşturan ve kişilik algılarını etkileyen unsurlar mağaza atmosferi, fiyat, ürün tipi ve ürün çeşitliliği, mağaza hizmet kalitesi, reklamlar, ağızdan ağıza iletişim, perakendeci markaya olan genel tutum, mağaza ve marka ismi, satış elemanları ve mağazanın diğer müşterileridir (Das vd.,2013).

- **Mağaza atmosferi**, tüketicilerin çevre algılarını etkileyen ve davranışsal tepkiler vermesine neden olan uyarıcıdır (Turley ve Milliman, 2000). Mağaza atmosferi genel olarak mağazanın dış görünümü, dekorasyonu, yerleşim düzeni, görsel sunumlar, çalışanlar, işitsel faktörler, mağazanın kokusu, havalandırma, ısı ve ürünler gibi başlıkları kapsamaktadır (Arslan, 2011).

Mağaza atmosferi tüketicilerin kalite algısını ve onları ikna edebilme derecesini artırmaktır (Sharma ve Stafford, 2000). Tablo 1de mağaza atmosferini oluşturan faktörler yer almaktadır.

**Tablo 1:** Mağaza atmosferini oluşturan faktörler

Mağaza dışı faktörler	Genel iç faktörler	Düzen ve tasarım faktörleri	Satış noktası ve dekorasyon faktörleri	Kişilerle ilgili faktörler
.Amblemler	.Yer döşemesi- halı	.Boş alan tasarımı	.Satış noktası vitrinleri	.Çalışanların özellikleri
.Giriş	.Renkler	.Ürünlerin yerleşimi	.Sembol ve kartlar	.Çalışan üniformaları
.Vitrin	.Işıklandırma	.Ürünlerin sınıflandırılması	.Duvar dekorasyonu	.Kalabalık
.Binanın uzunluğu	.Müzik	.Çalışma alanı düzenlemesi	.Sertifikalar	.Müşterilerin özellikleri
.Binanın büyüklüğü	.Koku	.Ekipmanların yerleşimi	.Resimler	.Gizlilik
.Binanın rengi	.Sigara dumanı	.Kasa	.Sanat eserleri	
.Çevredeki mağazalar	.Koridor genişliği	.Bekleme alanları	.Ürün sunumları	
.Bahçe ve çimler	. Duvar şekli	.Bekleme odaları	.Kullanım bilgilendirmesi	
.Adres ve lokasyon	.Duvar kağıdı ve boya	.Bölümlerin yeri	.Fiyat göstergeleri	
.Mimari tarz	.Tavan-iç kaplama	.Mağaza içi trafik akışı	.Teletext	
. Bölge	.Ürünler	.Raflar		
.Park kolaylığı	.Isı	.Bekleme sıraları		
.Trafik	.Temizlik	.Mobilyalar		
. Dış duvarlar		.Kullanılmayan alan		

**Kaynak:** L. W. Turley ve Ronald E. Milliman, Atmospheric Effects on Shopping Behavior: A Review of the Experimental Evidence, *Journal of business research*, 49(2), 2000,s.194.

Tablodan da görüleceği üzere mağaza atmosferini oluşturan faktörler beş grupta toplanmaktadır. Bunlar: mağazanın dışarıdan görüntüsü ile ilgili faktörler, mağaza içi ile ilgili faktörler, mağaza düzeni ve tasarımı faktörleri, satış noktasına ait faktörler ve mağaza içindeki kişilerle ilgili faktörlerdir. Tüm bu unsurlar tüketicilerin algılarında etkili olmaları nedeniyle mağaza atmosferi algısını şekillendirmektedir.

- **Fiyat:** Fiyat , tüketicilerin bir ürün/hizmeti alma ya da kullanma faydası karşılığında ödedikleri miktardır (Kotler ve Armstrong, 2006). Fady vd. (2008) fiyat imajını ise küresel olarak diğer satıcılarla karşılaştırıldığında bir mağazanın pahalı ya da pahalı olmayan olarak sınıflandırılması olarak tanımlamaktadır. Tüketiciler ise bunu kendi fiyat algılarına göre değerlendirmektedir (Lombart ve Louis, 2014). Algılanan kalite ve algılanan değeri (Dodds vd., 1991) de etkilemesi nedeniyle fiyat algılanan mağaza kişiliğinde de önemli bir unsurdur.
- **Ürün tipi ve çeşitliliği:** ürünlerin tipi, ürün sayısı, mağazadaki farklı çeşitlerdeki ürünler tüketicilerin mağaza imajı algısını, hizmet kalitesi algısını etkilediği gibi mağaza kişiliği algısını da etkilemektedir.
- **Mağazadaki hizmet kalitesi:** Hizmet kalitesi, müşterilerin hizmetten beklentileri ile aldıkları hizmete dair algılarını karşılaştırmaları sonucundaki değerlendirmeleridir (Grönroos, 1984). Hizmet kalitesi kavramı pazarlama alanı için önemli bir kavramdır ve bu konuda kullanılan birçok ölçek bulunmaktadır ancak farklı yapıları ve tüketicilerin algılarındaki değişiklikler sebebiyle mevcut hizmet kalitesi ölçeklerinin mağaza hizmet kalitesini ölçmede tam olarak yeterli olmayacağı belirtilmektedir (Dabholkar vd., 1996).

Mağaza hizmet kalitesi kavramının mağaza memnuniyetini ve mağaza sadakatini de olumlu yönde etkilemektedir (Sivadas ve Baker-Prewitt, 2000).

Mağaza hizmet kalitesi algısını etkileyen faktörler şu şekildedir:

- Fiziksel göstergeler: Mağazanın düzeni, temizliği, genel görünümü, ürünleri bulma kolaylığı, mağaza içinde dolaşım kolaylığı
- Güvenilirlik: Mağazanın verdiği sözleri tutması, her şeyi doğru yapması, sorunsuz satış işlemleri/ kayıtları yapması ve hizmeti ilk seferinde düzgün şekilde vermesi.
- Kişisel etkileşim: Çalışanların müşterilerin sorularına cevap verecek bilgiye sahip olmaları, müşterilere zamanında ve çabuk hizmet sunmaları, müşterilerin isteklerini yerine getirmek için

asla çok meşgul olmamaları, güven sergilemeleri ve müşterilere yardımcı olmaları.

- Sorun çözme: Mağazanın iade alması, müşteri şikayetlerini verimli şekilde çözmesi
- Politikalar: Uygun çalışma saatleri, kolay kredi ve hesap politikaları, rahat park edebilme (Huang, 2009).

- **Reklamlar:** Amerikan Pazarlama Derneği reklamı firmaların fikir, ürün ve hizmetlerini kişisel olmayan yollarla ücretini ödeyerek sunması olarak tanımlamaktadır (ama.org). Reklamların tüketicileri bilgilendirmek amacının dışında mağazalarda mağaza kişiliği algısını ve anlık satın almaya da etkili olduğu belirtilmektedir (Levy ve Gendel-Guterman, 2012).
- **Ağızdan ağıza duyular:** Ağızdan ağıza iletişim, (WOM) kişiler arasında ürün ve hizmetlerle ilgili değerlendirmelerini yaptıkları resmi olmayan iletişim şeklidir (Anderson,1998). Tüketiciler, tanıdıkları birinden duydukları konulardan etkilenebilmektedirler. Geleneksel yöntemlerde aile ve arkadaşlar arasında gerçekleşirken çevrimiçi ortamlar sebebiyle diğer müşteriler arasında da gerçekleşmektedir (Gauri vd., 2008). Tüketicilerin mağaza hakkındaki duydukları da onların mağaza kişiliği algılarını etkilemektedir.
- **Perakendeci işletmeye karşı genel tutum:** Tutum, kişinin bir durum hakkındaki zihinsel duruş veya duygusudur (Koç, 2016). Tüketicilerin marka ve işletmelere karşı tutumları onların satın alma kararlarını etkileyebilmektedir (Odabaşı ve Fidan, 2002). Buradan yola çıkarak tüketicilerin perakendeci işletmeye olan tutumlarının onların ürünlerine, mağazalarına ve mağaza kişiliği algılarına etkili olduğu söylenebilir.
- **Mağaza ve marka ismi:** Mağazanın ve içeride satışa sunulmuş markaların isimleri de tüketicilerin gerek bu ismi algılamaları gerekse bu ismin onlarda yarattığı çağrışımlardan dolayı mağaza kişiliği algısını da etkiledikleri söylenebilir.
- **Satış elemanları ve mağazanın müşterileri:** Önceki bölümlerde satış personelinin mağaza atmosferinden mağaza hizmet kalitesine ve mağaza sadakatine kadar mağaza ile ilgili birçok faktörü etkilediği belirtilmişti. Satış elemanlarının yaklaşımı, nezaketi, ilgi ve bilgisi müşterilerin mağaza hakkındaki görüşleri üzerinde oldukça etkilidir. Martineau (1958), mağazanın sunumunda satış personelinin oldukça önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

### Mağaza Kişiliğinin Boyutları

Literatürde mağaza kişiliği boyutlarını çalışmış birden fazla araştırma bulunmaktadır. d'Astous ve Le'vesque tarafından 2003 yılında yapılmış olan çalışmada boyutlar, sofistike, coşku, sertlik, gerçeklik ve hoş gitmeyen olmak üzere beş grupta incelenmektedir. Çalışmaya göre boyutlara ait özellikler aşağıda yer almaktadır (d'Astous ve Le'vesque,2003)

- Sofistike: Şık, üst sınıf, seçkin, seçici, elegan.
- Coşku: Canlı, dinamik, arkadaş canlısı, kafa dengi.
- Sertlik- Sağlamlık: Dayanıklı, sağlam, saygıdeğer, kuvvetli, lider, heybetli.
- Gerçeklik- İçtenlik: Dürüst, güvenilir, samimi, özenli, güven telkin eden, doğru.
- Hoşa gitmeyen: Rahatsız edici, sinir bozucu, gürültülü, yüzeysel, modası geçmiş, tutucu.

Willems vd. tarafından 2011 yılında yapılan araştırmaya göre mağaza kişiliği boyutları yenilikçilik, karışıklık, dikkat çekicilik, hoşluk-nezaket ve sofistike olarak beş boyutta ele alınmaktadır. Boyutların özellikleri ise:

- Yenilikçilik: Modern, trend, eğlenceli.
- Karışıklık: Düzensiz, özensiz, dağınık.
- Dikkat çekicilik: Özel, çarpıcı, abartılı.
- Hoşluk-nezaket: Güvenilir, başarılı, erişilebilir, cana yakın.
- Sofistike: Elegan, tarz, seçkin.

### Mağaza Kişiliği Ve İlişkili Olduğu Kavramlar

#### Öz Benlik İmajı Uyumu

Tüketiciler ürün ve markaları kullanarak öz kimliklerini ifade etmektedirler (Kurtuldu ve Çilingir,2009). Öz benlik teorisi tüketicilerin kendi öz kimliklerine uyan marka ya da ürünleri seçmeye meyilli olduklarını açıklamaktadır

(Usaklı ve Baloglu,2011). Öz benlik uyumu ise bireyin kendisini bir nesne ile karşılaştırdığında hoşnut olma halidir. Mağaza kişiliği ve öz benlik uyumunun mağaza sadakatini de olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Eryiğit ve Eren, 2020).

Tüketicilerin öz benlik uyumu ile mağaza kişiliği arasında pozitif ilişki olduğunda (Willems vd., 2011) bu markaları tercih etmeye yatkın olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

### Mağaza Sadakati

Sadık müşteriler, iş alanından ve büyüklüğünden bağımsız olarak tüm işletmeler için yaşam kaynaklarıdır (Chen ve Quester, 2006). Bu sebeple işletmeler müşteri sadakati yaratmak ve sadık müşterilerini kaybetmemek için uğraşmaktadırlar. Her sektör gibi mağazacılıkta da bu önemli hale gelmektedir. Mağaza sadakati, bir mağazayı ürün/hizmet satın almak için ilk tercih olarak görme eğilimidir (Pappu and Quester, 2006). Tüketiciler memnun oldukları ve kendilerine yakın buldukları mağazaları tercih etmektedirler. Bu sebeple mağaza kişiliği boyutları mağaza sadakatini olumlu yönde etkilemektedir (Zentes vd., 2008).

### Sonuç

Bu çalışmada mağaza kişiliği kavramı tanımlanmış, yakın kavramlardan bahsedilmiş, mağaza kişiliği boyutları açıklanmıştır. Mağaza kişiliğini oluşturan faktörler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Mağaza kişiliği ile etkileşimde olan benlik uyumu ve mağaza sadakati ile olan ilişkisi anlatılmıştır

Mağazacılık sektörünün popüler hale gelmesiyle mağazacılıkla ilgili sadakat, atmosfer, imaj konularıyla ilgili çalışmalar daha sık görülmekle birlikte mağaza kişiliği kavramı pazarlama literatüründe göreceli olarak daha az çalışılmış bir konudur. Bu sebeple teorik bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma kavramsal bir çalışmadır daha sonraki araştırmalarda mağaza kişiliğinin ölçüldüğü ve mağaza kişiliği algısını etkileyen faktörler üzerine ampirik çalışmalar ele alınabilir. Tüketicilerin kişilik özellikleri ile seçtikleri mağazaların kişilik boyutları karşılaştırılabilir.

İşletmeler açısından bakıldığında ise bu kadar popüler olan ve büyümeye devam eden mağazacılık sektöründe tüketiciler için tercih edilebilir olmak ve müşteri sadakatini kazanabilmek için mağaza kişiliği kavramı üzerinde durmak fayda sağlayacaktır. Markalar, hedef kitlelerini belirleyerek bu konudaki pazarlama araştırmalarıyla onların kişilik özelliklerine uygun ya da hedef tüketicilerine yakın gelecek mağaza kişiliği boyutlarını belirleyerek konumlandırma stratejileri içinde yer verilerse sektörde daha ön plana çıkabilecekleri ve tüketicilerle daha yoğun bağ kurabilecekleri söylenebilir.

### Kaynakça

- Aaker, J. L. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of marketing research*, 34(3), 347-356.
- Anderson, E. W. (1998). Customer satisfaction and word of mouth. *Journal of service research*, 1(1), 5-17.
- Arslan, F. M. (2011). *Mağazacılıkta atmosfer*. Beta Basım Yayım.
- Bloemer, J., & De Ruyter, K. (1998). On the relationship between store image, store satisfaction and store loyalty. *European Journal of marketing*.
- Chen, S. C., & Quester, P. G. (2006). Modeling store loyalty: perceived value in market orientation practice. *Journal of Services Marketing*.
- Dabholkar, P. A., Thorpe, D. I., & Rentz, J. O. (1996). A measure of service quality for retail stores: scale development and validation. *Journal of the Academy of marketing Science*, 24(1), 3.
- Das, G., Guin, K. K., & Datta, B. (2013). Impact of store personality antecedents on store personality dimensions: An empirical study of department retail brands. *Global Business Review*, 14(3), 471-486.
- Das, G. (2014). Store personality and consumer store choice behaviour: an empirical examination. *Marketing Intelligence & Planning*, 32(3), 375-394.
- d'Astous, A., & Levesque, M. (2003). A scale for measuring store personality. *Psychology & Marketing*, 20(5), 455-469.
- Dodds, W. B., Monroe, K. B., & Grewal, D. (1991). Effects of price, brand, and store information on buyers' product evaluations. *Journal of marketing research*, 28(3), 307-319.
- ERYİĞİT, C., & Zeynep, E. R. E. N. MAĞAZA KİŞİLİĞİ VE ÖZ BENLİK UYUMUNUN MAĞAZA SADAKATI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ. *Beykoz Akademi Dergisi*, 8(1), 36-52.
- Gauri, D. K., Bhatnagar, A., & Rao, R. (2008). Role of word of mouth in online store loyalty. *Communications of the ACM*, 51(3), 89-91.
- Guzmán, Francisco, Temi Abimbola, Malaika Brengman, and Kim Willems. "Determinants of fashion store personality: a consumer perspective." *Journal of Product & Brand Management* (2009).
- Gronroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing* Vol.18, No.4.
- Huang, M. H. (2009). Using service quality to enhance the perceived quality of store brands. *Total Quality Management*, 20(2), 241-252
- Koç, E. (2016). Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri (7. bs.). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

- Kurtuldu, H., & Çilingir, Z. (2009). Gerçek Ve İdael Öz Kimlik Uyumunun Marka Sadakati Üzerindeki Etkisi: Sigara Sektöründe Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 247-263.
- Levy, S., & Gendel-Guterman, H. (2012). Does advertising matter to store brand purchase intention? A conceptual framework. *Journal of Product & Brand Management*.
- Lombart, C., & Louis, D. (2014). A study of the impact of Corporate Social Responsibility and price image on retailer personality and consumers' reactions (satisfaction, trust and loyalty to the retailer). *Journal of retailing and consumer services*, 21(4), 630-642.
- Martineau, P. (1958). The personality of the retail store.
- Sharma, A., & Stafford, T. F. (2000). The effect of retail atmospherics on customers' perceptions of salespeople and customer persuasion: An empirical investigation. *Journal of Business Research*, 49(2), 183-191.
- Turley, L. W., & Milliman, R. E. (2000). Atmospheric effects on shopping behavior: a review of the experimental evidence. *Journal of business research*, 49(2), 193-211.
- Willems, K., Swinnen, G., Janssens, W., & Brengman, M. (2011). Fashion store personality: scale development and relation to self-congruity theory. *Journal of global fashion marketing*, 2(2), 55-65.
- Zentes, J., Morschett, D., & Schramm-Klein, H. (2008). Brand personality of retailers—an analysis of its applicability and its effect on store loyalty. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 18(2), 167-184.
- [www.ama.org](http://www.ama.org)

# MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA YAZILIMININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yeliz ÇELEN

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, TÜRKİYE  
yeliz.celen@meb.gov.tr

## Özet

Matematik birçok alt öğrenme alanı altında soyut işlemler yapmayı gerektiren bir disiplin alanı olduğundan öğrenciler tarafından öğrenilmesi zor olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan matematik öğretim süreçlerini zevkli hale getirmek, farklı öğretim yöntem, teknik ya da materyalleri kullanarak öğretim süreçlerini yapılandırmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmenlerin 7. sınıf öğrencilerinin doğrular ve açılar konusunda geogebra kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Söz konusu araştırmada özel durum yaklaşımı ve odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Ankara ilinde öğrenim gören 14 öğrenciye doğrular ve açılar konusu etkinlikleri çerçevesinde öğretim gerçekleştirilmiş ve uygulamalar yaptırılmıştır. Bu uygulamaların sonunda öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler örnek cümlelerle ifade edilmiştir. Bu kapsamda doğrular ve açılar konusunun öğretimine ilişkin olarak alt öğrenme alanı altındaki iki farklı kazanımın her birine araştırmacı tarafından 3'er etkinlik geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre geogebra'nın matematik öğrenme süreçlerini eğlenceli ve zevkli hale getirdiği, matematikte sıkça bulunan soyut kavramları somutlaştırmakta öğrencilere yardımcı olduğu ve bilgisayar okuryazarlığı düşük seviyede olan öğrencilerin geogebra etkinliklerini uygulamada zorluk yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Geogebra, Matematik Öğretimi, Dinamik Geometri Yazılımları

## Giriş

Matematik birçok alt öğrenme alanı altında soyut işlemler yapmayı gerektiren bir disiplin alanı olduğundan öğrenciler tarafından öğrenilmesi zor olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan matematik öğretim süreçlerini zevkli hale getirmek, farklı öğretim yöntem, teknik ya da materyalleri kullanarak öğretim süreçlerini yapılandırmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak matematik öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen reform hareketleri dinamik matematik yazılımlarını bu sürecin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir.

Matematik öğretim süreçlerinde dinamik yazılımların kullanılması, öğrencilere deneme-yanılma fırsatları sunması, öğrenciyi keşfeden bir matematikçi gibi görerek ona varsayımda bulunma, test etme ve elde ettiği sonuçlardan genelleme yapma şansı tanıması açılarından büyük öneme sahiptir. Matematikğin alt öğrenme alanları düşünüldüğünde öğrencinin bu deneme yanılma etkinliklerini gerçekleştirebileceği en belirgin alan geometri öğrenme alanı olarak görülmektedir. Geometri, soyut kavramsal yapısı ve öğrenciden üst düzey düşünme becerisi beklemesi açısından öğrenilmesi güç bir öğrenme alanıdır. Toluk'a göre (2003) öğrencinin bir alana ilişkin üst düzey öğrenme becerisi kazanması ise öğrencinin öğretim süreçlerindeki etkinliklere ve faaliyetlere ilgi duyması ile mümkündür. Geometri öğretim süreçlerine bu ilginin sağlanmasında dinamik geometri yazılımlarının etkili olacağı muhakkaktır.

Geometri alt öğrenme alanı için geliştirilen dinamik geometri yazılımları geometrik şekiller oluşturma, bu şekillerin açılarını, kenarlarını değiştirme, şekilleri sürükleyebilme, geometrik yapının hareket ettirilmesi esnasında ölçülen niceliklerin bu değişime bağlı olarak değişimini izleyebilme, uzunluk, alan, açı gibi değişkenlerin ölçülmesine imkân tanıma gibi özellikleri nedeniyle geometri öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yazılımlardan biri de açık kaynak kodlu olarak geliştirilmiş olan ve geometri, cebir ve analizi tek bir ara yüze taşıyan Geogebra yazılımıdır. Geogebra'nın diğer dinamik geometri yazılımlarından üstün yanları, anlamlı matematik öğrenmeleri için tasarlanmış olması, bağımsız nesnelerin hareketlerini izlemeye fırsat tanıması, şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca geogebra'nın kullanıcı ara yüzünün ve yardım menüsünün Türkçe olarak hizmet veriyor olması ve eğitsel araçlarla kullanımında sınırsız özgürlük tanıması geogebra'nın diğer yazılımlarla kıyaslandığında üstün yanları arasında sayılmaktadır. Geogebra, nokta, koordinat, denklem ve fonksiyonlarla işlem yapabilme, şekil çizme ve ölçüm yapma özellikleri bulunan bir yazılım olmasının yanında aynı zamanda bir bilgisayar cebiri sistemidir.

Geogebra başlangıçta analiz, cebir ve aritmetik işlemlerinin farklı seviyelerdeki öğrenci grupları tarafından kullanımına yönelik olarak bir program olarak hazırlanmış, daha sonra bilgisayar cebir sistemlerini ve dinamik geometri yazılımlarının birleştirilerek çok yönlü bir araç olarak eğitim süreçlerine girmiştir (Antohe, 2009; Hohenwarten ve Jones, 2007). URI tarafından yapılan tanıma göre de (2011), Geogebra, öğretimin her seviyesinde matematik disiplinlerini kolay bir arayüzle birleştiren çok platformlu dinamik bir matematik yazılımıdır. Geogebra, web sayfası olarak etkileşimli öğrenme materyali oluşturması, dil desteği sağlama ve ücretsiz açık kodlu bir yazılım olması özelliklerinden doğru öğretim ortamlarında kullanımı kolay bir dinamik yazılımıdır.

Geogebra'nın eğitim öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin yapılan pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalar sonucunda eğitim süreçlerinde Geogebra'nın kullanımının öğrenci başarısı ve öz yeterliğini olumlu yönde artırdığı, öğretim süreçlerine rehberlik etmeyi biçimlendirdiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür (Erdoğan ve Şeker;

2017). Selçik ve Bilgici (2013) tarafından yapılan çalışmada da çokgen konusunun öğretiminde Geogebra'nın kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı temel geometrik kavramları öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonuçlarına varılmıştır. İçel (2011) tarafından üçgenler ve Pisagor bağıntısı konusu üzerinde etkinliklerle Geogebra öğretiminin etkinliğinin incelendiği araştırmada da testler ve gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, Geogebra'nın öğrencilerin öğrenme ve başarıları üzerinde pozitif etkisinin olduğuna ulaşılmış, hatırlama testi sonuçları ise dinamik geometri yazılımının (Geogebra) öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmada da etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırmalarda aynı zamanda Geogebra öğretiminin öğretim süreçlerini zevkli hale getirdiği, öğrencilerin derse etkin katılımını sağladığı, öğrenme ortamının grup içi ve grup dışı etkileşimin gruplar arasında olumlu yönde öğrenme rekabeti oluşturduğuna yönelik bulgulara da ulaşılmıştır (Bağcıvan, 2005; Topuz ve Birgin; 2020).

Tüm bu bulgular ışığında bu araştırmanın amacı öğretmenlerin 7. sınıf öğrencilerinin doğrular ve açılar konusunda Geogebra kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada doğrular ve açılar konusunun seçilmesinin nedenleri arasında konunun dinamik geometri yazılımlarıyla öğretilmeye uygun olması, öğretim programının açıklamalarında dinamik geometri yazılımlarının kullanılmasına yönelik bilgilere yer verilmesi ve doğrular ve açılar konusuna ilişkin öğretim seçeneklerine Geogebra programında çokça yer verilmesi gelmektedir. 7. Sınıf doğrular ve açılar konusunun kazanımları bir açıyı iki eş açıya ayırarak açıortayı belirleme ve iki paralel doğruyla bir kesenin oluşturduğu yönde, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler, oluşan açılar eş veya bütünler olanlarını belirler, ilgili problemleri çözer şeklinde sıralanmaktadır. Bu konu başlığı altında öğrencilere, aynı düzlemde bulunan üç doğrunun birbirine göre durumları ve iki doğrunun paralel olup olmadığına karar verme gibi konular anlatılmaktadır.

### Yöntem

Söz konusu araştırmada özel durum yaklaşımı ve odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Ankara ilinde öğrenim gören 14 öğrenciye doğrular ve açılar konusu etkinlikleri çerçevesinde öğretim gerçekleştirilmiş ve uygulamalar yaptırılmıştır. Bu uygulamaların sonunda öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler örnek cümlelerle ifade edilmiştir. Bu kapsamda doğrular ve açılar konusunun öğretimine ilişkin olarak alt öğrenme alanı altındaki iki farklı kazanımın her birine araştırmacı tarafından 3 er etkinlik geliştirilmiştir. Uygulama çalışmaları için 14 öğrenciye 5 gün süreyle matematik derslerinin içinde doğrular ve açılar ünitesi etkinlikleri çerçevesinde ikişer saat Geogebra etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonunda öğrencilerden Geogebra uygulamalarına yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışmada odak grup görüşmesi yönteminin seçilmesinin temel nedeni öğrencilerden önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde Geogebra kullanımına ilişkin görüşlerini görüşülen kişinin mantığına ve kişisel özelliklerine göre tespit etmektir.

### Bulgular

Geogebra etkinliklerinin uygulanmasını takiben öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler aşağıda detaylandırılmıştır.

#### 1-Öğrencilerin Geogebra Kullanımının Avantajları ya da Faydalarına İlişkin Görüşleri:

Bu kapsamda öğrencilere Geogebra kullanımının kendilerine doğrular ve açılar konusunun öğretilmesinde kendilerine sağladıkları avantaj ya da faydalar sorulmuş, öğrenci görüşlerinden örnek cevaplar K1,K2,K3,...şeklinde numaralandırılarak ve alt başlıklar halinde derlenerek Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Geogebra Kullanımının Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Alt Başlık	Öğrenci Görüşü
Öğretimi eğlenceli ve keyifli kılması	<b>K2:</b> Birbirini kesen doğruları rahatlıkla çizdim. Bunların açılarını bir başka şeye gerek kalmadan ölçtüm. Pergel ve cetvel kullanmayı sevmiyorum. Bu ders bana hep çok bunaltıcı geliyordu. Bu sefer eğlendim.
	<b>K4:</b> Matematik çok zor bir ders. Hiç eğlenmiyordum. Ama bilgisayarda oyun oynamayı ya da sosyal medyaya girmeyi seviyorum. Doğrular konusunu ilk kez öğrendim.
	<b>K9:</b> Bilgisayar kullanarak ders öğrenmek bi de geometri ise eğlenceli.

	<p><b>K10:</b> Arkadaşım ile ikili çalıştık. Bilgisayarda bir açıyı iki eş parçaya ayırdık. Daha önce pergel kullanmışım hiç sevmedim. Böylesi daha güzel.</p>
Varsayımda bulunma, genelleme yapabilme ve keşfetme sürecine fayda sağlama	<p><b>K3:</b> Eskiden bu açı bu kadar ise diğeri de şu kadardır. Yada bu açıları aynı yönde ise bunlar eşit olabilir gibi bir yorumda bulunamazdım. Ama bu uygulamada bu tarz yorumlarda buldum.</p> <p><b>K7:</b> Yöndeş açıların ölçülerinin eşit olacağını kestirdim.</p> <p><b>K9:</b> Öğretmen doğruların paralellliğini bozun dedi. Paralellik gidince açılar da eş olmadı. Hayatta unutmam artık.</p>
Kolaylaştırıcı olması	<p><b>K3:</b> Pergel filan kullanmak bi de açıölçer hiç sevmiyorum. Bu program işimi kolaylaştırdı. Keşke diğerkonuları da böyle öğrenseydik.</p> <p><b>K5:</b> Açıölçer kullanıp açı ölçemiyorum. Bu programın açı ölçme özelliği var.</p> <p><b>K12:</b> Kısa zamanda bütün konuları öğrenebiliyorsun. Zamandan tasarruf. Yoksa benim bu işleri yapmam pergel cetvel ile yıl alırdı.</p>

Tablo 1 incelendiğinde Geogebra'nın matematik öğrenme süreçlerini eğlenceli ve zevkli hale getirdiği görülmektedir. Reis ve Özdemir (2010) parabol konusunun öğretiminde ve Zengin ve diğerleri (2013) de matematik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda görsel öğelerin kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin öğrencilere ilgi çekici geldiğini belirtmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde öğrenciler Geogebra'nın matematikte sıkça bulunan soyut kavramları somutlaştırmakta kendilerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bazı öğrenciler bu uygulama ile genelleme yapabilme becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Baki'ye (2002) göre, bilgisayar donanımlı ortamlar öğrencilere karmaşık problemler çözmeye, farklı çözüm yolları geliştirme, varsayımlara dayalı genellemeler yapma gibi becerileri kazandırmakta ya da bu becerilerin geliştirilebilmesi için uygun öğrenme ortamları sağlayabilmektedirler. Kabaca ve Aktümen (2010) de Geogebra'yı diğer yazılımlardan ayıran en önemli özelliğinin matematiksel ilişkileri görmekte çoklu temsilleri kullanmak olarak açıklamaktadır. Bu açılarından bakıldığında Geogebra'nın öğrencilere deneme yanılma fırsatları sunarak öğrencilerin keşfetme ve genelleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamları sunduğu söylenebilmektedir.

Tablo incelendiğinde Geogebra'nın matematiksel kavramları öğrenmede ya da ölçüm yapmakta faydalı olduğu konusunda öğrencilerin hemfikir olduğu söylenebilir. Meb öğretim programları incelendiğinde geometri kazanımlarının bir alt öğrenme alanı olarak bütün sınıf seviyelerinde bulunduğu, bu kazanımlarla 1. Sınıftan itibaren geometrik şekillerin köşe ve kabarcak sayılarından başlanarak 7. sınıf Geometri ve Ölçme öğrenme alanında açıortay, yöndeş, ters, iç ters ve dış ters açı kavramları ele alınıp bunların özellikleri incelemeye değin çok geniş bir perspektifte ele alındığı görülmektedir. 7. Sınıf kazanımları incelendiğinde pergel, cetvel ve açıölçer kullanımına yönelik pek çok kazanım açıklaması olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Geogebra'yı geometri öğrenme alanı kazanımlarının öğretilmesi için kullanılması pergel, cetvel gibi araçlarla yapılan uygulama yükünü ortada kaldıracaktır. Çiftçi ve Tatar'a göre (2014), pergel-cetvel-ölçme gibi özellikleri bünyesinde bulduran Geogebra yazılımının kullanılmasıyla kâğıt üzerinde yapılan dinamik geometrik yapıların inşaa edilmesi mümkün olabilmektedir. Geogebra programı harekete dayanıklılık ilkesine de sahip bir program olduğundan bir şeklin belirli özellikleri değiştiğinde ( doğrular ve açılar konusunda doğruların paralellığı gibi) diğerkonuların korunup



korunmadığına ilişkin öğrenciye ipuçları verebilmektedir. Tapan ve Broutin (2016) tarafından bu ilke, bir şeklin geometrik özelliklerini bir bütün olarak koruması ve elemanlarının da bu bütünsel yapıya uyumlu olması olarak açıklanmaktadır. Bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularla Kabaca (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada da geogebra ile geometrik yapı ya da şekilleri inşa etme konusunda öğrenci ile öğretmenlere farklı öğrenme ortamları sunulduğu belirtilmektedir. Can (2010) da dinamik yazılımların ders öğretim süreçlerinde tekrar edilebilen deneyler gerçekleştirmeyi sağlayan ve öğrencilere zengin ortamlar sunan bir yazılım olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilere Geogebra kullanımının dezavantajlarına yönelik soru sorulduğunda alınan örnek cevaplara Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2-Öğrencilerin Geogebra Kullanımın Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri:**

Alt Başlık	Öğrenci Görüşü
Bilgisayar Okuryazarlığı	<p><b>K7:</b> Ben bilgisayar konusunda hiç iyi değilim. O nedenle orada öğretmenin söylediği ikonları bulmam zaman aldı. Yoruldum.</p> <p><b>K11:</b> Bilgisayarı iyi kullanamıyorum. O nedenle çok eğlenceli olmadı.</p> <p><b>K14:</b> Bilgisayarda oyun oynayanlar daha güzel öğrendi. Doğruları çizmekte açılar ölçmekte çok zorlandım. Keşke bunun da eğitimi verilseydi.</p>
İşbirliği ile çalışma	<p><b>K4:</b> Öğretmen ikili gruplar oluşturdu. Ben başkasıyla birlikte çalışmayı sevmiyorum. Kendim bilgisayarda çok iyiyim.</p> <p><b>K13:</b> İkili gruba çok da hoşlanmadığım bir arkadaşla birlikte düştük. O nedenle keyif almadım.</p>

Tablo 2 incelendiğinde bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olmayan öğrencilerin geogebra yazılım programını kullanmakta zorlandıkları görülmektedir. Akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve masaüstü bilgisayarlar gibi cihazlar aracılığı ile bilgiye ulaşma ve bilgiyi anlama, analiz etme, üretme ve paylaşabilme becerilerine sahip öğrencilerin geogebra ile geometri öğrenme süreçlerine daha etkin katıldığı gözlemlenmiştir. Bireylerin internet ortamında bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, internetten ürün ve hizmet satın alma aşamalarını gerçekleştirmesi, internet ortamındaki risklerin farkında olması konusunda beceriler kazanmasına yönelik ders içeriklerinin oluşturulması bu anlamda önemli görünmektedir. Bu yazılımların öğretim süreçlerinde kullanılmasından önce yazılımların tanıtılması, araç çubuklarına ilişkin bilgilendirmeler yapılmasının bu süreçte yaşanan olumsuz deneyimlerin önüne geçileceği düşünülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerden bir gurubunun işbirlikli çalışma ortamlarını sevmemesi nedeniyle gruplar oluşturularak gerçekleştirilen Geogebra öğrenme süreçlerinde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı matematik eğitim süreçlerinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan zevk aldıkları ve matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerinin gözlemlendiğini belirtmektedir (Ünlü ve Aydın, 2011; Bilgin ve Gelici, 2011). Bu kapsamda öğrencilerin yapılan uygulamaların artırılması işbirlikli öğrenme ortamlarından keyif alacakları düşünülmektedir.

Öğrencilerin Geogebra programının matematiğin diğer alt öğrenme alanlarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3-Öğrencilerin Geogebra'nın Matematiğin Diğer Alt Öğrenme Alanlarında Kullanımına İlişkin Görüşleri**

Alt Başlık	Öğrenci Görüşü
Yazılımın araç çubuklarının alt öğrenme alanına uygunluğu	<b>K5:</b> Özellikle üçgenler ve dörtgenler konusunun öğretiminde keşke bu program kullanılsaydı. Hem açıları ölçer, hem üçgenlerin özelliklerini daha iyi anladım. <b>K6:</b> Araç çubuklarında ölçme, farklı şekiller çizme gibi ikonlar var. Buradan faydalanarak geogebra programının geometrinin diğer konularının öğretiminde de kullanılması çok iyi olurdu.
Matematik konularının zorluğu	<b>K8:</b> Matematikte özellikle olasılık konularını öğrenmekte zorlanıyorum. Bu konularda da bu programı kullanabilesek ne kadar güzel olurdu. <b>K11:</b> Cebirsel ifadelerle ilgili konularda zorlanıyorum. Bu programla çalışırken cebir penceresinin olduğunu gördüm. Bu pencerenin ne işe yaradığını bilmiyorum ama bu konunun öğretilmesinde faydalı olabilir.

Tablo 3'teki örnek cevaplar incelendiğinde öğrencilerin özellikle olasılık ve cebir gibi genel olarak anlaşılmakta zorlanılan matematik konularının öğretiminde Geogebra'nın kullanılmasını istedikleri görülmektedir. Ayrıca Geogebra yazılımının yapısının uygunluğundan ötürü geometrinin diğer konularının öğretiminde de bu yazılımdan faydalanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin bulunduğu görülmektedir. Yapılan araştırma bulguları da matematik öğretim süreçlerinde Geogebra yazılımının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı yönündedir (Kaya ve Oçal, 2018; Genç ve Öksüz, 2016)

### Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında Geogebra kullanımının öğrencilerin matematiksel genellemeler yapmalarına olanak sağladığı, matematik öğretimi süreçlerini zevkli ve eğlenceli hale getirdiği görülmekle birlikte bilgisayar okuryazarlığı konusunda yeterli olmayan ya da işbirlikli çalışma ortamlarından hoşlanmayan öğrencilerin Geogebra uygulamalarını yaparken zorlandıkları tespit edilmiştir.

### Kaynakça

- Baki, A. (2002). Öğrenen ve Öğretenler İçin Bilgisayar Destekli Matematik. BİTAV-Ceren Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Bilgin, İ , Gelici, Ö . (2011). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi . Adıyaman University Journal of Educational Sciences , 1 (1) , 40-70 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/adyuebd/issue/1372/16169>
- Çiftci, O., ve Tatar, E. (2014). Pergel-cetvel ve dinamik bir yazılım kullanımının başarı etkilerinin karşılaştırılması. Journal of Computer and Educational Research, 2(4), 111–133.
- Erdoğan, A., Şeker, HATİCE. B. (2017), Geogebra Yazılımı ile geometri öğretiminin geometri ders başarısına ve geometri öz yeterliğine etkisi, Uluslararası toplum araştırmaları dergisi, 7, 7, 12
- Genç, G. & Öksüz, C. (2016). Dinamik geometri yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının kavratılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), 1551-1566
- Hohenwarter, M. ve Jones, K. (2007). Ways of Linking Geometry and Algebra: The Case of GeoGebra, Proceeding of British Society for Research into Learning Mathematics, 27. 3, November 2007.
- İçel, R. (2011). Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: GeoGebra örneği. Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Konya.
- Kabaca, T. ve Aktümen, M. (2010) Using GeoGebra as an Expressive Modeling Tool: Discovering the Anatomy of the Cycloid's Parametric Equation. GeoGebra The New Language For The Third Millennium. 1(1), 63-82.

- Kaya, A , Öçal, M . (2018). Geogebra'nın Öğrencilerin Matematikteki Akademik Başarılarına Etkisi Üzerine Bir Meta-Analiz . Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi , 12 (2) , 31-59 . DOI: 10.17522/balikesirnef.505918
- Reis, Z. A. ve Özdemir, Ş. (2010). Using Geogebra as an Information Technology Tool: Parabola Teaching, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 565-572
- Selçik, N , Bilgici, G . (2011). Geogebra Yazılımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (3) , 913-924 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49049/625732>
- Tapan-Broutin, M. S. (2016). Çizim-geometrik şekil-geometrik nesne kavramları ışığında çizimlerin yorumlanmasını etkileyen faktörler. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss. 307-323). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Toluk, Z. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS): Matematik Nedir? İlköğretim-Online, 2(1), 36-41.
- Topuz, F , Birgin, O . (2020). Yedinci Sınıf “Çember ve Daire” Konusunda Geliştirilen GeoGebra Destekli Öğretim Materyaline ve Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of Computer and Education Research* , 8 (15) , 1-27 . DOI: 10.18009/jcer.638142
- URL-1, <http://www.geogebra.org/cms/tr/bilgi>, GeoGebra nedir?, Erişim tarihi: 28.02.2011.
- Ünlü, M. Ve Aydın, S. (2011), İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf öğrencilerinin Matematik Dersi Permütasyon ve Olasılık Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 12, sayı 3, ağustos 2011, sayfa 1-16.
- Zengin, Y, Kağızmanlı, T., Tatar, E., İşleyen T. (2013). Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersinde Dinamik Matematik Yazılımının Kullanımı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 23, 167-180.

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA VELİ-OKUL-ÖĞRETMEN İLETİŞİM APLİKASYONLARI

Miray ÖZÖZEN DANACI

Faculty of Education, Early Childhood Education Department,  
Izmir Democracy University  
[mirayozzen@hotmail.com](mailto:mirayozzen@hotmail.com)

### Özet

Okul öncesi eğitim kurumları erken çocukluk dönemi çocuklarına hitap eden yapısı gereği küçük yaş çocuklarının sık sık aile ile etkileşim ve iletişim içerisinde bulunma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin, etkinlik bilgilendirmeleri, aile eğitimi ve katılımı, beslenme, davranış geliştirme, çocukların genel gelişimsel durumları, günlük rutin faaliyetler, gezi, gözlem, branş etkinlikleri, disiplin yöntemleri vb. bir çok sebeple gün içerisinde sıklıkla ebeveynlerle iletişim halinde bulunmaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarını diğer örgün eğitim kurumlarında ayıran bu özelliğin oldukça iyi planlanması ve yönetilmesi için bir takım yöntemlerin eğitimci ve okul yöneticileri tarafından uygulanması önem arz etmektedir. Kitle iletişim çağında akıllı telefonlar üzerinden kullanılabilen veli-okul-öğretmen iletişim uygulamaları son dönemlerde kullanılmaya başlanmıştır. Çalışmada adı geçen uygulamaların piyasada halihazırda kullanımda bulunan içerikleri değerlendirilmiş ve uygulamalara eklenebilecek önemli içerik detayları hakkında öneriler ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, kurum, iletişim, çocuk, öğretmen, aile, uygulama

### Giriş

Aile iletişim etkinlikleri, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programına göre, eğitimde aile ile okul arasındaki bağların kuvvetlenmesini sağlayan, okul-aile işbirliğine katkı sağlayan aile katılım çalışmaları olarak geçmektedir. Aile katılımı ve okul aile iletişiminin önemi, örgün eğitim kademelerinde öğrencilerin yaşı küçüldükçe ebeveyn sorumluluğunun artmasına paralel olarak daha da artmaktadır. Dolayısıyla aile ile iletişimin önemi erken çocukluk döneminde oldukça önemlidir.

Çağdaş eğitim anlayışına göre, okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için yalnızca bilgi ve beceri kazandıran bir kurum olarak nitelendirilmemektedir. Aile ile okul yaşantısına ait zincirlerin birleştirilmesi ve eğitim sürecinde devamlılığının sağlanması başarılı ve nitelikli bir okul- aile işbirliği ile gerçekleşmektedir. Etkili ebeveyn-öğretmen etkileşimi çocukların öğrenmelerinin desteklenmesine ve okul-aile işbirliğinin nitelikli biçimde gelişimine destek sağlamaktadır. Okul-aile birliği yapısının işlemesi sayesinde okulun paydaşları olan ebeveynlerle etkili iletişim ve etkileşim ağı kurulmakta, ebeveynlerin de eğitim-öğretim süreçlerine katılımına olanak sağlanabilmektedir (Graham-Clay, 2005; Çağdaş, Şahin-Seçer, 2011; Atabey, Tezel-Şahin, 2011; Çalışkan, Ayık, 2015; Sanders, 2016).

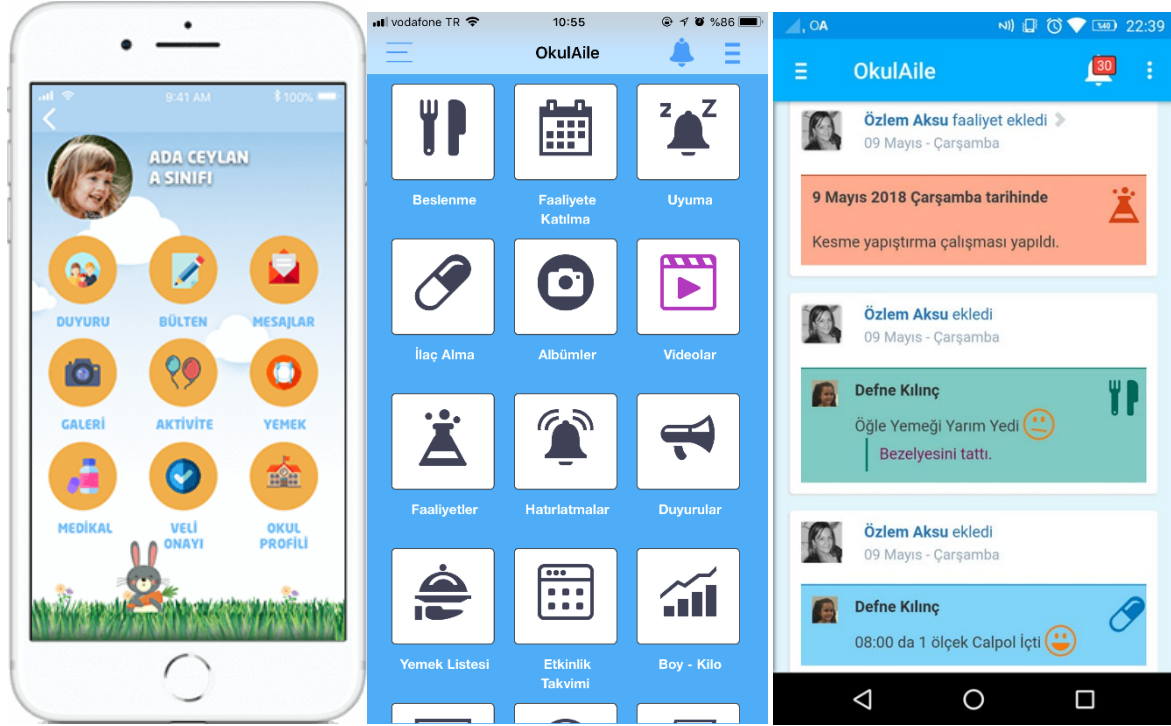
Erken çocukluk döneminin gerek küçük yaş çocuklarında oluşabilecek olumsuz durumlara erken müdahale edilmesi gereken bir dönem olması, gerekse eğitim, sağlık, bakım, psikoloji, beslenme gibi çok yönlü disiplinleri ve sorumlulukları içeren bir eğitim süreci olması sebepleriyle okul öncesi eğitimde, eğitimcilerin velilerle hızlı ve aktif bir iletişim ağını kurması gerekmektedir.

Ebeveynler ile öğretmenler arasında iletişimin sürdürülmesi ve geliştirilmesi amacıyla farklı metotlar kullanılabilir. Video ve ses kayıtları, telefonla arama, mini anekdot kayıtları, fotoğraflar, okul duyuru panoları, günlük bültenler, öğrenci zamanları gibi metotlar buna örnektir (Blanchard, 1998; Temel, Aksoy, Kurtulmuş, 2010; Tuncer, Sak, Şahin, 2011; Aydoğan, 2012; Olmstead, 2013). Bu iletişim yöntemlerinin bir kısmı oldukça yorucu ve zaman alıcı olabilir. Özellikle çocukların okula geliş-gidiş zamanlarında kapıda öğretmenle yapılan görüşmeler, gereğinden fazla detaylandırıldığında zaman kaybına sebep olabilmektedir. Ayrıca okuldaki sınıf mevcudunun fazla olması da yukarıdaki tekniklerin uygulanması sürecini oldukça uzatmaktadır. Bu yöntemlerin kısıtlılığı, pratik ve etkili bir yöntem olan mobil uygulamalara ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Zira, bu uygulamalar, değişen ve gelişen sosyal ve toplumsal yapı içinde ebeveynlerle iletişim kurulması sürecinde umulan verimin alınması için velilerin okula gelmesini, fiziksel açıdan eğitimcilerle aynı ortamda olma zorunluluğunu ve ya iletişim için bir takım ürünler ortaya koymasını, hazırlık yapmasını, yazmasını, aramasını, sık sık özel vakit ayırmasını ortadan kaldıran, çağımıza uygun, pratik verimli, alternatif iletişim yollarını ortaya koymuştur (Walsh, Cromer, Weigel, 2014; Montag, Blaszkievicz, Sariyska, Lachmann, Andone, Trendafilov, Eibes, Markowetz, 2015; Balci, 2017).

Mobil uygulamalar ve WhatsApp uygulaması, öğretmenlere ve ailelere 'yer ve okul saati ile sınırlı olmayan' iletişim fırsatı vermektedir (Karapanos, Teixeira, Gouveia, 2016; Wasserman, Zwebner, 2017). Bu uygulamaların kolaylıkları sonucunda kullanımları da büyük ölçüde artmaya başlamıştır. Esas olarak ise veli-okul-öğretmen iletişim uygulamaları özellikle iletişim çağının gerektirdiklerinin hızla artması ile okul öncesi eğitimin yaygınlaşması dönemlerinin çakışması sonucunda ortaya çıkmıştır. Her iki global eğişimler bu tür uygulamaların

kullanım gerekliliğini ortaya koymuştur. Pandemi sürecinin getirdiği online eğitimler, E-Okul ve EBA Sistemleri kullanımı, eğitsel mobil uygulamalar, örgün eğitimde elektronik sistemlerin eğitsel süreçleri kurtarıcı ve destekleyici işlevini dikkat çekmiştir.

Mobil uygulama aplikasyon tasarımları da kullanıcılardan gelen dönütlere göre yapılandırılmaktadır. Erken çocukluk dönemini kapsayan telefon otomasyonlarında sıklıkla ele alınan gündem ve ana içerik temaları Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3'te örnek olarak sunulmuştur. Aplikasyonlar, android telefonlara yüklenen ve velilerin kolaylıkla kullanabilecekleri, her içeriğe ait ikon içeren ve her ikonda ayrı bir tema/işlev bulunan yapıda oluşturulmuştur.



Şekil 1. 2. 3.Okullar tarafından kullanılan veli iletişim aplikasyonları örneği

Bu aplikasyonlara yönelik yapılabilecek en önemli eleştiri, aplikasyonların çok ayrıntılı bilgi alışverişi yapılması şekline dönüşerek öğretmene gereğinden fazla işgücü yüklemesi ve akabinde eğitsel ve gelişim destek süreçlerinin sekteye uğramasına sebep olmasıdır. Örneğin, Şekil 3'teki örnekte sadece tek bir çocuğa ait öğretmenin yaptığı detaylı bilgilendirme içerikleri görülmektedir. Bu türden bilgilendirmeler, sadece acil durum ve ya gereklilik olduğunda ele alındığında aplikasyonlardan verim sağlama amacına ulaşılmış olur.

Öğretmenlerin okul-aile işbirlikleri konusundaki en fazla şikayetleri, yeterli sayıda toplantının yapılmaması, yetersiz iletişim, işbirlikler ve etkileşimler, nadiren yapılan toplantıların aşırı uzaması ve öğretmenlerin görüşmeleri şikayet amaçlı kullanmasıdır. Bu açıdan düşünöldüğünde son yıllarda kullanılmaya başlanan veli aplikasyonları bu olumsuz durumların ortaya çıkmasını büyük ölçüde azaltabilmektedir.

### Tartışma

Okul öncesi eğitimin içeriği gereği, bu dönemde aile ile iletişimin önemi sadece eğitsel açıdan değil, sağlık ve beslenme gibi ögelerin çok yönlü yürütölmesi sebebiyle önem arz etmektedir.

Erken çocukluk döneminde eğitim; sağlık, beslenme, eğitim, bakım, psikoloji, sosyoloji bilim ve süreçlerini içeren çok yönlü bir gelişim ve destek süreçlerini içermektedir. Çocuk eğitme ve yetiştirme, tüm bunların koordineli uygulanması sonucunda sağlıklı ve yeterli bireylerin ortaya çıkması yolunda atılan önemli adımlardır. Bunların yanı sıra, küçük yaş çocukları, kendini tehlikelerden koruyabilme, doğru beslenme, özbakım gibi pek çok açıdan aile desteği ve rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu aşamada yapılabilecek küçük hatalar bile bebek ve çocukların tüm yaşamını olumsuz etkileyebilecek sonuçlara sebep olabilmektedir. Gelecek açısından düşünöldüğünde bu konunun önemi her geçen gün çok daha iyi anlaşılmaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitimde, aile ile iletişim ve iletişim aplikasyonlarının önemi sadece eğitsel boyut açısından ele alınmamalı, erken çocukluk döneminin gerektirdiği tüm gelişimsel süreçler açısından değerlendirilmeli ve önemsenmelidir.

Rimm-Kaufman, Pianta, (2005) ve Hornby (2011) teknolojik araçların aile katılımının artırılmasında büyük potansiyele sahip olduğunu ve teknolojik gelişmelere paralel olarak gelecekte okullar tarafından teknolojik araçların aile katılımının sağlanması için eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde öğretmen ile veli sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde olmalı, çocuğun eğitimi, gelişimi, ihtiyaçları konusunda koordineli bir işleyiş gerçekleştirmelidirler. Çocuğun gün içerisinde davranışları, tutumu, olumlu ve ya olumsuz durumlar hakkında yapılan hızlı geri dönütler, oluşabilecek davranış bozukluklarının bir takım sorunların erken farkedilmesine ve müdahale edilmesine yardımcı olur.

Blanchard (1998) ve Jeynes (2016)'ya göre, okul aile işbirliklerinde teknolojinin kullanımı 4 alana hizmet etmektedir. Bunlar; okul ile ev ortamı arasında çift yönlü iletişimin daimi ve kolay kurulmasını sağlayan 'bilgilendirme ve iletişim', eğitimcilerin öğretim becerilerinin, ebeveynlerin ise anne baba becerilerinin gelişimine destek olan 'öğrenme ve öğretim', ebeveyn katılımının ve okul-aile etkileşiminin artışının bir sonucu olarak 'ilgi ve motivasyon', süre ve ekonomi açısından hem ebeveynlerin hem de okulların tasarrufunu sağlayan 'maliyet ve kaynak' alanlarıdır. Aile-öğretmen iletişimine hizmet eden aplikasyonlarda da bu 4 alana yönelik pratik hizmet mevcuttur.

Velilere anında ulaşma gerekliliği olan durumlar, çocuğun gün içerisindeki beslenme durumu, sağlık sorunları, psikolojik ve sosyal konular, etkinliklere katılım, okul haberleri, duyurular ve benzer bir çok önemli konu için ailelerin öğretmeni devamlı araması ve ya mesaj göndermesi öğretmen açısından tek tek kontrolü ve takibi zor bir iletişim ağı durumunu ortaya koyabilir. Bu sebeple günümüzde geliştirilmeye başlanan bir takım aplikasyonlar, telefon uygulamaları, hem öğretmen hem de veli açısından kolaylık sağlayacak çok yönlü iletişim ve bilgi ağının yönetim ve kontrolünü sağlayabilmektedir. Bu aplikasyonlarda öğretmenler günlük bültenleri, içerik ve aktiviteleri, günlük raporları, eğitsel değerlendirmeleri velilere kolay bir yöntemle tek seferde gönderebilmektedir. Amacına uygun ve doğru biçimde kullanıldığı takdirde, okul öncesi eğitim kurumlarında veli-okul-öğretmen iletişim aplikasyonlarının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların eğitsel faaliyetleri hakkında velilerin bilgi edinmesi sağlanır, sürece velilerin de kısmen katılımı sağlanarak eğitsel faaliyetler güçlendirilmiş olur.
- Yoğun çalışan ve okula uğrama veya okulu arama fırsatı bulamayan aileler için iletişim ve etkileşim için teknolojiyen faydalanılmış olur.
- Okul için günlük faaliyetlerle ilgili bülten bilgilendirmeleri tek tuşla sağlanmış olur.
- Erken çocukluk döneminde sık rastlanan (inatçılık, çalma, alt ıslatma, kaygı bozuklukları, okul korkusu, ders başarısızlığı, hiperkativite vb.) psikolojik durumlar veli etkileşimleriyle küçük detaylardan yola çıkılarak erken farkedilmesi, gecikmeden davranış sağaltımı ve gerekirse uzman desteği ile terapi süreci adımları başlatılmış olur.
- Özel gereksinimli çocukların (Mental retardasyon, disleksi, üstün zeka, görme engeli, işitme engeli, otizm vb.) erken farkedilmesini sağlar. Bilindiği üzere, özel gereksinimli çocukların çok büyük bir kısmını aile farkedememektedir. Aile ve öğretmen etkileşimi, bilgi alışverişi ve soru cevap diyalogları ne kadar kaliteli ise özel gereksinimli çocukların tanılanma ve farkedilme süreçleri de o kadar erken ve doğru biçimde olmaktadır.
- Çocuğun tüm gelişim alanlarına ilişkin gelişim takibinin çok yönlü bir süreç içerisinde, etkileşimli desteklenmesi sağlanır.
- Veli-okul yönetimi, öğretmen iletişimi güçlenir.
- Ulaşım, beslenme, yemek listesi, sağlık gibi temel yaşam ve ihtiyaç süreçlerinin yürütülmesi ve bu konularda oluşabilecek sorunların çözümü kısa ve öz olarak yapılmış olur.
- Olası acil durumlarda tek tuşla daha etkili iletişim kurulması sağlanır.

Veliler ile iletişimin güçlendirilmesine katkı sağlayacak bu programlardan en yüksek düzeyde fayda sağlanması, kontrollü ve dikkatli kullanım ile gerçekleşebilir. Aksi takdirde öğretmen ve velinin sınırlarının ihlali, ağır iş yükü, gereksiz konuların gündem olması gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında veli-okul-öğretmen iletişim aplikasyonlarından en yüksek faydanın sağlanması ve dezavantajlarının bertaraf edilmesi amacıyla şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Aplikasyonlar ile sadece önemli gündem maddelerinin iletimi sağlanmalıdır.
- Aplikasyonların temel amacı ortaya konmalı, bu amacın uygulanmasında; veli, öğretmen ve okul yönetimi tarafından meslek uzmanları ve velilerin sınırlarının ihlal edilmemesine özen gösterilmelidir.
- Aplikasyonlar zorunluluk değil gereklilik olarak algılanmalıdır.
- Aplikasyonlar aracılığıyla yapılabilecek iletişim konularının hangileri olduğu açıkça belirtilmelidir.

Sonuç olarak planlı programlı ve amacına uygun olarak kullanılan veli-öğretmen aplikasyonlarının eğitim sürecine faydalar sağlayacağı söylenebilmektedir.

### Kaynakça

- Atabey, D. Tezel-Şahin, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamanu Eğitim Dergisi*, 9(3), 793-804.
- Aydoğan, Y. (2012). *Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı*. T. Güler (Ed.), Anne -baba eğitimi, Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. (2017). Sosyal Medya Temelli Anne Katılım Programı'nın anne çocuk ilişkisine ve anne öğretmen işbirliği-iletişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Tezel-Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişimde WhatsApp uygulamasının kullanımı. *GEFAD / GUJGEF* 38(2), 751-778.
- Blanchard, J. (1998). The family-school connection and technology. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425018.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Çağdaş, A., Şahin-Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Çalışkan, N., Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 69-82.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Montag, C., Błaszkiwicz, K., Sariyska, R., Lachmann, B., Andone, I., Trendafilov, B., Eibes, M. Markowitz, A. (2015). Smartphone usage in the 21st century: who is active on WhatsApp?. *BMC research notes*, 8(1), 331.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *Tech Trends*, 57(6), 28-37.
- Rimm-Kaufman, S. E. Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education & Development*, 16(3), 287-316.
- Sanders, J. M. (2016). Focus on family: Teachers as parents: Using technology to facilitate parent involvement: Susan catapano, editor. *Childhood Education*, 92(1), 95-96.
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B., Kurtulmuş, Z. (2010). *Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Z. F. Temel (Ed.). Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde (s. 328-361). Ankara: Anı.
- Tuncer, N., Sak, R., Şahin, İ. K. (2011). *Aile eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Walsh, B. A., Cromer, H. Weigel, D. J. (2014). Classroom-to-home connections: Young children's experiences with a technology based parent involvement tool. *Early Education and Development*, 25(8), 1142-1161.

## OKULLARDA ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ ŞİDDET TÖRLERİ (AKRAN ZORBALIĞI) VE ŞİDDETİN BOYUTUNDAKİ ARTIŞ

Uzm. Emine AKTUNÇ  
KKTC MEB, Sınıf ÖĞretmeni  
[emineaktunc86@hotmail.com](mailto:emineaktunc86@hotmail.com)

### Özet

İnsanlık tarihi boyunca Şiddet, insanlığın gündeminden hiç eksik olmamıştır. Tarih içinde gelişen olaylar incelendiği zaman Şiddetin problemlerin çözümleri için bir araç olarak kullanıldığı ve bu durumunda süreç içinde toplumlar için büyük bir yara haline görölmektedir. Şiddet özellikle 2000'li yıllardan itibaren gündemde en sık yer alan konulardan biri olmuştur. Tüm dünya ölkelerinin dikkatini çeken ve çözümlenmesi gereken bir olgu haline gelmiştir. Toplumun en küçük birimi olan ailede genel olarak insana yönelik ya da bireyin kendisine yönelik zarar verici davranışları olarak karşımıza çıkan Şiddet olgusunun uzmanlar tarafından çok çeşitli tanımları yapılmaktadır. En yalın ifadeyle Şiddet; baskalarına zarar veren eylemler bütünüdür. Şiddet, sözlük anlamıyla; sertlik, sıklık, fazlalık, kuvvet ve güç olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle bir kişiye güç ve baskı uygulayarak isteği dışında bir şeyi yapmak veya yaptırmaktır. Şiddet başka bir tanımda da kin, nefret ve öç alma duygularının tatmin edilmesi noktasında bircezalandırma aracı olarak açıklanmaktadır (Öztunç, Büyökbaykal, 2018.) Ergil (2001)'e, göre ise Şiddeti, bir kişi veya topluluğun, fiziksel ve ahlaki bütönlüğüne, mülkiyetine, kültürel değerlerine karşı birey yahut gruplar tarafından verilen zarar, fiziksel veya psikolojik acı olarak tanımlanmıştır. Furlong ve Morrison (2002) göre, okulda Şiddet kavramı ise, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır.

Okulda Şiddet olgusu, son dönemlerde birçok yönden tartışılmaktadır. Gözlem ve yasayarak öğrenilen Şiddet, yaşamın ilk yıllarından itibaren öğrenilir ve bir kişilik özelliği olarak gelişerek, değişmeye karşı direnç gösterir. Bu öğrenme de aile, çevre, akran grupları ve eğitim çevresi etkindir. Çocukları Şiddette hazırlayıcı etmenlere; daha önce kendisinin Şiddetle karşılaşmış olması, gerçekleşmeyen umutlar, düş kırıklıkları, öç alma duyguları, paylaşamayan öfke, anti sosyal kişilik ve madde bağımlılığı gibi örnekler verebiliriz. Bu tür etmenlere maruz kalınması durumunda, Şiddet tek bir öğrencinin bireysel Şiddeti olabileceği gibi, bu kişilik özelliklerine sahip birden fazla öğrencinin bir araya gelerek çeteler oluşturması ile de ortaya çıkabilir. Bu çocuklar bu yolla kendilerini daha güçlü hissedebilir, yaptıklarından zevk alabilir ya da diğerlerinin bunu hak ettiğini düşünebilirler. Çalışmanın önemi burada ortaya çıkmaktadır. Küçük yaşlarda öğrenilen Şiddet olgusunun ne boyutta olduğu ve ilerideki yıllarda durumun boyutunun ne olacağının kestirilmesine yardımcı olması açısından çalışma önem arz etmektedir. Çalışma; öğretmenlerinin sınıfta-okul içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışları incelemesi, öğrencinin-öğrenciye uyguladığı Şiddet içeren davranışlarının özellikle hangi Şiddet türünde yoğunlaŐtıĐını, bu türün içinde de baskın olan davranışları ortaya koyması ve bu konularda Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmene yol gösterici olması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları öğrencinin-öğrenciye uyguladığı Şiddet içeren davranışlarının özellikle hangi Şiddet türünde yoğunlaŐtıĐını ve bu türün içinde de baskın olan davranışları belirlemektir. Bu araştırma literatüre dayalı tarama modeli şeklinde yapılmıştır. Araştırmada, ilk olarak ilgili konuya yönelik literatür taraması yapılarak Okullarda Şiddet ve Akran Zorbalığı konuları ile ilgili araştırmalara ulaşılmış ve çalışmanın kuramsal yapısı oluşturulmuştur. Taramalar sonucu elde edilen veriler her öğe ele alınarak tek tek incelenip yorumlanmıştır.

Çalışma; tüm kademelerdeki öğretmenlerin sınıfta-okul içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışları incelemesi, öğrencinin-öğrenciye uyguladığı Şiddet içeren davranışlarının özellikle hangi Şiddet türünde yoğunlaŐtıĐını, bu türün içinde de baskın olan davranışları ortaya koyması ve bu konularda Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmene yol gösterici olması açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Şiddet, fiziksel Şiddet, duygusal Şiddet...

### Giriş

Okulun eğitim ve öğretim dışında da pek çok görevi vardır. Bunlardan bazıları okulun basitleŐtirme, denge kurma ve temizleme işlevleridir. Okulun temizleme işlevi, mevcut çevrede var olan işe yaramaz ve zararlı durumları ortadan kaldırarak temiz bir çevre oluşturma çabasıdır (Tezcan, 1994). Ancak pek çok nedene bağlı olarak maalesef okullarda istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaktadır. Araştırmalar, çocuk ve ergenler arasında saldırgan davranışların yayıldığı (Donat Bacioğlu ve Özdemir, 2012), okulların önemli sorunlarından biri haline gelen bu durumdan dolayı bazı öğrencilerin zarar gördüğünü göstermektedir. Flannery ve arkadaşları (2003), okul çağındaki çocuk ve ergenler arasında, görölen Şiddete yönelik davranışlar yanında, zorbalık olarak tanımlanan davranışlara da dikkat çekmektedir. Akran zorbalığı, okulların güvenli birer kurum olmalarının önünde önemli bir sorun oluşturmaktadır (Gökler, 2009; IŞık, 2009). Yaşanan zorbalık ve Şiddetin, çocuk ve ergenlerin gelişimleri ve ruh sağlıkları üzerinde olumsuz etkileri söz konusu olabilmektedir.



Dünyada ve Türkiye’de okullarda görülen şiddet gittikçe artmaktadır. Son üç yıl içinde Hamburg’daki okulların %56’sında şiddet olayları artarken, Berlin’de öğrencilerin %40’nın şiddet yaşadığı, ABD’de ise son 15 yıl içerisinde okul çağı çocukları arasında %142 oranında şiddet artışı olmuştur (Gözütok, 2008:25). Türkiye’de de neredeyse her gün yazılı, görsel ve sosyal medyada okulda yaşanan şiddet olayları ile ilgili haberler çıkmaktadır. Karşıt görüşlü grupların çatışmalarında ya da futbol sahalarında görmeye alışılan şiddet gün geçtikçe ilk, orta, lise ve yükseköğretimde görülmeye başlanmaktadır. Alınan önlemlere karşın 2 Manas Journal of Social Studies okullarında şiddetin tırmandığı araştırmacılarca da ifade edilmektedir (Durmuş ve Gürkan: 2005; İnan, 2005; Öğülmüş: 2006, Terzi: 2007; Solak:2007, Çubukçu ve Dönmez:2012). Buda okulda şiddetin Türkiye’de de giderek sosyolojik bir problem haline dönüştüğünü göstermektedir.

## Yöntem

Akran zorbalığına yönelik literatür taramasının yapıldığı bu çalışma ile elde edilen bilgiler okuyucuya aktararak soruna yönelik bilgilendirme ve farkındalık oluşturulması, şiddetin nedenlerini; öğrenci, veli ve okul bağlamında ortaya koymaktır. Bu amaçla; “akran zorbalığı”, “okullarda zorbalık”, “peer bullying”, “bullying at school” biçimindeki anahtar kelimeler elektronik ortamda taranmış ve ulaşılan makale, tez ve elektronik kitapların çözümsel değerlendirilmesi yapılmış, amaca uygun olarak tablolaştırılarak bir bütün haline getirilmiştir. Konuya ilişkin olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akran zorbalığı ile ilgili literatürdeki çalışmalar nelerdir?
2. Araştırmada eğitim kurumlarında mevcut olan şiddete;
  - a) Şiddetin türleri nelerdir?
  - b) Şiddetin nedenleri nelerdir?
  - c) Şiddetin boyundaki artış nedir? Sorularına yanıt aranmıştır.

## Bulgular Ve Yorumlar

### • Şiddet Nedir?

İnsanlık tarihi boyunca şiddet, insanlığın gündeminden hiç eksik olmamıştır. Kimi zaman şiddet problemlerin çözümü için bir araç olarak kullanılmış, kimi zaman da toplumlar için büyük bir yara haline gelmiştir. Şiddet özellikle 2000’li yıllardan itibaren gündemde en sık yer alan konulardan biri olmuştur. Tüm dünya ülkelerinin dikkatini çeken ve çözüm aranan bir olgu haline gelmiştir. En yalın ifadeyle şiddet; baskılara zarar veren eylemler bütünüdür. Şiddet, sözlük anlamıyla; sertlik, sıklık, fazlalık, kuvvet ve güç olarak tanımlanmaktadır (Demiray, 1994). Bir başka ifadeyle bir kişiye güç ve baskı uygulayarak isteği dışında bir şeyi yapmak veya yaptırmaktır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO:2014) ise “bireyin fiziksel ya da zihinsel olarak kötü muamaleye maruz kalmasını, suistimale uğraması ya da sömürülmesini” şiddet olarak kabul etmiştir. Ergil (2001)’e, göre ise şiddeti, bir kişi veya topluluğun, fiziksel ve ahlaki bütünlüğüne, mülkiyetine, kültürel değerlerine karşı birey yahut gruplar tarafından verilen zarar, fiziksel veya psikolojik acı olarak tanımlamıştır. Şiddet kelimesinin kökenine baktığımızda bu kavramın Latince “violentia” dan geldiğini görmekteyiz. Violentia şiddet, sertlik, acımasız kişilik ve güç demektir. Violentia fiilinin ise şiddet (güç) kullanılarak davranmak, karşı gelmek gibi anlamları vardır .

Furlong ve Morrison (2002) göre, okulda şiddet kavramı ise, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır. Genel olarak okul bağlamındaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri/okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir (Akt: Alkan, 2007).

Deveci, Karadağ ve Yılmaz’ın (2006) “İlköğretim Çocuklarının Şiddet Algıları” çalışmasında çocuklar şiddeti; kavga etmek, dövmek, kötü davranmak, küfretmek, bağırarak, incitmek, kaba kuvvet uygulamak, kızmak, tehdit, gürültü olarak tanımlamışlardır (Akt: Kızmaz, 2006).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ve ortaya konulan tanımlara bakıldığında şiddet ve saldırganlık kavramlarının birbirleri ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda da şiddet kavramı yerine saldırganlık kullanılmıştır. Buna göre saldırganlık, “başka bir insana zarar vermeye, acı çektirmeye veya yaralamaya yönelik herhangi bir tür davranışa verilen ad”tır. Şiddet de benzer anlamda kullanılan bir kavram olarak “güç kullanmak, baskı uygulamak, başka insanlara zarar vermeye ve yaralamaya dönük hareketler” anlamına gelmektedir (Alkan, 2007).

### • Uygulanışına Göre Şiddet Çeşitleri

Uygulanışına göre şiddeti; fiziksel, duygusal, ekonomik, ihmal ve istismar olarak gruplandırabiliriz (Koç, 2006):

**1)Fiziksel Şiddet :** Bireyin itaati ve disiplini sağlama, cezalandırma ya da öfke boşaltmaamacı ile şiddet uygulayarak çocuğa bir zarar verilmesidir. Bu dövülme, yanma, ısırılma vb. yollarla olabilir. Sadece dayak değil, çocuğu yaralayan, vücudunda iz bırakan, kaza dışındaki her türlü eylem fiziksel şiddettir.

**2)Duygusal Şiddet :** Çocuğa duygusal açıdan zarar veren psikolojisini bozan her türlü eylem yada eylemsizliktir. Reddetme, yalnız bırakma, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, baskı, sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, sürekli eleştiri, aşağılama, tehdit, korkutma, yıldırma, suça yöneltme, suçlama, yok sayma, çocuğun yaşına ve

özelliklerine uygun olmayan beklentiler içinde olma, çocuğu aile içi uyuşmazlıklarda taraf tutmaya zorlama, aile içi şiddete tanık etme vb. davranışlar duygusal şiddettir.

**3)Ekonomik Şiddet :** Çocuğun gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici işlerde ya da düşük ücretli iş gücü olarak çalışması veya çalıştırılması ekonomik şiddettir.

**4)Çocuk İhmali:** Çocuğun beslenme, barınma, giyim, temizlik, oyun, eğitim, güvenlik, sevilme ve sağlık hizmetini sağlama görevinin reddedilmesi ya da yerine getirilmemesidir.

#### • Dayak ve Şiddetin Temelleri

Toplumumuzda geçmişten gelen bir geleneğin de etkisiyle, belki de hızını kesmeden devam eden bu durumun Osmanlı medrese eğitimi, günümüzün ezberci eğitimi, ekonomik durum, kültürel ve sosyal gelişmelerle ilişkili olduğunu biliyoruz. Ancak, eğitimde şiddet ve dayanın, en önemli gerekçesi kabullenen, koşulsuz itaat eden, saygılı olan, demokrasiden ve demokratik ortamdan uzak bireyler yetiştirme gayreti olsa gerek. Çünkü dayak yiyen, şiddetle karşılaşan çocuk, okul ortamında düşüncelerini açıkça ortaya koyamayacak, tartışmalara katılamayacak; çekingen, ürkek ve korkak olacak; "Bana ne" mantığı ile yetişecektir. Dayak ve şiddet ne yazık ki, eğitim sistemimizin ayrılmaz bir parçası olarak algılanmakta, bir eğitim aracı ya da yöntemi olarak kullanılmaktadır. Oysa, Emerson'un dediği gibi, "Eğitim, öğrenciye saygıyla başlar". Bu saygının ise dayak ve şiddetle sağlanamayacağı apaçık ortadadır. Dayak ve şiddet, çocuğun beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması önünde en büyük engeldir (Gözütok, 1993).

#### • Okulda (Eğitim Kurumlarında) Şiddet

Eğitim kurumlarında şiddet, dünyanın bütün ülkelerinde eğitim hayatında ve kurumlarında kendisini hissettirmektedir. Kentleşme, okullaşmanın artması ve iletişim araçlarının yaygınlaşması gibi bir dizi etken bu konuyu ve kapsama giren istenmeyen olayları ülkenin gündemine taşımıştır (Özönder ve diğerleri, 2005).

Çocuklar; kreşler, yuvalar, bakım evleri ve okullar gibi eğitim kurumlarında şiddete uğrayabilirler. Bu şiddet diğer yerlerdekilere benzer olarak duygusal, fiziksel ya da cinsel şiddet biçiminde olabilir. İnsanlar, eğitim kurumlarında özellikle fiziksel ve cinsel şiddet türleri ile daha çok ilgilenseler de bu şiddet türlerinin az karşılaşılan tür olduğu açıktır. Buna karşın duygusal türler, diğerlerine oranla hem öğretmen hem de öğrenciler için sık rastlanır durumdadır. Duygusal şiddetin, fiziksel ya da cinsel şiddette olduğu gibi nesnel bulgularının olmayışı, tanıyı güçleştirmektedir (Beyazova ve Şahin, 2001).

Şiddet bireysel olabileceği gibi, bu kişilik özelliklerine sahip birden fazla öğrencinin bir araya gelerek çeteler oluşturması ile de ortaya çıkabilir. Bu durumun önlenmesinde başarısız olunması halinde çocuklar bu yolla kendilerini daha güçlü hissedebilir, durumdan zevk alabilir ya da diğerlerinin bunu hak ettiğini düşünebilirler (Tural, 2006). İstenmeyen bu olumsuz davranışlar bu sayede pekişebilir ve okulda olduğu gibi okul dışında da kullanılmaya başlanabilir. Okullarda giderek artan şiddet olayları, bu kurumları güvenli bir şekilde eğitim alınabilecek yerler olmaktan uzaklaştırmaktadır (MEB, 2015). Okulda şiddet; öğrenciler arasında olduğu gibi, öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri ve personel arasında da yaşanabilmektedir (Kızmaz, 2006). Müdür, okul yönetimin başıdır (Güçlü, 2000). Bu nedenle eğitim kurumlarında zorbalığı ve şiddeti önlemede okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları da yüksektir.

#### • Okulda Şiddetin Çeşitleri

- 1)Okul çalışanlarının çocuklara uyguladığı şiddet
- 2)Çocuğun çocuğa uyguladığı şiddet

#### 1)Okul Çalışanlarının Çocuklara Uyguladığı Şiddet

Okullarda ve sınıflarda yönetici ve öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler tarafından sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlara karşı birçok yöntem kullanılmaktadır. Problem davranışlara karşı kullanılan yöntemler davranışın sıklığına, yoğunluğuna, etkisine ve öğretmenin sınıf yönetimi tutum anlayış ve becerisine göre değişmektedir (Alkan, 2007).

Sınıfta istenmeyen davranışla karşılaşıldığında, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için çocuğun istemediği, çocuk için hoş olmayan yaşantılar içine sokulmaktadır. Birey, bağırp çağırma, azarlama, yok sayma, hakaret etme, arkadaşlarının önünde aşağılama, küfretme gibi şiddet içeren davranışlara maruz kalmaktadır (Kundakçı, 2002).

Okulda sözel, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalan bir bireyin öğrenme yaşantıları engellenmekte ve azalmaktadır. Şiddetin etkilerinden korkan bir birey psikolojik olarak olumsuz şekilde etkilenmekte ve zaman içerisinde okula gelme isteği azalarak okuldan uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla bireyler eğitimsel açıdan büyüme ve gelişme için zaman ve fırsat kaybı yaşamaktadır (Lovitt, 2001).

Mahiroğlu ve Buluç'un (2003) "Orta Öğretimde Fiziksel Ceza Uygulamaları" çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin %59.5'i lise eğitimleri sırasında kendisine fiziksel ceza uygulandığını belirtirken %40.5'i kendilerine hiç fiziksel ceza uygulanmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden %59.5 inin kendilerine lise öğrenimleri sırasında

fiziksel ceza uygulandığını belirtmeleri, bu okullarda fiziksel cezanın bir disiplin yöntemi olarak kullanıldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Alkan, 2007):

Tokat atma	Alay etme	Saçını ve kulağını çekme,
Bakışlarla korkutma	Toplum içinde küçük düşürme	Bireyin temel ihtiyaçlarını kısıtlama
Herhangi bir şey ile vurma	Notla tehdit etme	Küfür etme
Lakap takma	Vurma, itekleme	Canını yakma
Cinsel taciz	Hakaret etme	Kızıp bağırma

## 2)Çocuğun Çocuğa Uyguladığı Şiddet:

Okullardaki şiddetin bir diğer boyutu ise çocukların diğer çocuklara uyguladığı şiddettir. Çocuklar arası şiddette hazırlayıcı etmenler; daha önce kendisinin şiddetle karşılaşmış olması, gerçekleşmeyen umutlar, düş kırıklıkları, öç alma duyguları, paylaşılamaayan öfke, anti sosyal kişilik ve madde bağımlılığıdır. Bu tip şiddet tek bir öğrencinin bireysel şiddeti olabileceği gibi, bu kişilik özelliklerine sahip birden fazla öğrencinin bir araya gelerek çeteler oluşturması ile de ortaya çıkabilir. Bu çocuklar bu yolla kendilerini daha güçlü hissedebilir, yaptıklarından zevk alabilir ya da diğerlerinin bunu hak ettiğini düşünebilirler (<http://ssw.che.umn.edu/img/assets/5661/GENDER.pdf>)

## Çocuklarda Şiddet Neden Görülür Ve Etkili Faktörler Nelerdir?

Çocuklarda görülen şiddetin tek bir nedeni yoktur. Şiddet, birçok faktörün etkileşiminden ortaya çıkar. [www.guncedanismanlik.net/pdf/gb/guncel%20bulten%207.pdf](http://www.guncedanismanlik.net/pdf/gb/guncel%20bulten%207.pdf)

### a) Genetik Faktörler

Bazı çocuklar ebeveynlerinin genlerinden taşınmış olan kalıtsal kişilik özellikleri nedeniyle şiddet göstermeye eğilimlidir.

### b) Çevresel Faktörler

#### ✓ Aile

Öğrenme en başta ev ortamında başlar. Anne ve babalar tarafından unutulmaması gereken en önemli şey çocuğun anne ve babasının davranışlarını örnek aldığıdır. Çocuklar büyürken ebeveynlerinin aynadan yansımaları gibidirler. Ev ortamında ne görürlerse, davranış biçimi olarak onu benimserler. Aileler kimi zaman farkında olmadan çocuklarına istenmeyen davranışları kendi hareketleriyle öğretmiş olurlar. Telefonda bağırarak babasını gördüğünde, çocuğun bağırmanın sorunlarla baş etme yollarından biri olduğunu düşünmesi bu konuya bir örnek olabilir. Çocuklar, hem anne babalarının birbirleriyle olan ilişkilerini gözlemler ve model olarak alır, hem de anne babalarının kendileriyle olan ilişkilerini taklit ederler.

Şiddet davranışına yönelen bazı öğrencilerin, aileye ilişkin olarak bir takım sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Yavuz, 2009). Şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, ailedeki roller, davranış kontrolü, gereken ilgiyi gösterebilme ve genel aile işlevlerinde karşılaştırma grubunda yer alan ailelere göre önemli oranda yetersizlik yaşadıkları bulunmuştur. Öfke düzeyleri açısından, şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin karşılaştırma grubunda yer alan ergenlerin ailelerine göre “sürekli öfke”, “içe-yönelik öfke” ve “dışa yönelik öfke” düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin ailelerinin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri görülmüştür. Ayrıca şiddet davranışı gösteren ergenlerin aile üyelerinin daha fazla psikolojik probleme sahip oldukları, alkol kullandıkları ve suç işleme davranışında buldukları saptanmıştır (Avcı, 2006).

#### ✓ Medya

Maalesef günümüzde medya özellikle de televizyon programları çocukların psikolojik gelişimi açısından çok da yararlı birer kaynak değil. Çocukların televizyon seyredebileceği saatlerde verilen bazı programlar çocuklara yönelik olmadığı gibi, çocuklar için özel hazırlanmış programlar ve çizgi filmler bile şiddet, agresyon gibi unsurları içermekte. Televizyon ve radyolardaki olumsuz programların çocuklar üzerinde oluşturduğu etkiler sonucu ortaya çıkan davranış değişiklerinin neler olduğunu şöyle sıralayabiliriz (Kaplan, 2006).

- Çocuklar, televizyonlarda izledikleri dizi kahramanlarını kendilerine model olarak seçiyorlar. Günlük yaşamlarında oyunlarına yansıtıyorlar. Bu dizilerin kahramanları, davranışları ile çocuklardaki saldırganlık dürtülerini harekete geçiriyor.
- Şiddet, saldırganlık ve cinsellik içeren programlar, onları izleyen çocukları psikolojik sorunlara itiyor, içine kapanık, kavgacı ve şiddet eylemlerine yatkın duruma getiriyor.
- Çocuklardaki cinsel ve saldırgan davranış dürtülerinin küçük yaşta aşırı uyarılması olumsuz bir koşullandırma yaratıp sadist duyguların ortaya çıkmasına neden olur.
- Öğrencilerin bu tür şiddet içerikli filmlerde gördüklerini okuldaki arkadaşları üzerinde uyguladığına tanık olunmuştur.
- Öğrencilerin yaptıkları oyun araçları ve çizdikleri resimlerde bile bu filmlerin etkileri görülmektedir.

• Bu filmleri izleyen çocukların arkadaşlık kurmada güçlük çektikleri, yalnız yaşamayı, kendi dünyaları ile baş başa kalmayı yeğledikleri ve böylesi filmlerin bağımlılık oluşturduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, her ne gerekçe ile olursa olsun şiddet; “çocuğun, toplu yaşamın gerektirdiği karşılıklı saygı ve anlayışın gelişmesini, öz denetim yoluyla disipline olmasını geciktirmekte, hatta engellemektedir (Çiftçi, 2006)”.

#### • Ergenlik Döneminde Çocukların Şiddet Eğiliminde Artış

Okullarda yaşanan şiddet, her boyutu ile öğrencileri ilgilendiren bir meseledir ve öğrencileri çözümün bir parçası olarak görememek okulda şiddetin önlenmesinde kaçınılmaz olarak başarısızlığı getirir. Okullarda şiddet dahil her konuda öğrenci katılımıyla ilgili çalışma yapmak, hem okulların demokratikleşmesi, hem çocuk hakları sözleşmesinde çocuk katılımının bir hak olarak saptanmış olması nedeniyle de bir zorunluluktur. En önemlisi de çocuk katılımının, okulda çoğunluğu oluşturan her zaman çocuklar olduğu sürece şiddetin engellenmesinde öğrencilerin şiddeti engelleyenler arasına katılması dışında başka bir çözüm yoktur. Çocuk ve gençlerin sorun olmaktan çok çözümün bir parçası olabileceğine ilişkin bir yaklaşım içinde olmak şiddetin önlenmesinde çok önemlidir (Kaplan, 2006).

Ergenlik dönemi, ergen ile yetişkin değerlerinin farklılaştığı bir dönem olmakla birlikte, anne baba, ergenin kendini özleştirebileceği en önemli modelleri oluştururlar. Anne babanın duygusal sorunları bulunan kişiler olması, evlilik ilişkilerinde başarılı olamamaları, ergenin aile içinde sürekli kavga ve çekişmeye şahit olması şeklindeki kötü ev koşulları, ergeni bir karmaşaya, iç çatışmaya ya da suçlu davranışa itebilir. (Kaplan, 2006). Ergenlikte artan fiziksel güce ve ergenin yaşadığı çevre koşullarına bağlı olarak şiddetten hoşlanma ve saldırganca davranma sıklığında artış olabilir. Her yaşta sevmek ve sevilmek, kendisi ve başkaları için değerli olmak insanın ruhsal gereksinimleri arasında iki önemli gereksinimdir. Sağlam ve sağlıklı bir kişilik gelişmesi için çocuğun gereksinimlerinin doyurulması ve ilerde bu gereksinimlerini kendi kendine doyurabilme yetenek ve sorumluluğunun gelişmesine olanak sağlanması gereklidir (Kaplan, 2006).

#### • Okulda Şiddet Ve Akran Zorbalığına Yönelik Araştırmalar

ÇALIŞMA	AMAÇ
Öğrenciler arası zorbalık (ÇINKIR, KEPENEKÇİ, 2003)	Eğitimcilerin okul zorbalığına ilişkin görüşlerini ve önleme çabalarını ortaya koymaktır.
İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi (KAPÇI, 2004)	İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türleri, bunların görülme sıklığı, zorbalığın görülme türünde sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyete bağlı farklılıkların olup olmadığı ve zorbalığa maruz kalıp kalmamanın benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde nasıl bir farklılaşmaya neden olduğunun ortaya konmasıdır.
Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi. (AKAGÜN, 2005)	Ergenlerde anne baba akran ilişkilerinin cinsiyete dayalı olarak zorbalık davranışları üzerindeki etkisini incelenmiştir.
Okulda zorbalık (ÖZDİNÇER ve SAVAŞER, 2009)	Okullardaki şiddet ve zorbalık eylemleri, sıklığı ve türleri incelenmiştir.
Türkiye’deki liselerde öğrenciler arası zorbalık (KEPENEKÇİ ve ÇINKIR, 2006)	Türkiye’deki liselerde öğrenciler arası zorbalığın ortaya konmasıdır.
İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi (GÖKLER, 2007)	İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi ve zorbalığın empatik eğilim, özsaygı, problem çözme becerileri, içedönüklük-dışadönüklük ve kaygı gibi bazı kişilik özellikleri araştırılmasıdır.
Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı (ÖZKAN ve ÇİFTÇİ, 2010)	Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda okuyan 4. Ve 5. Sınıfa devam eden öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık türleri, zorbalığı yapan kişinin(kişilerin) kim olduğu, zorbalığın yapıldığı yerlerin tespiti ve kurbanın

	zorbalığı anlattığı kişilerin kimler olduğunun belirlenmesidir.
Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek (Özlem HASKAN AVCI ve İbrahim YILDIRIM, 2014)	İlgili kuramsal açıklamalar ve mevcut araştırmalar incelendiğinde, yalnızlık yaşayan ve sosyal destek sistemi zayıf olan ergenlerin şiddet eğilimi açısından daha fazla risk altında olduğu düşünülmüş ve bu çalışmada yüksek şiddet eğilimi olan ve olmayan ergenlerin yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır.
Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Hoşgörür, V. ve Orhan, A. 2017)	Okullarda yaşanan zorbalık ve şiddet olaylarının itme-kakma, kavga, arkadaşını aşağılama, çeteleşme, zorla bir şey kabul ettirmeye çalışma şeklinde kendini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Amerikan gençliğinde zorbalık davranışları (NANSEL, OVERPECK, PILLA ve ark., 2001)	Amerikan gençliğindeki zorbalık yaygınlığının cinsiyet, kademe ve ırka göre incelenmesidir.
Okul Şiddetindeki tehditlerin değerlendirilmesi: danışman etkileri (DANIELS, 2002)	Okullarda Şiddet öncesi ve sonrası danışman müdahalelerinin değerlendirilmesidir, önleyici yolların ortaya konmasıdır.
Okulda zorbalık ve akran mağduriyet üzerine araştırmaların gözden geçirilmesi: ekolojik sistem analizi (HONG, ESPELAGE, 2012)	Bronfenbrenner'in ekolojik çerçeve bağlamında okulda zorbalık ve akran mağduriyet ile ilişkili risk faktörlerini incelemektir.

### Sonuç ve Öneriler

Akran zorbalığının görülme sıklığına ilişkin bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında;

- Rigby ve Slee (1991), Avustralya'da 8–18 yaşları arasındaki 15152 erkek ve 10247 kız öğrenciyle yaptığı çalışmalarında kızların %15,7'sinin, erkeklerin %20,7'sinin haftada en az bir kez zorbalığa maruz kaldığını bu çalışma Avustralya hükümetinin ve okul yöneticilerinin dikkatini çekmiş ve bu sonuçtan sonra eğitimciler, yöneticiler ve danışmanlar ülkede zorbalık karşıtı programlara başlamışlardır,
- Andreou (2001) zorbaların genellikle sorun çözme becerilerinden yoksun olduklarını ve kendi problemlerini dışsallaştırma eğiliminde olduklarını belirtmektedir.
- Nansel ve arkadaşlarına (2001) göre de, genellikle zorbaların okul başarıları düşüktür. Özellikle ortaöğretim yıllarında okul çevresinden soğurlar ve okul çevresine karşı hoşnutsuzluk sergilerler.
- Kristensen ve Smith (2003)'in, 10–15 yaşları arasındaki 305 öğrencinin zorbalık döngüsündeki rolleri ve baş etme becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin %65,9'unun zorbalık olayına karışmadığını, %16,4'ünün kurban, %9,5'inin zorba/kurban ve %8,2'nin zorba olduğunu, kızlarda kurban olma eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğunu, yaş arttıkça kurban olma eğiliminin azaldığını, zorbalık oranındaki bu farklılığın kültürel kabule, yaş gruplarına, araştırma metoduna ve etnik kökene göre değişebileceğini,
- Theriot ve arkadaşları (2005), ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada zorbalık prevalansının %21,9 olduğunu ve %22,9'unun ise kurban olma ölçütlerine uyarken kendilerini kurban olarak tanımlamadıklarını saptamışlardır. Sevda Özdiñer Arslan / Sevim Savaşer Millî Eğitim u Sayı 184, Güz/2009 221
- Japonya'da ulusal düzeyde yapılan araştırmada (Mino, 2006), ilkökul öğrencilerinin %21,9'unun, ortaokul öğrencilerinin ise %13,2'sinin zorbalığı deneyimlediklerini, Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili araştırma sonuçları diğer ülkelerdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.
- Uludağlı ve Uçanok (2004) çalışma grubunun yaklaşık yarısının son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunduğunu, öğrencilerin % 9,3'ünün kurban, % 7,6'sının zorba ve % 6,4'ünün zorba/kurban olduğunu,
- Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin yüzde 43'ü, yedinci sınıfların yüzde 41,7'si şiddeti 'dayak' olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler arasında 'onur kırmak, saldırganlık' türü davranışlar şiddet sayılmamaktadır. Öğrencilerin yüzde 76,9'u şiddeti sokakta yaşamış, yüzde 56,5 TV'den öğrenmiş. Yaş yükseldikçe şiddete başvurma oranında yükseldiği saptanmıştır(Özcebe vd. 2006).
- Hoşgörür ve Orhan (2017) tarafından yapılan çalışmada, okullarda yaşanan zorbalık ve şiddet olaylarının itme-kakma, kavga, arkadaşını aşağılama, çeteleşme, zorla bir şey kabul ettirmeye çalışma şeklinde kendini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada varılan bu sonuç ve konu ile ilgili literatür taramasını dikkate alarak çocuk ve gençlerin şiddet eğilim düzeylerini düşürmeye yardımcı olabilmek ve kişisel gelişim ve gerçekleştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla;

- 1) Anne/babaların, çocukları için model teşkil ettiklerinin ve çocuklarının davranışlarının büyük bir olasılıkla onların evde gördükleri davranış kalıplarını yansıttığına göre, anne/babaların bu konuda daha dikkatli davranmalarını yönünde bilinçlenmelerine yönelik eğitsel etkinliklerin yaygınlaştırılması,
- 2) Çocukluk dönemlerinde aile içi şiddete maruz kalan bireyleri rehabilite edecek psikolojik desteklerin verilmesi önem arz etmektedir. Aile içinde şiddete uğradığı belirlenen çocukların başkalarına karşı şiddet kullanma

oranlarını ve saldırganlık eğilimlerini ölçmek ve çocukların daha fazla şiddet kullanma nedenlerini belirlemek amacıyla Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışma, bir yandan şiddete maruz kalan/tanık olan çocukların daha yüksek oranda saldırganlık eğilimi ve şiddet göstermesi, diğer yandan bazı sosyodemografik özelliklerin daha fazla oranda şiddet ve saldırganlık eğiliminde etkili olduğunu göstermesi bakımından önemli sonuçlar vermiştir. Şiddete maruz kalan bir çocukluk yaşamak, sonraki yaşamda ailede ve toplumsal alanda bir şiddet uygulayıcısı olma riskini arttırmaktadır<sup>4</sup> (Catani ve ark. 2008). Bu açıdan şiddet eğilimlerini düşürmenin yolu, çocuk eğitiminde şiddeti bir yöntem olarak kullanmaktan kaçınmaktır (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu 1997). Ayrıca sağlık profesyonellerinin çocuk ve gençlerde şiddete maruz kalanların belirtilerini tanımada önemli sorumlulukları vardır (Lepistö ve ark. 2010). Ailelere ve öğrencilere öfke kontrolü, çocuk yetiştirme, çocukla etkili iletişim kurabilme hakkında eğitim verilmesinin ve şiddete maruz kalan çocukların tespit edilerek koruma altına alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

3)Bireylere şiddete başvurmadan etkili problem çözme yöntemlerinin kazandırılmasına yönelik eğitimler verilmesi,

4)Çocukların ve gençlerin şiddet eğilimlerinin beslenmesinde etkili olan kaynakların belirlenmesine yönelik araştırmaların yaygınlaştırılması önerilmiştir.

### Kaynakça

- Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde
- Andreou, E. (2001), "Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children", *Educational Psychology* 21 (1), s. 59-66.
- Arı M, Bilir Ş, Dönmez NB, Güneysu S. 4-12 Yaşları Arasında 16100 Çocukta Örselenme Davranışı İle İlgili Bir İnceleme. Çocukları Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi. Ankara, 1989: 45-53.
- Beyazova, U., Şahin, F. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*. 151. Çocuk ihmal ve istismarı. 15.11.2008  
[http://www.adlitip.org/yazilar/turkce/konular/cocuk/fiziksel\\_%20istismar.htm](http://www.adlitip.org/yazilar/turkce/konular/cocuk/fiziksel_%20istismar.htm)
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuldaki Şiddet Üzerine Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:11 (40) ss.89-108.
- Davies J, Lyon E, Monti-Catania D (1998) *Safety Planning with Battered Women: Complex Lives/Difficult Choices*, 7th ed. California, Sage Publications.
- Demiray, K. (1994). *Temel Türkçe sözlük*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Deveci, H., Karadağ R. ve Yılmaz, F., (2006). İlköğretim çocuklarının şiddet algıları. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu'nda sunulan bildiri, 28 - 31 Mart, İstanbul.
- Donat-Bacıoğlu S, Özdemir Y (2012): İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 169–187. (<http://ebad-jesr.com/>)
- Dönmezer, T., Gümüş, A. ve Tümkaya, S. (2006). Kötü Muamele ve Etkileri, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.
- Durmuş, E. & Gürkan, U. (2005). "Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3 (3), ss. 253-269.
- Ergil, D. (2001). "Şiddetin Kültürel Kökenleri". *Bilim ve Teknik*. Sayı 399, ss. 40-41.
- Flannery, D.J., Vazsonyi, A.T., Liau, A.K., Guo, S., Powel, K.E., Atha, H., Vesterdal, W., & Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the peace builders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*.
- Freedman YL, Sears DO, Carlsmith JM (1993). *Sosyal Psikoloji Çev. A, Dönmez İmge Kitapevi Yayınları*, Ankara.
- Furlong, M. ve Morrison, G. (2000). The school in school violence definitions and facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8 (2), 71-81.
- Gökler R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511537.
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güçlü, N.(2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(-), 23-29.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Hughes, G. (2005). The Relationship between bullying and achievement; a study of related school and family factors. Master Thesis, The University of Calgary, Alberta, Canada.

- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017) Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği) [Elektronik Sürüm]. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24), 859-880
- Işık, H. (2009). Okul güvenliğinin boyutlarına ilişkin kavramsal bir analiz. İlköğretmen Dergisi
- İnan, Hatice, Z. (2005). Okullarda Çocuklar Arası Zorbalık. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl : 2005, (22), ss. 161-170.
- Kepençi, Y. K. ve ÇINKIR, Ş. (2005), "Bullying among Turkish high school students", Child Abuse & Neglect 30, s. 193-204.
- Kızmaz., Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(11), 47-70
- Koç, M. (2006). Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Baş Etmede Sporun İşlevselliği, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.
- Kristensen, S.M. ve Smith, P. K (2003). The Use of coping strategies by danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, inresponse to different (hypothetical) types of bullying. Scandinavian Journal of Psychology, 44, 479–88.
- Kundakçı, B. (2002). İlköğretim Okulu Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Cezayı Tercih Nedenleriyle İlgili Tutumları, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Lepistö S, Astedt-Kurki P, Joronen K, Luukkaala T, Paavilainen E (2010) Adolescents' experiences of coping with domestic violence. JAN; 1232-1244.
- Mahiroğlu A. ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 81- 95
- MEB. (2015). Çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi teknik destek projesi: revize erken uyarı uygulamaları (Faaliyet 1.2.4). Ankara: Proje ofisi.
- Mino Tamaki (2006) .Ijime (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese Education Based on Group Conformity Second Annual Rhizomes: Re-Visioning Boundaries Conference of The School of Languages and Comparative Cultural Studies, The University of Queensland. [http://eprint.uq.edu.au/archive/00004762/01/tm\\_rhiz.pdf](http://eprint.uq.edu.au/archive/00004762/01/tm_rhiz.pdf)
- Nansel, T. ve Overpeck, N. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth, JAMA, 285, 16.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. Eğitime Bakış Dergisi. 2 (7), ss. 16-24.
- Özcebe, H. , Çetik, H. & Üner, S. (2006). Adölesanlarda şiddet davranışları. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Şiddete Yönelik Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, İstanbul.
- Öztun, M. ve Büyükbaykal, C (2018). Sakarya Yerel Basımında Çıkan Kadına Yönelik Şiddet Haberlerinin Farklı Boyutlardan İncelenmesi, Turkish Studies, Volume 13/26, Fall 2018, p. 971-984, DOI: 10.7827/TurkishStudies.14346
- Özönder, Cihat ve Diğerleri, (2005). İlköğretim Oku/larında Şiddet ve Taciz , Ankara, KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Serisi: 17, Dumat Matbaacılık.
- Pişkin, M. 2002. Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 533-551.
- Pişkin, M. (2010), "Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi", Eğitim ve Bilim 35 (156), s. 175-189.
- Rigby, K. ve Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims, Journal of Social Psychology, 131, 615–27.
- Russell, D. E. (1993). Making violence sexy: Feminist views on pornography. Teachers College Press.
- Solak, A. (Ed.) (2007). Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu. Ankara: Pegem.
- Stone A. M. (1992). "The Role of Shame in Post- Traumatic Stress Disorder". American Journal of Ortho Psychiatry 62/1 (1992) 131-136
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda Yaşanan Şiddeti Önleyici Bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü. Aile ve Toplum Yıl: 9 Cilt: 3 (12), Nisan-Mayıs-Haziran 2007, ss. 73-82.
- Tezcan, M. (1994). Eğitim Sosyolojisi. 9.Baskı, Ankara: Zirve Ofset.
- Theriot, T.M., Dulmus, C. N., Sowers, M. K. ve Johnson, T.K. (2005). Factors relating to self-identification among bullying victims. Children and Youth Services. 27, 979–94.
- Tural, K. N. (2006). Okul kültürü içinde şiddet. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Eğitim Sen Yayınları, 237-239
- Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. Türk Psikoloji Dergisi, 20(56), 77–92.
- WHO (2014) Global Status Raport On Violence Prevention. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.

## ON THE CONCEPT OF TIME IN EVERYDAY LIFE AND BETWEEN PHYSICS AND MATHEMATICS

Paolo DI SIA

University of Padova, School of Science, Department of Physics and Astronomy, Padova, Italy

[paolo.disia@gmail.com](mailto:paolo.disia@gmail.com)

[www.paolodisia.com](http://www.paolodisia.com)

### Abstract

In this paper I consider the concept of time in a general way as daily human time and then within physics with relation to mathematics. I consider the arrow of time and then focus the attention on quantum mechanics, with its particular peculiarities, examining important concepts like temporal asymmetry, complexity, decoherence, irreversibility, information theory, chaos theory. In conclusion I consider the notion of time connected to a new theory in progress, called “Superfluid Dynamic Space” theory, based on a time-invariant universe that overcomes the Big Bang model and is connected on the so called “bijective physics”.

**Keywords:** Time, Modern Physics, Irreversibility, Decoherence, Symmetry/Asymmetry, Entanglement, Complexity, Superfluid Dynamic Space (SDS), Education.

### Introduction

The problem of time is one of the fundamental problems of human existence; even before being the subject of philosophical investigation, it constitutes the man’s ever-present problem, since even in an unconscious way it is intrinsically linked to our life. From the viewpoint of existential philosophy, it also involves the problem of the destiny of man, considered only indirectly by mathematical and naturalist philosophy. It is in fact over time that the destiny of human existence is realized.

A double meaning is linked to the time: on a hand we have the fear, the worry, which temporalize the being, on the other hand the hope, the change produced by creative activity. This dualism is intrinsic in the structure of the person, in the sense of union between the changeable and the immutable. Time is therefore a change in two distinct meanings: as development of life and as death.

The man’s destiny is fulfilled in time, in the past and in the future; but this past and this future exist only in the present. Furthermore, the past can be considered under a double aspect: the past that has existed and is now over, and the past that still lasts in the present and which exists in the present memory as a transfigured past.

The relation between the three dimensions of time involves another very important existential aspect: how to act so that a painful past no longer exists and so that a beloved present continues to exist and does not die in the past. Time is for some aspects an evil and its passing can be sad. This evil consists in the impossibility of savoring the present in all its fullness, due to the impossibility of completely freeing yourself by the sadness of the past and the fear of the future.

The joy of living the present moment as total fullness is always denied by the elapse of time. Without the loss of many things of the past, the man should not be able to live; a total memory would destroy him. This need to forget the past denotes an evil of time.

The temporal dualism becomes evident in the present moment. The instant can be seen as a small fraction of time, an infinitesimal fraction between the past and the future; but we can also see it as not belonging to time, as instant that cannot be divided into past and future. This problem has evident links to our age, dominated by technology and by speed.

The value of the instant is lost in it, which becomes only a means for the following instant. Time becomes thus an accelerated time, where the man is leaning towards the future and his ego decomposes in this temporal speed, losing the unity that is instead deeply connected to the unity of the indivisible moment.

The time-man relation is for some aspects paradoxical: on a hand the person is change, realization over time, on the other hand she/he is immutability, unity through the change, and therefore is damaged by time.

Another fundamental problem closely connected with time is the problem of death. Death occurs in time, resides in life and is its end. In the relation between time and infinity, we can consider two meanings: a quantitative and a qualitative one. Time seen as quantitative infinite brings death with it; on the other hand, victory over death and healing from the evil of time is linked to the meaning of qualitative infinity of time or eternity (Di Sia, 2015).

The intensity of our inner life can change the character of time; time that can accelerate or slow down in relation to the richness of life has no mathematical character (Di Sia, 2018<sup>a</sup>). Two of man’s greatest problems, i.e. the problem of the foundation and that of the future, are both inseparably linked to time and reveal time as the intimate destiny of man. The human existence is immersed in time; its origin and conclusion seem to go beyond it.

The notion of time is present in all areas of thought that reflect and study the reality and the human being, from mathematics to physics, from philosophy to neurosciences. The problem of time escapes our senses and mathematics and physics often lead to results that are logically far from ordinary human thinking.



Mathematically, time is indicated as a variable  $t$  present in the equations; time flows and the term  $t$  defines some dynamics. Time can be defined on an oriented line, each instant is in one-to-one correspondence with a point of this line. When we graphically represent a movement in space, time is considered as if it were another spatial dimension. This is a static way of interpreting time, there is also the dynamic way, related to the flow of time (Di Sia, 2017).

In particle physics, space-time is flat, rigid and static; in general relativity it is curved, flexible and dynamic; they are two different conceptions of time. The canonical scientific theories developed to date use different notions of time (differentiable time, time in different dimensions, non-continuous time) and there are also time-independent theories (Fiscaletti, & Šorli, 2015; Di Sia, 2015<sup>b</sup>).

The subjective time, as memory of every moment of the present of our consciousness, has an asymmetrical structure and is elastic. The past seems written, frozen; we can remember it, but we can no longer hear that it runs. The future appears uncertain, not firmly attached to reality. In everyday life, past and future are not equivalent; there is a relative condition due to our consciousness (Šorli, 2019<sup>a</sup>).

Time flows constantly, even if our perception of its flow varies according to our emotional state; when we say that time runs quickly, we imagine something flowing at an increasing speed. This something is not actually time, it is the different way in which we emotionally experience the running reality (Fraisie, 1963).

To date, it has been not fully possible to demonstrate, on a scientific level, that time exists and flows from a past to a future. The human being appeals to basic personal feelings, to the fact that we are witnessing our aging, to the fact that disorder, in a closed system, spontaneously grows (Schroeder, 1999).

In relation to irreversibility, the concept of arrows of time has been studied. It seems difficult to be able to untie the concepts of change and invariance, two contradictory but inseparable components in the human effort to understand reality; it seems not possible to fully explain the change without referring to the invariance, and vice versa.

Within physics and science in general, there are different times, reflections on cosmological, thermodynamic, gravitational, biological arrows of time; each of them is based on different principles, and it is difficult to determine whether one is more fundamental than the others (McGucken, 2017; Mersini-Houghton, & Vaas, 2012; Savitt, 1997).

Mathematics has been studied and used since ancient times; however, it is starting by Descartes, Galileo and Newton that the mathematical language has been elevated to the rank of true language of Nature, allowing to talk about phenomena and make predictions.

In some cases it is possible to create, starting by differential equations with respect to time, solutions in which the parameter  $t$  is completely eliminated; as example, from the time-dependent solutions of Newton's equations for an orbital motion,  $r(t)$  and  $\alpha(t)$ , one can build time-independent solutions  $r(\alpha)$ . The motions in the universe could be replaced by timeless trajectories in a larger space of configurations. This is an interesting theme, because it demonstrates how the interpretation of the  $t$  parameter can present many more aspects than we think, and also, in some sense, leads to the elimination of a generic absolute time.

The mathematized time of physics does not exhaust the sense of lived time, not more than lived time gives the intuition of all aspects of physical time. The simplest scheme adopted by science consists of a homogeneous one-dimensional (1D) time, composed of instants that follow one by another in an identical way. According to the thinking of some authors, it would not grasp the essential nature of the duration of the true time of life, which is continuous invention, continuous emergence of novelty (Canales, 2016). A current line of research considers a time-invariant flat universe, which goes beyond the Big Bang model and refers to the two concepts of "fundamental time" and "emergent time" (Di Sia, & Šorli, 2020<sup>a</sup>).

### **Time and irreversibility**

The theme of the time irreversibility of physical theories has been the protagonist of heated debates over years in classical and quantum physics. Problems arose with the birth of thermodynamics, in particular in relation to the principle of growth of the entropy in a closed system, having found a temporally asymmetric fundamental law.

The temporal asymmetry of the reality surrounding us seems to be quite evident. We are witnesses of irreversible phenomena and we feel that there is a substantial difference between past and future. This evident asymmetry of Nature is in contrast with the laws of classical dynamics, symmetrical by time inversion, namely invariant with respect to the change of the time variable " $t$ " into " $-t$ ".

The attempt to reconcile classical mechanics with thermodynamics began with Boltzmann's work. He noted that the microstates, that became states with higher entropy after a time evolution, were much more probable than those that became states with lower entropy. In essence, the time reversibility of the Newtonian law of evolution leads to the conclusion that entropy should increase towards the future and, symmetrically, also towards the past (Darrigol, 2018).

Over years, various solutions have been sought for this problem, from the treatment of entropy as a function of probability distributions to the question of special initial conditions, resorting to the use of asymmetric temporal boundary conditions. This led to the question of why the macroscopic world, which should spring from the

microscopic one, regulated by quantum laws, shows evident signs of temporal asymmetry, i.e. of irreversibility. In physics, irreversible phenomena often occur, to the point of having created cases of hypothetical arrows of time in various physical disciplines. We can think, as example:

- to the phenomenon of electromagnetic radiation, in which there are delayed and advanced solutions, although only the first ones seem to occur in Nature;
- to the self-organization of matter, in physical and biological processes, which has been of enormous importance in Prigogine's reflections. It is known that global entropy, when the surrounding environment is considered, always grows in harmony with the second law of thermodynamics, but in relation to the single system (for example a cell) we can witness an entropic decrease (Kondepudi, Petrosky, & Pojman, 2017);
- to the law of exponential decay, concerning unstable physical systems;
- to gravity, although its time direction may be linked to a question of initial conditions; gravity describes an attraction in both time directions, since Newton's equations are of second order with respect to time.

### Superposition and entanglement

The superposition of quantum states represents an anomaly compared to what happens in classical physics; this derives by the fact that quantum mechanics is governed by a linear differential equation, so if two wave-functions  $\psi_1$  and  $\psi_2$  are solutions of the Schrödinger equation, even their superposition (a linear combination) is a solution (Griffiths, & Schroeter, 2018). This fact is incredible in the sense of the common logic, i.e. to think for example to an electron in a state of spin up and down simultaneously. It is difficult to put into words what mathematics indicates as possible. The collapse of the wave-function leads to the cancellation of the initial superposition (Di Sia, 2018<sup>b</sup>).

One might think that superposition is a simple mathematical tool, useful exclusively to calculate the probabilities related to each single eigenstate, but macroscopic superpositions have been observed in very sophisticated experiments; they are not impossible to see and, therefore, must not be considered non-existent (Mari, De Palma, & Giovannetti, 2016). If superpositions really exist, why does it seem so difficult to see them? An answer to this question has been provided by the decoherence theory and the continuous elimination of the superposition of states could provide a time direction (Zeh, 2002).

Entanglement is an extremely interesting and peculiar aspect of quantum mechanics; it provides that the states of two or more objects can be described in relation to each other, even if they are separated by enormous spatial distances, leading to an immediate action that contradicts the fact that the speed with which the signals are transmitted can not exceed the speed of light, i.e.  $3 \cdot 10^8$  m/s in vacuum.

Quantum entanglement leads to holistic visions of Nature, in the sense that, assuming that everything began with a space-time singularity called Big Bang, but even without a hypothetical initial Big Bang, every single element of the universe would be in correlation with any other, in a global interconnection network; a measurement on an object would have repercussions on all the others, independently by distances (Di Sia, & Bhadra, 2020<sup>a</sup>; Di Sia, & Bhadra, 2020<sup>b</sup>).

An experiment on a system "here and now" would have repercussions on all systems throughout the universe; as a consequence, at the level of analysis of the temporal flow, the collapse of the wave-function, due to a measurement that can provide irreversibility resulting by a time direction, would automatically be accompanied by innumerable other collapses, due to total entanglement, leading to a universal time direction and to the natural disappearance of the superposition of states (Kiefer, & Joos, 1998; Zurek, 2003; Di Sia, 2020<sup>a</sup>).

### Quantum mechanics between innovation and complexity

The theme of irreversibility plays a central role in the debate on the challenge of complexity that led to talk of complex sciences in recent decades. One of the focal points characterizing the reflection on complexity concerns the importance of the temporality of physical, biological and social processes. This temporality has often been ignored in favor of static visions, in which the flow of time is conceived as a simple manifestation of a timeless necessity (Ali, *et al.*, 2020).

It was a sort of separation between "observer" and "observed system"; the idea that the run of time is a disturbance led to the creation of experimental situations that remove any observer influences as much as possible, considering processes that could be described through symmetrical equations by time inversion.

Thinking the macroscopic irreversibility as governed by more fundamental microscopic laws, implies an assumption that there would be a hierarchy of levels of reality, the first of which is the smallest; all this has been challenged by reflections on complexity (Rueger, & McGivern, 2010).

As far as physical laws are concerned, we are seeing that a clear division between "observer" and "system" cannot be made, with the need for a physics that integrates within itself the strength of a historical description; the historicity of the laws of physics follows from the request not to neglect the observer through temporal processes, and therefore he cannot ignore them. The observer, with his actions, modifies the reality surrounding him.

Concerning the hierarchy of levels of reality, the complex thinking has questioned the reductionist thought between disciplines and within them, rejecting the idea that different aspects of reality could be described by a single point

of view, more fundamental than others (Gallagher, *et al.*, 1999).

Prigogine's approach does not replace classical and quantum mechanics with a temporal reformulation of physics, but joins traditional physics, trying to reach previously inaccessible problems and to explain new phenomena. On a hand, Prigogine sought an irreversibility independent by the observer, on the other one he wanted to formulate a more human physics, in the sense that time, i.e. history, could be inscribed in the physical descriptions provided by theories. However, these are two goals in some sense in contrast one with the other, since it is difficult to distance the observer from the theory for making it more human. Prigogine emphasized also the delicacy of the concept of environment, in relation to who establishes the distinction between an object and its environment, questions that often goes back to the analysis of the problem of decoherence (Prigogine, & Stengers, 1984; Prigogine, 1997).

The irreversibility of quantum mechanics is manifested in the probabilistic nature of its predictions. The constraint as a possibility, fundamental idea of complex thought, is strongly present in quantum theory, helped by chaos theory as a representative theory of complex sciences.

Compared to chaos theory, quantum mechanics has less orthodox characteristics (in the sense of classical physics). Chaos theory describes a basic determinism, which however does not lead to some predictions after a more or less long time, due to the strong sensitivity to the initial conditions. Quantum mechanics instead moves away from determinism in a deeper and more fundamental way; it is intrinsically probabilistic, even in the interpretations in which it has tried to restore determinism, not simply tied to the basic equations of the theory (Butterfield, & Pagonis, 2010).

In the context of standard quantum mechanics, the "measurement" opens the system to the potential possibilities it carries, to the personal decision to measure some variables and the actual implementation of this measurement; it is an incredibly innovative theory from this point of view (Becker, 2019).

The indeterminism it describes is not an exclusively mathematical fact; the possibility of knowing the probabilities of the measurement outcomes through the knowledge of the square modules of coefficients in the development of the wave-function in the eigenstates of the observable, it is not a question linked only to formalism. These probabilities become current after a measurement process.

In classical physics it does not happen; the system assumes all values described by the equations of motion in well-defined times, and speaking of measurement is therefore superfluous. The measurement is necessary to physically know the value already predicted by the equations.

With quantum theory we cannot speak on a measurement result if we do not associate the measurement itself; there can be no knowledge of the system if there is no act that physically makes man interacting with it. Also for this reason it is a complex vision of Nature, which detaches itself from the paradigms of classical physics and which has inscribed in its essence the need for the presence of the observer to define the values that an observable of the system can assume.

For classical physics, that is essentially mechanistic, time does not have a decisive importance, because it reflects a mechanical nature, independent by time; for quantum mechanics it is more difficult to evade the importance of the time direction. But the quantum flow of time is linked to the choices and physical acts that the observer performs, so it is possible to consider time as a psychological element, an illusion, as Einstein argued (Šorli, & Di Sia, 2020). Time, read through the eyes of quantum theory, becomes inevitably linked to the human action and, conversely, our action develops over time, in a continuous choice between different possibilities.

Even in the past (we can think for example to the work of St. Augustine), man had admirably emphasized that time is experienced, it is not "a priori" defined; for this reason, time and man cannot be divided. Precisely because he lives, man produces a temporal unfolding that leads him to a goal (Saint Augustine, 1961). Quantum mechanics, in its various interpretations, has managed to represent this idea better than classical mechanics, also thanks to its indeterminism closely linked to the act of measurement.

The difference between thermodynamics and quantum mechanics lies in particular, in addition to the domain of application and the different mathematical formalism, in the role that is given to the observer; from an "active role", such as that of the quantum observer, we move to a "more classical role", i.e. non-fundamental, of the thermodynamic observer. These are qualitatively different times.

Our interaction with reality cannot be neglected, and quantum mechanics states it clearly, not only with regard to the inevitable perturbation of systems by the observer, but also more deeply about our personal act of deciding which observable to measure, and therefore how to expand the wave-function (Di Sia, 2020<sup>b</sup>). Therefore, just as the observer must be taken into due consideration for the results of experiments, he must also be taken into consideration with regard to the flow of time.

### **Information, complexity and arrow of time**

The universe tends to degrade into a uniform state of disorder known as "thermal equilibrium". The astronomer and philosopher Sir Arthur Eddington in 1927 cited the progressive dispersion of energy as proof of an irreversible arrow of time. But this arrow of time does not seem to follow the basic laws of physics, that work in the same way both forward and backward in time (Price, 2013). With quantum physics, a more fundamental source for the arrow

of time seems to have emerged, due to the way in which elementary particles intertwine when they interact, namely the effect of “quantum entanglement”.

A line of research argued that objects reach equilibrium, or a state of uniform distribution of energy, in a finite time and in time scales proportional to their size, becoming quantum mechanically entangled with the surrounding environment (Jost, *et al.*, 2009). The history of the arrow of time begins with the idea of quantum mechanics that Nature is intrinsically uncertain. An elementary particle lacks definite physical properties and is only defined by the probability of being in various states. Quantum uncertainty generates entanglement, which could be the source of the arrow of time. When two particles interact, they can no longer be described by themselves; they become entangled components of a more complicated probability distribution describing both particles together.

It is as if particles gradually lose their individual autonomy for becoming elements of a collective state; these correlations ultimately contain all the information, and the individual particles none. The arrow of time would therefore be an arrow of increasing correlations. Advances in quantum computing have over time transformed quantum information theory into one of the most active branches of physics (Nielsen, & Chuang, 2000).

Objects interact with the surrounding environment; as, for example, particles of a liquid in a glass collide with the air, the information of an object is dispersed out of it and we find it spread over the whole environment, a kind of local loss of information that we find globally in the surrounding environment. Except for rare random fluctuations, its state stops changing over time; consequently, the liquid in the glass, once cooled, does not heat up spontaneously. This statistical improbability would give to the arrow of time the appearance of irreversibility.

The local decrease of information through quantum entanglement brings the liquid into equilibrium with the surrounding room, which balances itself with the external environment, and this latter slowly balances itself with the rest of the universe. The first creators of 19<sup>th</sup> century thermodynamics interpreted this process as a gradual dispersion of energy that increases the overall entropy, or disorder, of the universe (Belavkin, & Ohya, 2002).

According to the point of view involving the entanglement, information becomes more and more widespread, but does not disappear completely; even if it increases locally, overall in the universe remains constant. The universe as a whole would therefore be in a pure state, but with its individual pieces, which are entangled one with each other, would be in mixtures, therefore not in pure states. This kind of approach could help in understanding the fundamental limitations of quantum computers and also about the ultimate fate of the universe.

When we read a message on a piece of paper, the brain is correlated with it through photons that reach the eyes; only from then on we will be able to remember what the message says. The present can therefore also be defined as the process of becoming related to the environment.

Physics emphasizes that, despite great advances in understanding how changes over time occur, no substantial progress has been made in discovering the deep nature of time and why it looks different, both perceptually and in the equations, with respect to the three dimensions of space.

### “Past hypothesis”, gravity and arrow of time

An explanation, called “past hypothesis”, assumes that the universe began with a particular state of low entropy, and then progressively moved towards a state of greater disorder ([plato.stanford.edu](http://plato.stanford.edu)). According to this hypothesis, the arrow of time can be attributed to a trend in the universe towards greater confusion. But cosmological observations suggest the opposite, namely an evolution from a very disordered state of the past to the well-ordered structures we see today, with galaxies, solar systems, humans, and so on.

A way to reconcile the second law of thermodynamics with observations is to assume that, while matter in the universe appears to have more order, the gravitational field would increase in entropy, compensating the order of matter so that global entropy is increasing. However, attempts to define a notion of entropy for the gravitational field has so far not yielded good results (Chaichian, Oksanen, & Tureanu, 2011).

Furthermore, this hypothesis makes too many unreasonable assumptions about the early universe, stating that we are the result of a statistical fluke or an implausibly special initial conditions of the universe, unsatisfactory explanations from a scientific point of view.

A more satisfying explanation is related to the concept of complexity. The universe is a structure whose complexity is growing; our perception of time could be the result of a law that determines an irreversible increase in complexity. By connecting the arrow of time to the topological properties of the universe, the growth of complexity would be accompanied by a growth of local information and the problem of time is so connected with the theory of information.

If the fundamental laws of Nature are invariant by time reversal, i.e. time is symmetric, then the origin of the thermodynamic asymmetry in time could lie in temporally asymmetric boundary conditions. This conclusion would follow even if the fundamental laws are not invariant by time reversal.

None of the possible studied candidates for a unified theory of Nature seem to involve the thermodynamic arrow: string theory, canonical quantum gravity, quantum field theory, general relativity, all allow solutions without a thermodynamic arrow. So the universe could have a thermodynamic arrow due, in whole or in part, to its temporally asymmetrical boundary conditions.

### Recent advances on the concept of time

The Wheeler-deWitt equation and other proposals, as the timeless path integral approach for relativistic quantum mechanics, a fundamental level of physical reality based on an invariant set postulate, and models of a non-dynamical timeless space, suggest a timeless background space of physics, and the fact that the duration of physical events has not a primary existence. The view of time as emergent quantity that measures the numerical order of material changes brings to an interesting unifying re-reading (Šorli, & Di Sia, 2020).

Several authors suggest that the space background of physical processes is timeless, namely time cannot be considered a primary physical reality flowing on its own in the universe. These research suggests that time can be an emergent quantity, that measures the numerical order of physical events (Fiscaletti, & Sorli, 2015). Also Einstein and Gödel considered the idea of a timeless universe at the half of the 20<sup>th</sup> century.

The time of general relativity and that of quantum theory are mutually incompatible, and this gave problems in the attempts to unify these two theories into a unifying framework. The problem of time has become one of the most investigated topics in quantum gravity.

We can say that the two fundamental questions concerning the features of time are as follows:

- if time is a fundamental quantity of Nature;
- how the clock time emerges in the experimental description of dynamics.

To date, the fundamental idea is that the physical time cannot be considered as a primary physical reality; the idea is that, at a fundamental level, the background space of physics is timeless, i.e. that the duration of physical events measured with clocks is an emergent quantity.

According to a recent line of approach, physical processes do not take place in an idealized time and have no duration on their own. In physical space, time is an “emergent mathematical quantity”; with clocks we measure the speed and the numerical order of material changes. Changes of the state of universe and of the state of any physical system can be considered the primary phenomena generating the evolution of the universe. This evolution can be described with the introduction of a mathematical parameter, providing only the order of events.

Recent NASA measurements have confirmed that the universe is flat and infinite, with an infinite amount of energy. Bijective analysis confirms that the Big Bang model is a prediction without any experimental evidence. The universe would be a non-created system in a permanent dynamic equilibrium, falsifiable and based on a direct reading/interpretation of data (Šorli, 2019<sup>b</sup>; *wmap.gsfc.nasa.gov*; Di Sia, & Šorli, 2020<sup>b</sup>; Di Sia, & Šorli, 2020<sup>c</sup>).

### Conclusion

Man has always placed his attention and tried to understand the meaning of time, from its presence in everyone's daily life and in a more rigorous and deep way through philosophy and science, mathematics and physics in particular.

Physics has dealt and deal with the problem of time and its technical language is mathematics. From classical physics, time has placed its stamp in modern physics, involving important key concepts such as decoherence, superposition, entanglement, information theory and chaos theory. It is an elusive concept and not yet fully defined and framed, even by a strictly scientific point of view.

Recent interdisciplinary insights show that in physics the concept of time is used in two different ways: as an outer attribute of motion or as an implicit variable that measures the inner evolution of a system. In the first case, time is a label attached to the system, in the second one it is a quantity informing about its intrinsic evolution.

In both cases, time measured with clocks cannot be considered as a primary physical reality, but it is an emergent quantity indicating the numerical order of material changes. Moreover, the duration of a given material change requires the measurement of an observer.

Therefore, in physics we can consider two kinds of times:

- a) a “fundamental time”, that is the numerical order of change that exists independently by an observer;
- b) an “emergent time”, that is a duration of material change and is originated by the measurement of an observer.

### References

- Ali, T., Bhattacharyya, A., Shajidul Haque, S., Kim, E.H., Moynihan, N., and Murugan, J. (2020). Chaos and complexity in quantum mechanics, *Physical Review D*, 101, 026021.  
Available online (2020-08-26) at: <https://plato.stanford.edu/entries/time-thermo/>.  
Available online (2020-08-26) at: [https://wmap.gsfc.nasa.gov/universe/bb\\_cosmo\\_infl.html](https://wmap.gsfc.nasa.gov/universe/bb_cosmo_infl.html).  
Becker, A. (2019). *What Is Real?: The Unfinished Quest for the Meaning of Quantum Physics* (Reprint edition), New York: Basic Books.  
Belavkin, V.P., and Ohya, M. (2002). *Entanglement, quantum entropy and mutual information*, Proceedings of the Royal Society A, 458, 209-231, <https://doi.org/10.1098/rspa.2001.0867>.  
Butterfield, J., Pagonis, C. (2010). *From Physics to Philosophy* (Reprint Edition), Cambridge: Cambridge University Press.  
Canales, J. (2016). *The Physicist and the Philosopher: Einstein, Bergson, and the Debate That Changed Our*

- Understanding of Time*, Princeton: Princeton University Press (Reissue edition).
- Chaichian, M., Oksanen, M., Tureanu, A. (2011). On gravity as an entropic force, *Physics Letters B*, 702(5), 419-421.
- Darrigol, O. (2018). *Atoms, Mechanics, and Probability: Ludwig Boltzmann's Statistico-Mechanical Writings - An Exegesis*, Oxford: OUP Oxford.
- Di Sia, P. (2015)<sup>a</sup>. Looking at the Dimension of Time among Science, Psychology and Everyday Reality, *International Letters of Social and Humanistic Sciences* (ILSHS), 1(2), 146-153.
- Di Sia, P. (2015)<sup>b</sup>. Approaching youngs to unified theories: the charm of string theories, *Procedia - Social and Behavioral Sciences Journal*, 174C, 10-16.
- Di Sia, P. (2017). A Hystorical-Didactic Introduction To The Key Concepts Of Mathematical Analysis, *TOJET* (The Online Journal of Educational Technology), 60-68.
- Di Sia, P. (2018)<sup>a</sup>. Mindfulness, Consciousness and Quantum Physics, *World Scientific News*, 96, 25-34.
- Di Sia, P. (2018)<sup>b</sup>. *On Quantum Physics, Metaphysics and Theism*. In: Bertini, D., Migliorini, D. (Eds), Relations. Ontology and Philosophy of Religion, Milan-London: Mimesis International. <https://www.amazon.com/Relations-Ontology-Philosophy-Daniele-Bertini/dp/8869771261>.
- Di Sia, P. (2020)<sup>a</sup>. On philosophy of mind, quantum physics and metaphysics of the uni-multiverse, *Philosophical News - Official publication of the European Society for Moral Philosophy*, 18, 161-174. <https://www.philosophicalnews.com/issues/issue-n-18/>.
- Di Sia, P. (2020)<sup>b</sup>. *On advances of contemporary physics about mindfulness and consciousness*, Proceedings book of the International Conference "MINDfulness 2020", August 29-30, 2020, Olimia Spa, Podčetrtek (Slovenia), <http://www.eduvision.si/com>.
- Di Sia, P., Bhadra, N.K. (2020)<sup>a</sup>. Origin of consciousness and contemporary physics, *World Scientific News*, 140, 127-138.
- Di Sia, P., Bhadra, N.K. (2020)<sup>b</sup>. Everything in a part: about the creation of universe and consciousness, *Ergonomics International Journal* (EOIJ), 4(1), 000228 (6 pp).
- Di Sia, P., Šorli, A.S. (2020)<sup>a</sup>. The difficulties of Big Bang theory and a new explanatory scenario, *Ergonomics International Journal* (EOIJ), 4(2), 000231 (5 pp). <https://medwinpublishers.com/EOIJ/index.php>.
- Di Sia, P., Šorli, A.S. (2020)<sup>b</sup>. The Superfluid Dynamic Space (SDS) Unified Field Model, *The European Physical Journal Plus* (under review).
- Di Sia, P., Šorli, A.S. (2020)<sup>c</sup>. Gravity and entanglement are carried by the same medium, *Journal of Experimental and Theoretical Physics* (JETP) (under review).
- Fiscaletti, D., & Sorli, A.S. (2015). Perspectives of the Numerical Order of Material Changes in Timeless Approaches in Physics, *Foundations of Physics*, 45, 105-133, <https://doi.org/10.1007/s10701-014-9840-y>.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*, New York: Harper & Row.
- Gallagher, R., Appenzeller, T., Normile, D., Service, R.F. et al. (1999). Beyond reductionism, *Science*, 284(5411), 79-109.
- Griffiths, D.J., Schroeter, D.F. (2018). *Introduction to Quantum Mechanics* (3<sup>rd</sup> Edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Jost, J.D., Home, J.P., Amini, J.M., Hanneke, D., Ozeri, R., Langer, C., Bollinger, J.J., Leibfried, D., Wineland, D.J. (2009). Entangled Mechanical Oscillators, arXiv:0901.4779v1 [quant-ph].
- Kiefer, C., Joos, E. (1998). Decoherence: Concepts and Examples, arXiv:quant-ph/9803052v1.
- Kondepudi, D., Petrosky, T., and Pojman, J.A. (2017). Dissipative structures and irreversibility in nature: Celebrating 100<sup>th</sup> birth anniversary of Ilya Prigogine (1917-2003), *Chaos*, 27, 104501, <https://doi.org/10.1063/1.5008858>.
- Mari, A., De Palma, G. & Giovannetti, V. (2016). Experiments testing macroscopic quantum superpositions must be slow, *Scientific Reports*, 6, 22777. <https://doi.org/10.1038/srep22777>.
- McGucken, E. (2017). *The Physics of Time: Time & Its Arrows in Quantum Mechanics, Relativity, The Second Law of Thermodynamics, Entropy, The Twin Paradox, & Cosmology Explained via LTD Theory's Expanding Fourth Dimension*, New York: 45EPIC Golden Hero's Odyssey Mythology.
- Mersini-Houghton, L., Vaas, R. (Eds) (2012). *The Arrows of Time: A Debate in Cosmology*, Berlin: Springer.
- Nielsen, M.A., Chuang, I.L. (2000). *Quantum computation and quantum information*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Price, H. (2013). Time's Arrow and Eddington's Challenge. In: Duplantier B. (eds), *Time. Progress in Mathematical Physics*, 63, Basel: Birkhäuser. [https://doi.org/10.1007/978-3-0348-0359-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-0348-0359-5_6).
- Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty*, New York: Free Press.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1984). *Order Out of Chaos* (1<sup>st</sup> Edition), New York: Bantam.
- Rueger, A., McGivern, P. (2010). Hierarchies and levels of reality, *Synthese*, 176, 379-397, <https://doi.org/10.1007/s11229-009-9572-2>.
- Saint Augustine. (1961). *Confessions* (New Impression Edition), London: Penguin Classics.
- Savitt, S.F. (Ed.) (1997). *Time's Arrows Today: Recent Physical and Philosophical Work on the Direction of*

- Time*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schroeder, D.V. (1999). *An Introduction to Thermal Physics* (1<sup>st</sup> Edition), London: Pearson.
- Šorli, A.S. (2019)<sup>a</sup>. How many Models of Time do we need in Physics?, *NeuroQuantology*, 17(01), 33-36, doi: 10.14704/nq.2019.17.01.1914.
- Šorli, A.S. (2019)<sup>b</sup>. Mass-Energy Equivalence Extension onto a Superfluid Quantum Vacuum, *Scientific Reports*, 9-17, 11737, <https://doi.org/10.1038/s41598-019-48018-2>.
- Šorli, A.S., Di Sia, P. (2020). Time is the duration of changes in time-invariant space, *The British Journal for the Philosophy of Science* (under review).
- Zeh, H.D. (2002). Decoherence: Basic Concepts and their Interpretation, arXiv:quant-ph/9506020v3.
- Zurek, W.H. (2003). Decoherence, einselection, and the quantum origins of the classical, arXiv:quant-ph/0105127v3.

## ON THE DEVELOPING OF MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES' CONSTRUCTIVE SKILLS

Sinan AYDIN

Accounting and Task Department, Ali Rıza Veziroglu Vocational School, Kocaeli University  
sinanaydin1704@yahoo.com

### Abstract

The contemporary education systems target to students that are individually obtain the necessity information, are able to use it in different situations and are able to modify their all knowledge into practice of real life. This paper analyzes the developments of students' constructive skills in the long period of one semester. We present some important ways of the constructive skills which are directly connected students' performance development. Also, these skills are a combination of effective using of information, abilities that are give students to obtain the needed details to reach the soliton of the real-life problems. Finally, we can say that the systematic or methodological organization of students' skills give us a powerful tool to have well-educated students.

**Keywords:** constructive skill, mathematics teacher candidate, education system

### Introduction

The research on the mathematical skills and abilities provided a large material context on the mathematics educational problems (Valeeva and Shakirova, 2015; Artzt et al., 2008; Zagyvazinsky, 1982; Friedman and Turetskiy, 1989; Ball, 1990; Presmeg, 1997). More specific classification of the studies are the approaches on the educational competence, the constructional abilities and skills of students on the educational subjects, the cognitive studies as a solution for educational problems, on the analyzing of students' problems solving difficulties (Kolyagin, 1977; Metel'skii, 1982; Sarantsev, 2005; Davidson, 1990; Morris and Murray, 2005). In some educational studies, it was focused on the using of task system as an educational solution method in which the solution procedures were given to show the problems and the detailed solution of them (Davidson, 1990; The education Aliance, 2006; Posametnier et al., 1998; Cox, 2004). According to Valeeva and Shakirova (2015), it is directly connected with the teachers' orientation to reach the aimed effects in the educational program.

The effective presentation of mathematics teaching with its pedagogical components could be result with the comprehensive development of the learners (Valeeva and Shakirova, 2015). According to them, only such an educational activity provides students a rich environment for the solution of their mathematical problems which give them the chance of using the theoretical structure, having a creative mathematical thinking. Also, as a main component of the professional mathematics education, mathematics problem solving activities is vital for the composing of rich teaching activities, and for the development of constructive skills and abilities. Many mathematics textbook authors present a large position of problem-solving activities to achieve the pedagogical purposes mentioned above. The enough number of mathematics textbooks, the reconstruction and revolution of mathematical curriculum, and the constant adaptation of technology into educational system turn out to be the development of problem-solving activities and tasks.

Buzulina (2002) explained the effect of the problem-solving activities as a basic important point of improving basic mathematics learning in vocational education. According to this theoretical idea, the task about problem solving activities should be used effectively in teaching of mathematics at the school curriculum. He also expressed that the needed educational and pedagogical level of the students could be provide using of a kind of application model of mathematical tasks. Some authors explained the effect of the task based on the problem-solving activities as developing of constructive skills and abilities, and as a basic key of students' cognitive interest to mathematics lecture (Valeeva and Shakirova, 2015; Johnson, 1975; Baumslag, 2000; Cox, 2011). They also stayed that tasks activities in mathematics lecture has a positive contribution to the understanding of the mathematical theory, and axiomatic structure of the lectures and the symbolic language of the concepts.

It is an effective combination of some methodology and knowledge that make teachers' teaching activities meaningful and beneficial. In this perspective, much research give a formulation of this formulation as that the educational, pedagogical, communicational, social, cultural, and informatic role of a teacher (Slasenin and Podymova, 1997; Shellard and Moyer, 2002; Anderson and Krathwhol). Valeeva and Shakirova (2015) stayed that the power of constructivist approach which design the teaching and learning process. they noted the simple formulation of this design that objective of instruction, context of curricula, methods of education, forms of teaching and learning, and mean of school. The authors presented an axiomatic model for teachers' constructive charters that has three types of activity should be conducted by teachers:



- Target: means that using of educational standard, necessities of students' information, skills and abilities, designing of educational activities.
- Content: explains determining and planning of the content of the course material, limitation of the curriculum.
- Procedure: contains composing of the lecture methods and activities, determining of the role of teacher and students through the lectures.
- Assessment: deals with the evaluation methods of students

Kovaleva (2012) determined tree basis constrictive skills which help to teacher using of mathematics teaching methods as a pedagogical tool to provide an effective learning environment. In other words, it is the mathematics teacher's professional ability that make it students' learning easily and powerfully.

- Transform ability between conceptual information and constructive activity
- Operational ability on the designing of the course
- Modification ability to realize the objectives of the education

### Method

In this study, it was aimed to give a synthetic overview on the constructional skills of teacher candidates taught in education faculty. For this reason, it was presented and focused on some pedagogical and educational theory as mentioned above. Also, it was empirically, made some observations, test, and interviews with mathematics teacher candidates from an educational faculty in a Turkish university. 42 teacher candidates from a university, department of mathematics education of education faculty. In the first step of the study, it was planned a configuration model to implement in the educational program. Then, the constructive skill adapted the lecture, and students' mathematics education program was analyzed before the application. Finally, the education program was applied to the teacher candidates. In the next section, the efficiency of the constructive skills was analyzed to see the results our pedagogical approach. In the lectures, the harmonization between theoretical structure and constructive teaching model was tested and analyzed. The mathematics teacher candidates were leaded to the following steps which were constructed by inspired of Valeeva and Shakirova (2015):

- To analyze the constructure of the exercises in the textbook
- To modify tasks from simple to difficult
- To determine differentiated tasks
- To choose the goals expressed in the purposes of the education
- To focus the problems which are a combination of the theory, definitions, axioms, and algebraic operations of the lecture.

### Findings

In the education program, vocational school students planned the lecture activities and experimental teaching practice. In every lecture activity, one of the defined constructive skill was tested, and applied. All the constructive skills of the teacher candidates were analyzed consciously as an objective of the education program. During the activities, teacher candidates were trying to design activities in which, a composition of different level of symbolic representation, different kind of applications were mixed through the education program. The critical point of the construction activities was the modulating of the lecture activities. Using by the classification determined by Valeeva and Shakirova (2015), the structure of the educational material was evaluated as successively and parallel. The famous geometric application of the authors was also used in our experimental study that "the position of lines according to each other in plane": first a pair of lines were focused, then different position of these line to each other was tested, and classified. The teacher candidates were able to formulate the different situation resulted from their own practice. At the end of the activity, the teacher was expressing the final expression of the mathematical proposition. This activity allowed to the students to be aware of the mental structure of the mathematical axiom, to see the relation between mathematical objects.

The pedagogical method that "inverted teaching and learning" was used during the applications. The activities were applied without pedagogical component. After, the students' confirmations as a respond the problem was presented. Usually, the teacher candidates proposed the same arguments. For the laboratory studies, teacher candidates were given the activities in which they needed to use any constructive skill. For this reason, teacher candidates were given tasks without instructions. As an Algebraic activity, they were informed to develop a fragment on the continuous functions. The teacher candidates focused the related part in the textbook and register it according to the order presented in the

educational material. Initially, the following question was turned out as a result of this task: Could the teacher candidates themselves operate the task?

As a finding of this approach, when students were thought about the systematical problem, they suddenly start to confirm it.

### Conclusions

In this study, the efficiency of the constructive skills was analyzed to see the results of our pedagogical approach. In the lectures, the harmonization between theoretical structure and constructive teaching model was tested and analyzed. This kind of activities was resulted that the teacher candidates could have been equipped with the constructive skills if the following conditions are valid:

- Every mathematical activity should be evaluated as an important part of the learning system
- This kind of activities provide them the constructive abilities when teachers focus on the constructive study model
- This kind of abilities could be developed in a special prepared activity aimed for development of constructional skills
- Students' self-constructive activities are one of the basic parts of this kind of education.

### References

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing*. Longman, New York.
- Artzt, A. F., Armour-Thomas, E., & Curcio, F. R. (2008). *Becoming a reflective mathematics teacher*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ball, G.A. (1990). *The theory of learning tasks: Psycho-pedagogical aspect*. Moscow: Pedagogika.
- Baumslag, B (2000). *Fundamentals of teaching Mathematics at University Level*. Imperial College Press, London.
- Buzulina, T.I. (2002). Vague tasks in the training of future mathematics teachers. Doctoral dissertation. Rostov-on-Don: VSPU.
- Cox, W. (2004) Matching the Engineering Mathematics Curriculum to the Incoming Student Profile, in *The Mathematical Education of Engineers IV, IMA Conference Proceedings* edited by S Hibberd and L Mustoe.
- Cox, W. (2011). *Teaching Mathematics in Higher Education: the basics and beyond*, The Higher Education Academy, Maths, Stats and OR Network, The University of Birmingham.
- Davidson, N. (Ed.). (1990). *Cooperative learning in mathematics: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Friedman, L.M., & Turetskiy, E.N. (1989). *How to learn to solve tasks*. Moscow: Prosvescheniye.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolyagin, Y.M. (1977). *Tasks in teaching mathematics*. Moscow: Prosvescheniye
- Kovaleva, G.I. (2012). *Methodical system of training of future mathematics teachers to design tasks systems*. Doctoral dissertation. Volgograd: VSSPU.
- Metel'skii, N.V. (1982). *Didactics of Mathematics: General procedure and its problems*. Minsk: Publishing house of BSU.
- Posamentier, A. S., Hartman, H. J., & Kaiser, C. (1998). *Tips for the mathematics teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Presmeg, N. (1997). Reasoning with Metaphors and Metonymies in Mathematics Learning. In English, L. D. (ed.), *Mathematical Reasoning: Analogies, Metaphors, and Images*, pp. 267-279.
- Sarantsev, G.I. (2005). *Exercises in teaching mathematics*. Moscow: Prosvescheniye.
- Shellard, E., & Moyer, P. S. (2002). *What Principals Need to Know about Teaching Math*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals and Education Research Service.
- Slastenin, V.A., & Podymova, L.S. (1997). *Pedagogy: innovative activity*. Moscow: Magistr.
- The Education Alliance. (2006). *Closing the Achievement Gap: Best Practices in Teaching Mathematics*. Charleston, WV: The Education Alliance.
- Valeeva, V.A. and Shakirova, K.B. (2015). Development of the Future Mathematics Teachers' Constructive Skills. *Mathematics Education*, 10(3), pp. 221-229.
- Zagvyazinsky, V.I. (1982). *Methodology and methods of didactic study*. Moscow: Pedagogika.

## ON THE EFFECT OF USING GRAF CALCULATOR IN MATH PROBLEM SOLVING: VOCATIONAL SCHOOL SAMPLE

Sinan AYDIN

Accounting and Task Department, Ali Rıza Veziroğlu Vocational School, Kocaeli University  
[sinanaydin1704@yahoo.com](mailto:sinanaydin1704@yahoo.com)

### Abstract

In this study, it is aimed to determine the effect of graphing calculator on students' math problem solving by focusing linear equations and their attitude for problem solving in math lectures. For this aim, it was used a quasi-experimental control and treatment group with pre-test and post-test model to search the hypotheses of the study. The sample of the article was selected from a vocational school in Turkey. In the 3 weeks period, it was used graphing calculator for the experimental group students and, traditional method for the control group students. The Linear Equation Problem Solving Test and Math Problem Solving Questionnaire were applied to study group students for the obtaining of the data. The findings showed that there was a significant difference between the mean score of students used graphing calculator and the mean score of students not using any technological material in the math classes. The academic performance of the experimental group was better than the control group scores.

**Keywords:** mathematic performance, graphing calculator, linear equation, vocational school student

### Introduction

In every area of the life, it is possible to meet problem from social life to technological life (CUMP, 2004; Brinkerhoff, 2006). These problems can be expressed by using of mathematics language. The solving of the problems sometimes had been easy, and some problems had been defined by mathematician as challenging problems because of their difficult solutions. According to some mathematicians, mathematics has the same meaning with solving problem as making proof of theorem, focusing diagrams, and constructing patterns (Hazzan, 2003; Lumb at al., 2001; Serdina Parrot, Leong, 2018, Zibiek and Hollebrands, 2008; Zorfass and Rivero, 2005). So, we can say that problem solving has a large meaning containing some systematic steps to reach a solution. With the involvement of technology into science, solving of mathematics problems has been renewed and modified into this area. After that, it is possible to modulate the necessity technological material with mathematical subjects especially with problem solving for making easy and fast computational steps, so than, supporting and extending mathematical reasoning (Chamblee at al., 2008; Ertmer at al., 2015; Almekhlafi and Almeqdadi, 2010).

Kissane (2000) stated that using hand-held technologies more especially graphic calculators have been increased by mathematics and science teachers, also by problem solver that have a mathematical problem from any area of the life. He also noted that using of this technological material could present to the user or the learner exploring and exercising of different mathematical problems. Many educational studies have been conducted about graphic calculator using in teaching, learning, habits, and attitudes on different area of mathematics. Usually, the effect of using graphic calculator has been positive on teachers' teaching style and learners' learning performance in problem solving from every area of mathematics (Rich, 1991). One of the main finding of the studies conducted in using of graphing calculator was learners were more willing to focus on problem solving and to spend much time with mathematical activities. Another basic finding was that when they used graphic calculator to accomplish non-classic problems, they did not feel unhappy and boring even if these problems were difficult or unsolvable according to them.

On the determining the impact of graphing calculator on students' mathematical achievement in problem solving, Schoenfeld's application model was used by Allison (2000). According to him, using of graphing calculator decreased the solution time and increased the accuracy of problem solving. Also, this technological material added positive contribute to students' ability on computational reasoning. Moreover, graphing calculator powered their ability to analyze the solutions of the problems and testing the accuracy of the answers. Wilson at al. (1993) stayed that students need to understand the basic mathematics objects conceptually if they want to be a good problem solver. We can say that these basics objects are basic number sets, four basic operations on the sets and language of equations. According to some researchers, the lack of basic skills and concepts of mathematics could turn out to be difficulties in solving of problems and inabilities in operations on the number sets (Tambychik, 2005; Tay, 2005). Also, they noted such a weak could be result false perceptions, lack of interpretations, algorithmic analyzing problems.

In this study, it is based on the information processing theory that contains problem solving procedure and operating of mathematical objects (Laurillard, 2002). A famous pure mathematician Polya (1965) stressed that student's expertise on problem solving and they have intellectual level when they use the problem-solving procedures correctly and orderly. Graphing calculators used in this study are hand-held model, able to find numerical solutions to linear equations, draw graph of functions, operate algorithms, and calculate on matrices algebra. Choi-Koh (2003) stayed that these technological materials made positive contribution on students'

learning, teachers' teaching and meaning changes in the mathematics curricula. Doerr and Zangor (2000) determined five basic functions of graphing calculator in the teaching and learning of mathematics at a math laboratory or at a class:

- Exploratory
- Graphing
- Confirmatory
- Problem solving
- Multi-dimensional tool

On the using of graphing calculator for problem solving, Karadeniz (2015) noted that this technological machine has a positive contribution on the visualization of the problems and on the solution of the problems. Another experimental study stressed that using graphing calculator for problem solving could be operated in different levels (Crippen, 1999). He also exemplified that different kinds of problems such as complex, concrete, and abstract problems could be accomplished by teacher or students. In this study, it was aimed to find some concrete answers the following two hypotheses: Is there a significant difference in vocational school students' math success to solve problems on linear equation between experimental and control group? Is there a significant difference in vocational school students' attitude towards problem solving in math between experimental and control group?

### Method

The data of the study coming from a vocational school student in Turkey who were given basic mathematics lecture in their 2-year certificate program. There were fifteen departments at the vocational school but only two group were randomly chosen for the study. One of the groups from busines department selected as the experimental group (35 students) and used the graphing calculator in mathematics lecture but in the control group (31 students) no technological equipment was used and the lectures were conducted with the traditional model.

At the first step of the study, the pre-test data tool was applied to all students. The students in the experimental group used graphing calculators during the first application of the test. During the application, the control group learned the linear equations using traditional method, and the experimental group learned the linear equations in the problem-based approach with the using of graphing calculators. After three weeks lecture application period, the post-test was answered by the study groups. Linear Equation Test was composed by the author to assess the vocational school students' proficiency thought the 3 weeks period. The consistency of the test was measured using the Cronbach alpha and found 0.74. In the linear equations test, there is 6 questions, and every question has 2 sub-questions, and so totally 12 questions were answered by the students (the total point of the linear equation test was 60).

The student attitudes' instrument developed by Conway (1996) was used to measure students' attitude toward problem solving (The Cronbach alpha value was 0.75). The questionnaire had 20 items that modulated the 5-point Likert scale with the degrees of Strongly Agree, Agree, Undecided, Disagree, and Strongly Disagree. From 1 point (Strongly Disagree) to 5 point (Strongly Agree) were given for every item of the questionnaire.

### Findings

The first hypothesis was tested using independent t-test.

**Table 1.** Independent t-test for pre-test mean score differences between groups.

Group	Mean	SD	t-value	Sig (2 tailed)
The experimental group	8.80	3.42	1.58	.23
The control group	7.11	3.11		

According to table 1, there is no significant difference between the pre-test point of the experimental group (M=8.80) and the control group (M=7.11) that the p-value was 0.23 ( $p > .05$ ).

**Table 2.** Independent t-test for post-test mean score differences between groups.

Group	Mean	SD	t-value	Sig (2 tailed)
The experimental group	42.96	11.05	12.29	.000
The control group	18.96	8.76		

The experimental group post-test score (M=42.96; SD=11.05) was higher than the control group post-test score (M=18.96; SD=8.76).

To determine whether there was a significant mean difference between the pre-test and post-test scores of the groups, a paired-samples t-test was used.

**Table 3.** Mean score differences between the groups using Paired Samples

Group	Mean	SD	t-value	Sig (2 tailed)
The experimental group	34.16	9.12	33.11	.000

The control group	26.07	10.02	25.36	.000
-------------------	-------	-------	-------	------

The mean score difference between the post-test and pre-test of the experimental group was 34.16 while the control group was 26.07. There was a significant difference between the pre and post-test score with the t-value was 33.11 and p-value less than .05 in the experimental group. Moreover, for the control group, the result showed that the t-value was 25.36 and p-value less than .05 mean that there was a significant difference for the control group. We can say that every students' group score on the post-test was significantly higher than on the pre-test. The second hypothesis that vocational school attitudes toward problem solving was determined in two steps which are before and after application of the study (Table 4 and Table 5).

**Table 4.** The overall mean score differences of the questionnaire between the groups for pre-application

Group	Mean	SD	t-value	Sig (2 tailed)
The experimental group	3.82	.61	.67	.703
The control group	3.57	.36		

**Table 5.** The overall mean score differences of the questionnaire between the groups for post-application

Group	Mean	SD	t-value	Sig (2 tailed)
The experimental group	3.98	.32	5.06	.000
The control group	3.04	.26		

The normality test for the pre-application and post-application for the experimental and the control groups were normally way (Shapiro Wilk's test  $p > .05$ ). Also, the homogeneity of variances assumption was in normality limitations ( $p > .087$ ). The overall mean of vocational school students' attitude of the experimental group towards problem solving for the pre-application was 3.82 (SD=0.61) while the control group mean was 3.57 (SD=0.36). According to independent t-test, the mean differences was not significant ( $t=0.67$ ,  $p > .05$ ). On the other hand, the overall mean of vocational school students' attitude of the control group towards problem solving for the post-application was 3.98 (SD=0.32) while the control group mean was 3.04 (SD=0.26). According to independent t-test, the mean differences was significant,  $t = 5.06$ , ( $p < .05$ ). So, this finding shows that there was statistically significant difference in the post-application of the study between both groups. We can say that the experimental and control group have different attitude toward mathematics problem solving. The experimental group of the study have higher attitude than the control group toward problem solving.

## Conclusions

In this study, it was aimed to investigate the effect of graphing calculator on vocational school students' ability to solve problems about linear equation in their mathematics lecture. One of the basic conditions of learning mathematics is to have enough ability in problem solving. According to the findings of this study, it can be said that using graphing calculator in mathematics is one of the important alternatives to improve this ability. Also, our observations during to this research clearly showed that graphing calculators had an essential advantage for our students because they have more time to concentrate on the problems and the concepts of mathematics without doing long algebraic operations.

## References

- Allison, J. A. (2000). High school students' problem solving with a graphing calculator. (9994081 Ph.D.), University of Georgia, Ann Arbor. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304595892?accountid=28930> ProQuest Dissertations & Theses Global database
- Almekhlafi, A., & Almeqdadi, F. (2010). Teachers' perceptions of technology integration in the United Arab Emirates school classrooms. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(1), pp. 165-175.
- Brinkerhoff, J. (2006). Effects of a long-duration, professional development academy on technology skills, computer self-efficacy, and technology integration beliefs and practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), pp. 22-43
- Chamblee, G. E., Slough, S. W., & Wunsch, G. (2008). Measuring high school mathematics teachers' concerns about graphing calculators and change: A year-long study. *Journal of Computers in Mathematics & Science Teaching*, 27(2), pp. 183-194
- Choi-Koh, S. S. (2003). Effect of a Graphing Calculator on a 10th-Grade Student's Study of Trigonometry. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 359-368. <https://doi.org/10.1080/00220670309596619>
- Conway, K. E. (1996). Differential effects of single sex versus coed education on the mathematical reasoning ability, verbal reasoning ability, and self-concept of high school girls. *Dissertation Abstracts International*, 57(12), 5047A

- Crippen, K. J. (1999). Problem solving suggestions for graphing calculators Retrieved from <http://dwb.unl.edu/calculators/help/variables.html>
- Committee on the Undergraduate Program in Mathematics. (2004). Undergraduate programs and courses in the mathematical sciences: CUPM curriculum guide 2004. Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Doerr, H. M., & Zangor, R. (2000). Creating Meaning for and with the Graphing Calculator. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), pp. 143-163. <https://doi.org/10.2307/3483187>
- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1), pp. 54–72
- Hazzan, O. (2003). Prospective high school mathematics teachers' attitudes toward integrating computers in their future teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(2), pp.213–246
- Karadeniz, I. (2015). UCSMP Teachers' Perspectives when Using Graphing Calculators in Advanced Mathematics. Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/5712>
- Kissane, B. (2000). Technology and the curriculum: The case of the graphics calculator. Paper presented at the *An International Conference on Technology in Mathematics Education*, Auckland, New Zealand.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Educational Technology. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203304846>
- Lumb, S., Monaghan, J., & Mulligan, S. (2001). Issues arising when teachers make extensive use of computer algebra in their mathematics lessons. *International Journal for Computer Algebra in Mathematics Education*, 4(7), pp. 223-240.
- Polya, G. (1965). Mathematical discovery. *On understanding, learning, and teaching problem solving*. New York: John Wiley
- Rich, B. S. (1991). The effect of the use of graphing calculators on the learning of function concepts in precalculus mathematics. (9112475 Ph.D.), The University of Iowa, Ann Arbor. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/303868313?accountid=28930> ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Serdina Parrot, M. A., Leong, K. U. (2018). Impact of Using Graphing Calculator in Problem Solving. *International Electronic Journal of Education*, 13(3), pp. 125-136. <https://doi.org/10.12973/iejme/2704>
- Tambychik, T., Meerah, T. S. M., & Aziz, Z. (2010). Mathematics skills difficulties: A mixture of intricacies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, pp. 171-180. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.025>
- Wilson, J. W., Fernandez, M. L., & Hadaway, N. (1993). Mathematical Problem Solving. In P. S. Wilson (Ed.), *Research Ideas for the Classroom: High School Mathematics*. New York: MacMillan.
- Zbiek, R., & Hollebrands, K. (2008). A research-informed view of the process of incorporating mathematics technology into classroom practice by inservice and prospective teachers. In M. K. Heid & G. W. Blume (Eds.), *Research on technology and teaching and learning of mathematics: Volume I*, pp. 287-344. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Zorfass, J., & Rivero, H. (2005). Collaboration is a key: How a community of practice promotes technology integration. *Journal of Special Education Technology*, 20 (3), pp. 51-60.

## OPINIONS OF THE SECONDARY AND PRIMARY EDUCATION ADMINISTRATORS IN THE TRNC ABOUT THE USE OF TECHNOLOGY

Gaye TÜRKER

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6799-2193>

[gturker.turker@gmail.com](mailto:gturker.turker@gmail.com)

Hülya ALTUN

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-8269>

[hulyametti@yahoo.com](mailto:hulyametti@yahoo.com)

### Abstract

The aim of this study is to determine in detail the difficulties of administrators in state-owned primary and secondary education institutions in TRNC regarding technology use tools, and to examine the problems and views of principals and assistant principals on this issue. to evaluate, to determine the causes of these problems and possible solutions. Qualitative research method was used in this study. The maximum diversity sampling method was used from purposeful sampling in sampling selection. On the basis of maximum diversity sampling, different gender, age, seniority, branch, education level etc. Participants of the research were determined by paying attention to such features. The working group consists of 47 people. This study consists of 15 Principals, 15 Assistant Principals in primary education, 5 Principals and 12 Assistant Principals in Secondary Schools working in primary and secondary schools in Nicosia region. Semi-structured Interview forms were used as data collection tools. The data were analyzed with descriptive analysis method and presented within the framework of determined themes. Findings revealed, determining the problems they experienced (Lack of knowledge, financial difficulties, lack of repair unit of the ministry, in-service insufficiency of trainings, insufficient internet infrastructure, fear of spoiling the relevant tools, not every school having equal opportunities etc.). Another result of the study is the widespread use of technology usage tools. Since the facilities of the school are limited, the participants expressed the view that this can only be done by finding sponsor companies and donating technological tools to the school. The use of technological tools in the field of education is one of the conditions of the modern education system. In addition, another result that came out of the interview forums was that the participants firstly followed the technology and developed themselves and set an example for other teachers in accordance with their leadership qualities .

**Keywords :** Training manager, technology, technological tools, in-service training

### Introduction

In today's world where knowledge and technology are increasing day by day, understanding in education also changes in parallel with these. In parallel with the developments in the world, it is necessary to follow the changes and developments in education in the TRNC. Thanks to technological tools that administrators can use efficiently, schools can be brought to a more modern level and the quality of education can be increased.

The concept of technology is a concept that started to be studied in ancient times. As the word meaning technology used tools and equipments, application knowledge covering their usage patterns is defined as the science of application. (TDK, 2020). Technology is a phenomenon that is effective in enriching education-training environments in which determined skills and interests are developed (İşman, 2008).

Technology has become a necessity, an obligation and a principle that should be applied continuously for the organization rather than being an alternative situation that can be used in order for developed organizations to exist, to achieve their goals and to achieve development due to the level of technological change reached in the 21st century and the expansion of their usage areas. (Şimşek and Akin, 2003).

Education systems have undoubtedly played a major role in ensuring technological change. In order to perform this role though their educational activities are required to utilize efficiently the technology (Alkan, 1997).

In terms of education, technology according to Simon; it is a discipline designed by humans to establish superiority over nature using science (Simon, 1983: 173). According to McDermott; technology in a concrete and empirical sense is basically a small group of technically competent people, with the help of an organized hierarchy, to gain control over the rest of the whole (people, events, machines, etc.) (McDermott, 1981: 142). When defining technology, James Finn says: "In addition to the use of machinery, technology is a point of view to produce solutions to problems arising from both human and goods, the difficulty level of these problems, technical solution possibilities, and economic values, with the management and control mechanisms." (Finn, 1960: 10).

In addition to being important in human life, technology has also gained great importance on education. The concept of technology in terms of education is explained with the following definitions:

Educational technology is all methodologies and techniques created to apply teaching principles (Cleary, 1976). Educational technology is the functional structuring of learning or training processes by employing relevant knowledge and skills in order to dominate education and learning situation. In other words, learning is the job of designing, implementing, evaluating and developing teaching processes (Yaylacı and Yaylacı, 2006).

With the development of information technologies, education systems and educational activities in educational environments are also affected (Pala, 2006).

Researchers investigate the knowledge and skills that teachers have and should have about technology (Varank, 2009). School administrators have to lead their teachers about technology. Valdez (2004) defines technological leadership as a combination of strategies and techniques that require technology-specific attention, encompassing an understanding of how technology can be developed in teaching practices and strategies to help teachers use technology in their classroom. On the other hand, Tanzer (2004) defines a technological leader as the person who coordinates, influences, directs and manages the organization in the effective and efficient use of technology in the organization.

The school administrator is one of the most important elements that play a role in the effective use of information technologies in school and in the learning-teaching process in this context. In terms of effective use of technology in school, teaching-learning process, management and support systems, evaluation system necessitates having a new perspective on many issues in social and moral aspects (Şeyhoğlu, 2005).

When we look at similar studies in the literature, M.Yılmaz, (2016) and A.Pala, (2006) examined the effect of teachers and administrators' having personal computers and Internet access on their computer self-efficacy beliefs and attitudes towards computer assisted teaching in their studies.

Education systems are expected to raise modern individuals who are technology literate and keep up with the information age. Recently, one of the issues that has come to the agenda is that teachers and administrators are expected to increase their ability to use new technologies in accordance with the information society. In the light of all these developments, what is expected from today's schools is to raise individuals who are equipped with the skills of accessing information and using it effectively and who can use technology. (Akkoyunlu, 2003; Seferoğlu, 2009)

Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus Universities did not reveal any research related to information management in universities. It has been observed that information management systems are studied in very few primary and secondary education institutions and the current situation has been tried to be revealed. According to the research of Muratoğlu (2005), among these studies, it has come to the conclusion that school administrators and teachers do not effectively implement knowledge management in schools, that making comparisons and forming an information team in schools is not done effectively, and that there is no serious information store and knowledge bank in schools in order to reach the desired information instantly.

Knowledge management has to be designed as an organizational process and constantly improved. This process has made knowledge management a necessity for all kinds of contemporary organizations. (Daglı, Silman & Birol, 2009) Today's administrators are expected to know themselves while managing the school, to identify their strengths and weaknesses, to reflect on them and to have the skills to produce solutions to problems by doing the necessary studies. (Keman 2019)

According to Görgülü & all, it is important in terms of determining the variables that affect the school administrators' receiving and using education about information technologies and developing solutions for them ( Görgülü, Küçükali, and Ada 2016).

When M.Yılmaz, (2016) Pala, A. (2006) and Çetin and Güngör (2014) examined the effect of teachers and administrators' having personal computer and Internet access on their computer self-efficacy beliefs and their attitudes towards computer assisted teaching. It is seen that both the self-efficacy beliefs and attitudes of having personal computer and internet access affect the use of technology tools positively.

The study is presented by using sub-problems in order to determine in detail the difficulties of the administrators in the primary and secondary education in TRNC Public Schools in using Technology Tools and to show possible solutions .

- What are the in-service training problems in the TRNC education system?
- What are the infrastructural problems in education and training in the TRNC education system ?
- What are the problems of lack of technical support in the TRNC education system?
- Financial difficulties in the TRNC education system?
- How can it be ensured that the use of technology tools of TRNC Administrators are popularized?



## Method

### *Working group (Participants)*

Qualitative research methods were used in the study. The aim of qualitative research is not to generalize but to obtain a holistic picture. In qualitative research, the subject studied is examined in depth and in detail. The working group consisted of 47 people. The data were analyzed with the descriptive analysis method and the determined problems were shown within the framework of sub-problems. The data obtained according to the descriptive analysis approach are summarized according to predetermined themes. The data were analyzed considering the questions used in the interview and presented in the findings section.

The maximum diversity sampling method was used from purposeful sampling in sampling selection. On the basis of maximum diversity sampling, different gender, age, seniority, branch, education level etc. Participants of the study were determined by paying attention to such features.

The purpose of maximum diversity sampling is to create a relatively small sample and to reflect the diversity of the participants who may be a party to the problem studied in this sample to the maximum extent. The demographic information asked to the participants is shown in Table 1.

### **Data Collection Tool**

Semi-structured interview technique forms were used as data collection tools. In this technique, the researcher prepares the interview form that he plans to ask in advance. Depending on the course of the interview, it may affect the flow of the conversation with different side or sub-questions. And it can enable the person to explain and elaborate their answers (Türnüklü, 2000).

While preparing the interview form used in the study, care was taken to ensure that the questions were as clear as possible, easy to understand, to provide explanations and detailed answers in order to establish a more effective and efficient communication with the interviewees, and not to be multidimensional in order not to create an unnecessary question burden on the interviewee (Yıldırım & Şimşek, 2005).

In this study, the interview form sent to 15 primary school principals and 15 primary school assistant principals in Nicosia central schools and 5 principals in secondary schools and 12 assistant principals in Nicosia central schools via e-mail and received. The results obtained according to the answers given by the participants were grouped under certain headings and analyzed with Microsoft Excel program. (Table 1)

### **Validity**

The collected data are written in detail and the results are explained in a clear and understandable way. The opinions of the teachers interviewed were frequently mentioned through direct quotations; the results of the research are explained based on these. Thus, the validity study of the study was conducted. Research findings are consistent and meaningful in themselves. The emerging concepts are of a nature to form a whole. In addition, the findings obtained are compatible with the conceptual framework. The researcher who conducted the study constantly questioned themselves and their research processes with a critical eye; checked whether the findings and the results of these findings reflect the reality (Yıldırım & Şimşek, 2005).

In this study, "semi-structured interview" technique was used as data collection method. Interview forms were sent to 47 participants from different schools in the Nicosia region. The data collected in the Interview form with 5 questions were written in detail and transferred to an Excel table (Table 4). The validity check was also made by explaining how the results were reached in a clear and understandable way.

### **Reliability**

The researcher avoided directing the interviewed participants and tried to make the teachers speak in line with the subject and purpose of the study. The individuals who are the data sources in the research have clearly defined them, so other researchers who do similar research can take these definitions into account when creating samples. The data were stored so that they could be reviewed by others (Yıldırım & Şimşek, 2005).

In this study, the "descriptive analysis" technique was used to analyze the collected data. The data obtained according to this approach are summarized according to predetermined themes. The data were analyzed considering the questions used in the interview and presented in the findings section.

Participants were asked about their own demographic information in the interview form to identify the defects in the TRNC education system. These are information such as gender, age, seniority, education level, and branch. This information was transferred to the Excel program and analyzed. The results are shown in Table 1, Table 2, Table 3, Table 4.

For reliability, the data is kept in an Excel table so that the data can be viewed by anyone. A few examples of the questions in the interview form are shown in the findings section (Table 1).

The interview form prepared by the researcher consists primarily of one curriculum development specialist, one education management expert, one Turkish language expert and one assessment-evaluation expert.

### Collection Of Data

The interviews were held in Nicosia, between September and January in the 2019-2020 academic year. The opinions of 27 Assistant Principals and 20 Principals from different schools were requested. For this purpose, the interview form containing 7 questions we have collected under 3 headings above was sent to the relevant participants by mail.

In the interview forms, managers were asked to indicate the technological tools they use as well as their demographic information. Participants were asked which tools and equipment they could use such as desktop computer, portable computer, tablet computer, camera, printer, smart board, projector, smart phone, internet. These tools are the most basic modern training tools used in education. These and similar tools are necessary to provide quality education.

### Data Analysis

The "descriptive analysis" technique was used to analyze the data collected in the study. The data obtained according to this approach are summarized and interpreted according to predetermined themes. The purpose of this kind of analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2005).

In this study, the data were analyzed by considering the questions used in the interview and presented in the findings section. The questions were sent to the relevant participants by e-mail through interview forms and the results were also received back by mail. The results obtained according to the answers given by the participants were grouped under certain headings and analyzed with Microsoft Excel program. All tables are in the Findings section

### Findings And Comments

Views of 47 administrators from different schools were requested. For this purpose, an interview form including 5 questions that we have gathered under 4 headings below has been prepared. Few of the questions in the interview form were shown in Table 4. Findings from the study were grouped according to interview questions under 4 main themes.

**Table 1.** Information About School Administrators

		n	%	
School Type	Kindergarten	10	21,3	
	Primary School	20	42,6	
	Secondary School	17	36,2	
Education Level	Undergraduate	28	59,6	
	Master's degree	14	29,8	
	PhD	5	10,6	
Occupational Seniority	<15	19	40,4	
	>15	28	59,6	
Gender	Female	<40	7	14,9
		>40	21	44,7
	Male	<40	5	10,6
		>40	14	29,8
Total		47	100	

When Table 1. is examined, the majority of the administrators out of the 47 people who participated in the interview were working in primary school (n = 20; p = 42,6%). We see that the education level of most of the managers remained at the undergraduate level (n = 28; p = 59,6%). It is seen that the number of doctorate managers is very low . (n = 5; p

= 10,6%). It was observed that most of the administrators were women and over the age of 40 ( $n = 21$ ;  $p = 44,7\%$ ). However, in the data obtained from the interview forms, it was observed that men over the age of 40 were in the minority ( $n = 5$ ;  $p = 10,6\%$ ). It has been observed that the professional seniority (staff year) of the managers is mostly over 15 years ( $n = 28$ ;  $p = 59,6\%$ ). When we correlate with the data in Table 2, it is seen that women over the age of 40 use more technology.

**Table 2 . Use of Technological Tools by Managers**

Technological Tools	Number of users	%
Smartphone	47	100,0
Internet	47	100,0
Desktop	47	100,0
Printer/Scanner	47	100,0
Labtop	15	31,9
Camera	13	27,7
Smart Board	7	14,9
Tablet PC	5	10,6
Projection	5	10,6
Smartschool Education Portal	28	59,6
MEB Education Portal	19	40,4
EDMS (Electronic Document Management System)	20	42,6

Difficulties experienced by the administrators in the use of technological tools in the TRNC, the responses of the relevant participants. All participants can use Smartphone, Desktop PC, Printer and Scanner ( $n=47$ ,  $p=100$ ) but it is difficult to use tablet PC and projection for them ( $n=47$ ,  $p=100$ ).

**Table3: Problems experienced by administrators in educational institutions while using technological tools**

Problems Experienced	n	%
Lack of in-service training	21	44,7
Ministry's lack of technical support	10	21,3
Inadequate internet infrastructure	7	14,9
Financial impossibilities	7	14,9
The necessity of expanding the use of technological tools	2	4,3
Total:	47	

When Table 3 was examined, it was seen that the most desired problem to be solved is inadequate in-service training opportunities ( $n = 21$ ;  $p = 44,7\%$ ). Participants suggested the Ministry's lack of technical support and increasing the quality of in-service training ( $n = 10$ ;  $p = 21,3\%$ ). Internet infrastructure and financial problems are the third major problems ( $n = 7$ ;  $p = 14,9\%$ ). It was observed that the least desired problem is “expanding the use of technological tools” ( $n = 2$ ;  $p = 4,3\%$ ).

**Table 4.** Interview Questions Asked To Managers

INTERVIEW QUESTIONS
1. Can you follow the ever-evolving technology that interests you in the field of education? What are the problems?
2. What technological tools do you use in your school?
3. What are the problems you have with the technological tools you use?
4. Have you attended any courses, seminars on the use of technological tools? Was it helpful? Your feedback.
5. What are your suggestions for popularizing technology use tools and minimizing problems?

### **How Is It Enabled To Disseminate The Technology Usage Tools Of Trnc Managers?**

According to the opinions of the administrators working in the primary and secondary schools in Nicosia center under the TRNC Ministry of National Education, the technology use tools and the difficulties they have experienced evaluation form, the administrators are behind the educational-personal progress. They do not follow technological developments sufficiently. Unfortunately, some of the teachers working in primary and secondary schools in Nicosia center of the TRNC Ministry of Education are not innovative enough. Other problems are: lack of in-service training, financial difficulties, the ministry's failure to send sufficient number of technological tools. It shows that among the participants of the study, who are women and whose seniority years are over 15, are more curious about the use of technological tools. It shows that he follows in-service trainings. Also, looking at the managers, it is observed that the young generation managers can use technological tools more easily.

### **Can It Follow The Continuous Developing Technology Related To The Managers 'Use Of Technological Tools In The Trnc, And Take In- Service Courses On This Site?**

Among the responses given by the interviewees, the administrators did not follow the ever-developing technology, the Ministry of National Education did not open the necessary in-service courses, and some emphasized that the administrators did not find time due to the workload and some of them stated that the young people should now attend the courses as there is only a little time left for their retirement.

### **Conclusions And Recommendations**

- According to the findings obtained from the interviews, the biggest task in solving the technology use tools and the difficulties of the administrators working in the primary and secondary schools in the center of Nicosia in the TRNC falls to the Ministry of National Education.
- The Ministry has to provide internet infrastructure and technological tools to every school under equal conditions.
- It is the direction of the administrators to follow technology, develop themselves and set an example for other teachers in accordance with their leadership qualities.
- It shows that women and those with a seniority of over 15 years are more curious about the use of technological tools.

### **Suggestions**

TRNC Ministry Of National Education And Culture administrators should plan in-service training courses regarding the use of technological tools that will not leave them behind technology and meet their demands and needs.

In case the TRNC Ministry Of National Education And Culture and the school's facilities are not sufficient, financial support should be provided for the purchase of technological tools from the school family association or sponsor companies.

### **References**

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24, 1-10.
- Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisinin iki binli yıllarda yapılandırılması. Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış. Ankara: Gül Yayınevi.
- Erden, H. (2016). Qualification Journey in Teacher Training: Case in Northern Cyprus. Eurasian Journal of Educational Research, 65, 91-110.
- Basmacı, A. (2013). A Case Study on The Problems of Teacher Training System Based on The Opinions of Faculty Members, School Administrators, Teachers, and Unionists in North Cyprus. Education Sciences, 8(3), 1-27.
- Ciary, A. (1976). Education Technology: implications for Early and Special Education. New York: John Wiley.

- Dağlı, G., Silman, F., & Birol, C. (2009). *Üniversite Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Araçlarını Kullanma Yeterlilikleri ile İlgili Nitel Bir Araştırma ( KKTC Örneği )*. 9(3), 1237–1290.
- Finn, J. D. (1960). Technology and the instructional process. *Audiovisual Communication Review*, 8(1),9-10.
- Görgülü, Deniz, Rıdvan Küçükali, and Şükrü Ada. 2016. "Okul Yöneticilerinin Bilgi Teknolojileri İle İlgili Eğitimleri Alma ve Kullanma Durumlarının İncelenmesi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 2(3):1–20.
- İşman, A. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kadı, İ. (1998). *Bilgisayar Destekli Tasarım Modelleme Analiz*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Keman, Fatih Yasin. 2019. "Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri." *McDermott, J. (1981). "Technology: The Opiate of the Intellectuals" (Ed. A.H. Teich). Technology and Man's Future. New York: St. Martin's Pres.*
- Muhammet Yılmaz, (2016) İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi
- Muratoğlu, V., & Özmen, F. (y.y.). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri- Yaş Ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Eğitimci Görüşleri (Tunceli İl'i Örneği)*.
- Ozdamli, F. ve Uzunboylu, H. (2014). M-learning Adequacy and Perceptions of Students and Teachers in Secondary Schools. *British Journal of Education Technology*, 46(1), 159-172.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 177-188
- Simon, Y. R. (1983). *Pursuit of Happiness and Lust for Powerin Technological Society.*( Ed. Mitcham & R. Mackey). *Philosophy and Technology*. New York: Free Press.
- Seferoğlu, S. S. (2009), İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıkları, Akademik Bilişim 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 11-13 Şubat 2009
- Şeyhoğlu, M. (2005). Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, M. Ş. ve Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- TDK, (2020). Türk Dil Kurumu. 20 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.tdk.com.tr> adresinden erişilmiştir.
- Valdez, G. (2004). Critical issue:Technology leadership: Enhancing positive educational change.<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le700.htm> adresinden 6 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- Varank, G. (2009). Considering Material Development Dimension of Educational Technologies: Determining Competencies and Pre-Service Teacher's Skills in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 5(2), 119-125
- Yaylacı, H.S. ve Yaylacı, F. (2006). "Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi", <http://www.eqitim.aku.edu.tr/vavlaci.htm>

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Prof. Dr.Gürbüz OCAK  
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fk Türkiye  
e-mail: [gurbuzocak1@gmail.com](mailto:gurbuzocak1@gmail.com)

Öğr. Gör Mustafa YELER  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fk.Türkiye  
e-mail: [myeler@mehmetakif.edu.tr](mailto:myeler@mehmetakif.edu.tr)

### Özet

Öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmada betimsel araştırma modeli ve nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma Eğitim Fakültesinin İngilizce, Matematik, Okulöncesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliği programlarının birinci sınıflarında öğrenim gören 598 öğrenciden random örnekleme yoluyla belirlenen 206 kadın, 94 erkek olmak üzere toplam 300 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu çalışmada veri toplama aracı olarak Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDE) kullanılmıştır. Açık fikirlilik, sistematiklik, esneklik, azim ve sabır ile üst biliş olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 49 maddeden oluşan bu ölçeğin Crombach Alfa katsayısı ,94 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde normal dağılım gösterdiği, varyansların eşitliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden, t testi, tek yönlü Anova, kullanılmıştır. Tüm işlemlerde anlamlılık düzeyi  $p<.05$  seçilmiştir. Bulguların bu çerçevede irdelenmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışma grubundaki yaş düzeylerine ve cinsiyet göre hem toplam puanlarda hem de eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarında belirlenen farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Mezun olunan lise türlerine göre toplam puanlarda Güzel sanatlar-İHL-Meslek Lisesi grubu ile Fen- Anadolu ve Öğretmen Lisesi grubu arasında ve Güzel sanatlar-İHL-Meslek Lisesi grubu ile Genel Lise grupları arasındaki farkların Güzel Sanatlar-İHL-Meslek Lisesi grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim görülen programlara göre ise toplam puanlar arasında farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Programlara göre toplam puanlarda Okulöncesi-Matematik; Sosyal-Matematik arasındaki farkın Matematik aleyhine; Okulöncesi-RPD; Sosyal-RPD; İngilizce-RPD; Türkçe-RPD arasındaki farklar ise RPD aleyhine anlamlı bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının yetiştirildiği öğretim-öğrenme süreçlerinin sahip olması gerekli niteliklere ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelime:** Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Öğretim-öğrenme Süreci, Eleştirel Düşünme

### Giriş

Küreselleşme ve bilgi toplumu süreçleri ve bunların doğurduğu karmaşık, çok boyutlu, teknoloji temelli yaşam şartları insanların bireysel farklılıkları çerçevesinde en iyi ve en üst düzeyde etkili olacak şekilde yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu amaca ulaşmanın en temel yolu, düşünme becerilerine sahip ve onları yaşamında etkili olarak kullanabilen insanlar yetiştirmek eğitimin öncelikli görevi olarak görülmeye başlanmıştır.

Düşünmeyi Kazancı (1989) bireyi rahatsız eden dengesini bozan durumların ortada kaldırılması için kullanılan maksatlı tüm zihinsel etkinlikler; Yıldırım (1996) düşünmeyi yaratma-icat ve doğrulama-kanıtlama aşamalarından bir sorun çözme etkinliği olarak ele alırken Çubukçu (2011) ise bu süreci, bilginin zihinsel olarak işlenmesi olup doğrudan öğretilen bir beceri olarak tanımlamaktadır. Alkın-Şahin ve Tunca (2013) ise düşünme kavramıyla ilgili olarak alanyazındaki incelediği tanımlardan yola çıkarak düşünmeyi “ bir hedefe ulaşmak sorunlara çözüm bulmak, olaylar arasında ilişkiler kurmak ya da ya da dünyayı anlamak amacıyla amaçlı ve örgütlü tüm zihinsel etkinlikler” olarak özetlemektedir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi düşünme insanın yaşamını devam ettirebilmesi için kullanmak zorunda olduğu kaçınılmaz bir süreçtir. Bu süreçte insanlar için çeşitli düşünme biçimleri söz konusudur. Bu düşünme biçimleri Nickerson (1987)'a göre, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, mantıksal muhakemedir (Akt. Çubukçu 2011). Bu düşünme biçimlerinden biri olarak eleştirel düşünme; (Ennis, 1986) tarafından bireyin neye inandığı ya da ne yapacağına karar vermede odaklanan kıyaslanabilir yansıtıcı düşünme şeklinde ele alınırken Özden (2003) ise eleştirel düşünmenin, “önyargıları, tutarlılığı ve çıkarımları değerlendirme; birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme; varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme; gerekçelerin eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme; tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme” gibi becerilerini kapsadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımların özünde eleştirel düşünmenin özünde yer alan e kendi düşüncelerimiz gözleme ve anlamlandırabilme gücüdür (Cüceloğlu, 2001).

Eđitim sürecinden geçen bireylerin toplum ve dođa içinde daha etkin yařayabilmeleri için eleřtirel dűřünme becerilerini en őr dűzeyde ve verimli kullanabilmeleri gerekir. Bu nedenle de őrretmenlerin őrrencilerin dűřünme sűrelerini ve őrzellikle de eleřtirel dűřünme becerilerini geliřtirmek őrrenme yařantılarını őrretme-őrrenme sűrelerinde uygulayabilmelidirler. Çünkü hangi dűzeyde ve anlamda olursa olsun istenen niteliklerde insanların yetiřmesi, bu alandaki yeterliklerini hayata geçirebilecek řekilde yetiřmiř őrretmenlerle mőkündür. Aksi durumda hem dűřünme sürecinin hem de bu sűre sonunda oraya çıkan őrűnlerin niteliđinden ve amaca uygunluđundan sűz edemeyiz.

Alanyazında eleřtirel dűřünme konusunda çok zengin bir çalıřma birikimi sűz konusudur. őrneđin bu çalıřmalardan bazılarında őrretmen adaylarının eleřirel dűřünme beceri ve eđilimleri ile (Aybek, 2007; řen, 2009; Emir, 2012; Kartal, 2012; Lane-Patrice, 2013; Susar-Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014; Alkın-řahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Can ve Kaymakçı, 2015; ınardal, ınardal, ve atak, 2015; Evin-Gencil ve Gűzel-Candan, 2015; Aıřlı, 2016; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Demirbađ, őrniřen ve Yeřilyurt, 2016; Tekin, Aslan ve Yađız, 2016; Arslan, 2016; Gőkkuř ve Delican, 2016 ; Nalçacı, Meral ve řahin, 2016; Aybek ve Aslan, 2017; Kılıç, Yazıcı ve Topalak, 2017; Hakkoymaz, 2017; Hayırsever ve Ođuz, 2017; Yıldırım ve řensoy, 2017; Altuntař, Yılmaz ve Turan, 2018; Eriřti ve Erdem, 2018; őrdemir, Buyruk, Gűngör, 2018; olak, Anasız, Yorulmaz ve Duman,2019; Erkan, 2019) tarafından incelenmiřtir. Sűz konusu bu çalıřmalarda őrretmen adaylarının eleřtirel dűřünme eđilimleri çeřitli deđiřkenler (cinsiyet, okul tőrű, őrrenim gőrűlen alan (brans), akademik bařarı, tutum, diđer dűřünme tőrleri vb.) açısından ele alınmıř ve çeřitli bulgulara ulařılmıřtır. Ancak bu çalıřmalarda veri toplama aracı olarak çok bűyűk oranda Kaliforniya Eleřtirel Dűřünme Eđilimi őrlegeđi (CCTDI) kullanılmıřtır. Bu durumda da dűřünme sűreleri, eđilimleri ve becerilerinin kazanılmasında ve niteliklerinde bireylerin sosyal ve kűltűrel çevrelere iliřkin farklılıkların gűz ardı edilmiř olabileceđi dűřűnmektedir. Bu nedenle bu arařtırmada ulusal őrzellikler dikkate alınarak hazırlanmıř bir veri toplama aracı kullanılmasının sonuçların gerçekçiliđi açısından őrnemli olacađı dűřűnműřtir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakűltesi birinci sınıf őrretmen adaylarının eleştirel dűřünme őrzelliklerinin ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır.

### **Problem:**

Őretmen adaylarının Eleřtirel dűřünme őrlegeđinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Alt Problemler**

1.Őretmen adaylarının sahip oldukları eleřtirel dűřünme eđilimleri (EDE) őrlegeđine iliřkin betimsel istatistikler nelerdir?

1. őrretmen adaylarının;

a. Yař dűzeyi

b. Cinsiyet

c. Mezun olunan Lise tőrű ve

d. őrrenim gőrűdikleri programlar ile eleřtirel dűřünme őrlegeđinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu alışma ile çeşitli değişkenler açısından őrretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel dűřünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç için çalışmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu modelde incelenecek kiři, olay veya durumların őrzellikleri ile ilgili olarak geniş bilgi toplama ve toplanan bilgilerin dağılımının incelenmesi sűz konusudur (Kumandař őrtürk,2019).

#### **Çalışma Evreni ve örneklem**

Araştırmanın alışma evrenini Eđitim Fakűltesine yeni kayıt yaptıran birinci sınıfta őrrenim gormekte olan 598 őrretmen adayı oluştırmaktadır. Bu adaylardan programlara gűre random yolla ve .05 gűven aralığı için belirlenen katılımcı sayısı ve oranları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo.1** Çalışma Evreni ve Örnekleme İlişkin Bilgiler

Programlar	Çalışma Evreni	Örnekleme sayısı	%
	Toplam	Toplam	
İngilizce Öğrt.	65	27	42
Matematik Öğrt.	57	45	79
Okulöncesi Öğrt.	101	35	35
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	71	50	70
Sınıf Öğrt	96	40	42
Sosyal Bilgiler Öğrt.	80	60	75
Türkçe Öğrt.	73	43	59
<b>Toplam</b>	<b>598</b>	<b>300</b>	<b>50</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma evreni olan eğitim fakültesindeki programların birinci sınıflarında öğrenim gören 598 öğrenciden random yolla seçilen 300 aday katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Örnekleme grubunu oluşturan katılımcılar, tüm grubun yaklaşık %50’ini oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Semerci (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği” kullanılmış olup söz konusu bu ölçek; açık fikirlilik, sistematiklik, esneklik, azim ve sabır ile üst biliş olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Crombach Alfa katsayısı ,940 bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ölçeklerden edilen puanlar normal dağılım özelliği gösterip göstermediği ve varyanslarının eşitliği belirlenmiştir. Bu işlemlerin sonucuna göre puanların normal dağılım özelliği gösterdiği anlaşıldıktan sonra değişkenlerin nitelikleri dikkate alınarak parametrik testlerden t testi ve ANOVA hesaplanmıştır. Tüm işlemlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  seçilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede katılımcıların yaş düzeyleri, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri programlara ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki Tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 2.** EDE Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss
Üstbiliş	300	3,99	,446
Esneklik	300	3,92	,511
Sistematiklik	300	3,83	,519
Azim ve sabır	300	3,82	,585
Açık fikirlilik	300	3,93	,723
EDE Toplam	300	3,90	,436

EDE ölçeğinden elde edilen Tablo 2’deki betimsel istatistikler incelendiğinde öğretim adaylarının ölçeğin tüm boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının iyi düzeyde olduğu gözlenmektedir.

#### a. Yaş düzeylerine göre eleştirel düşünme puanlarının karşılaştırılması

Yaş düzeyleri ile ede ölçeğinin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde en yüksek ortalama 17-18 yaş grubunda en düşük ortalama da 3,86 ile 23 ve üstü yaş grubuna aittir. Standart sapma değerleri ise en yüksek 3,92 ile 19-29 ve 21-22 yaş gruplarına, en düşük de 3,86 ile 17-18 yaş grubunda olduğu gözlenmiştir. Öğretim adaylarının yaş düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının karşılaştırılmasında [ $F(3-296)=,499; p > .05$ ] fark anlamlı bulunmamıştır. Yaş düzeyleri ile öğrenme stilleri alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:



**Tablo 3.**Yaş Düzeyleri ile EDE Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Üstbiliş	Gruplar Arası	,866	3	,289	1,460	,226
	Gruplar İçi	58,487	296	,198		
	Toplam	59,353	299			
Esneklik	Gruplar Arası	,584	3	,195	,745	,526
	Gruplar İçi	77,366	296	,261		
	Toplam	77,950	299			
Sistematiçlik	Gruplar Arası	1,121	3	,374	1,394	,245
	Gruplar İçi	79,346	296	,268		
	Toplam	80,467	299			
Azim ve Sabır	Gruplar Arası	,206	3	,069	,199	,897
	Gruplar İçi	102,181	296	,345		
	Toplam	102,387	299			
Açık fikirçilik	Gruplar Arası	,488	3	,163	,309	,819
	Gruplar İçi	155,889	296	,527		
	Toplam	156,377	299			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaş düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin puanların karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yaş düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerde en yüksek aritmetik ortalama değeri ( $\bar{x}=4,07$ ) puanla esneklik eğilimine sahip 23 ve üstü yaş grubunda, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}=3,76$ ) ile sistematiçlik eğilimine sahip 17-18 yaş grubunda gözlenmektedir. Öte yandan standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek ( $ss=,765$ ) puanla açık fikirçilik eğilimine sahip 19-20 yaş grubunda; en düşük ( $ss=,367$ ) ile üstbiliş alt boyutunda 23 ve üstü yaş grubunda gözlenmiştir.

#### b. Cinsiyete göre eleştirel düşünme puanlarının karşılaştırılması

**Tablo 4.** Cinsiyet ile EDE Ölçeğinin Toplam Puanlarına İlişkin Karşılaştırma Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	T	df	Sig. (2-tailed)
Kadın	206	3,89	,430	-,843	298	,400
Erkek	94	3,93	,452			

Tablo 4'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni ile EDE ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre değişmemektedir.

**Tablo 5.**Cinsiyet ile EDE Ölçeğinin Alt Boyutlarına ilişkin Toplam Puanları Arasındaki Farkın Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Üstbiliş	Gruplar Arası	,047	1	,047	,237	,627
	Gruplar İçi	59,306	298	,199		
	Toplam	59,353	299			
Esneklik	Gruplar Arası	,324	1	,324	1,242	,266
	Gruplar İçi	77,626	298	,260		
	Toplam	77,950	299			
Sistematiçlik	Gruplar Arası	,714	1	,714	2,667	,104
	Gruplar İçi	79,753	298	,268		
	Toplam	80,467	299			
Azim ve Sabır	Gruplar Arası	,272	1	,272	,793	,374
	Gruplar İçi	102,116	298	,343		
	Toplam	102,387	299			
Açık fikirçilik	Gruplar Arası	1,032	1	1,032	1,980	,160
	Gruplar İçi	155,345	298	,521		
	Toplam	156,377	299			

Cinsiyet değişkeni ile EDE ölçeğinin her bir alt boyuna ilişkin puanlarının karşılaştırmaları sonucunda da Tablo 5'te görüldüğü gibi anlamlı fark elde edilmemiştir. Cinsiyet ile EDE ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin değerler incelendiğinde aritmetik ortalamasının en yüksek değerinin ( $\bar{x}=4,02$ ) puanla açık fikirlilik eğilimine sahip erkek adaylarda; en düşük ( $\bar{x}=3,77$ ) ile azim ve aabır alt boyutunda ve yine erkek adaylarda gözlenmiştir. Standart sapma değerleri açasından ise en yüksek değer ( $ss=,754$ ) puanla açık fikirlilik eğilimine sahip erkek adaylarda; en düşük ( $ss=,444$ ) değeriyle de üstbiliş alt boyutunda ve yine erkek adaylarda ortaya çıkmıştır.

### c. Mezun Olunan Lise Türlerine göre eleştirel düşünme puanlarının karşılaştırılması

**Tablo 6.** Mezun Olunan Lise Türleri ile EDE Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Karşılaştırma Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	1,359	2	,679	3,632	,028*
Gruplar İçi	55,563	297	,187		(3-1)/(3-2)
Toplam	56,922	299			

Tablo 6'daki istatistikler çerçevesinde mezun olunan lise türleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu fark, Güzel Sanatlar- İHL Meslek Lisesi mezunları ile Anadolu-Fen A. Öğretmen Lisesi mezunları arasında ve yine Güzel Sanatlar-İHL Meslek Lisesi mezunları ile Genel Lise mezunları arasında olup Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunları lehinedir. Bir başka deyişle Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunları Genel ve Anadolu-Fen A. Öğretmen Lisesi mezunlarından daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduğu şeklinde düşünülebilir.

Bu değişkenler için en yüksek aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,07$ ) puanla Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunlarına; en düşük ortalama da ( $\bar{x}=3,87$ ) ile Genel Lise mezunlarına aittir. Standart sapma değerleri açasından ele alındığında en yüksek ( $ss=,436$ ) ile Anadolu-Fen A. Öğretmen Lisesi mezunlarında, en düşük ( $ss=,415$ ) değeri ile Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunlarında gözlenmiştir.

**Tablo 7.** Mezun Olunan Lise Türleri ile EDE Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarına İlişkin Karşılaştırma Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Üstbiliş	Gruplar Arası	2,034	2	1,017	5,271	,006* (3-1)
	Gruplar İçi	57,319	297	,193		
	Toplam	59,353	299			
Esneklik	Gruplar Arası	,849	2	,424	1,635	,197
	Gruplar İçi	77,101	297	,260		
	Toplam	77,950	299			
Sistematiçlik	Gruplar Arası	2,858	2	1,429	5,468	,005* (1-3) / (2-3)
	Gruplar İçi	77,609	297	,261		
	Toplam	80,467	299			
Azim ve Sabır	Gruplar Arası	,328	2	,164	,478	,621
	Gruplar İçi	102,059	297	,344		
	Toplam	102,387	299			
Açık fikirlilik	Gruplar Arası	4,571	2	2,286	4,472	,012* (2-3)
	Gruplar İçi	151,806	297	,511		
	Toplam	156,377	299			

Tablo 7'deki öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyut puanlarının ANOVA sonuçları ele alındığında üstbiliş, sistematiçlik ve açık fikirlilik eğilimleri ile EDE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilirken; esneklik ve azim -sabır eğilimleri ile EDE puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu çerçevede üstbiliş düşünme eğilime sahip olma açasından Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunlarının puanlarının Anadolu-Fen A. Öğretmen Lisesi mezunlarına göre daha yüksek olduğu; sistematiçlik alt eğilimi için Anadolu-Fen A. Öğretmen Lisesi mezunlarının hem genel lise hem de Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunlarından daha üst düzeyde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca açık fikirlilik eğiliminde Genel Lise ve Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunları arasındaki fark, Genel lise mezunları lehine bir sonuç yansıtmaktadır.

Mezun olunan lise türleri ile ede ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde ise en yüksek aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,17$ ) ile açık fikirlilik eğilimine sahip Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunlarında; en düşük ortalama ( $\bar{x}=3,70$ ) puanla yine açık fikirlilik eğilimine sahip Genel Lise mezunlarında ortaya çıkmıştır. Standart sapma değerleri açasından ise en yüksek ( $ss=,834$ ) değeri ile açık fikirlilik eğiliminde olan Güzel Sanatlar

İHL Meslek Lisesi mezunlarında; en düşük ( $ss=,407$ ) ile üstbiliş eleştirel düşünme eğilimine sahip Genel Lise mezunlarında görülmektedir.

**c. Öğrenim görülen programlara göre eleştirel düşünme puanlarının karşılaştırılması**

**Tablo 8.** Öğrenim Görülen Programlar ile EDE Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Program	n	$\bar{x}$	ss
İngilizce Öğret.	27	4,03	,402
Matematik Öğret.	45	3,74	,426
Okulöncesi Öğret.	35	4,05*	,389
RPD Öğret.	50	3,69*	,432
Sınıf Öğret.	40	3,95	,495*
Sosyal Öğret.	60	3,96	,423
Türkçe Öğret.	43	3,99	,345*
Toplam	300	3,90	,436

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar ile EDE ölçeğinden elde edilen istatistikler incelendiğinde en yüksek ortalama ( $\bar{x}=4,05$ ) puanla Okul öncesi öğretmenliğine; en düşük ortalama ise ( $\bar{x}=3,69$ ) ile RPD öğretmenliğine ait olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri açısından bakıldığında ise en yüksek ( $ss=,495$ ) değeri ile Sınıf öğretmenliğinde; en düşük ise ( $ss=,345$ ) ile Türkçe öğretmenliğinde gözlenmektedir.

**Tablo 9.** Mezun Olunan Lise Türleri ile EDE Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	5,333	6	,889	5,048	,000 (3-2)/(6-2)
Gruplar İçi	51,589	293	,176		(3-4)/(6-4)
Toplam	56,922	299			(1-4)/(7-4)

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin puanlar öğrenim görülen programlara göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmalar Okul öncesi ile Matematik öğretmenliği arasındaki fark okul öncesi lehine ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören adaylar matematik programında öğrenim görenlere göre EDE puanları daha yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Okul öncesi, Sosyal bilgiler, İngilizce ve Türkçe öğretmenliği adaylarının EDE puanları ile RPD’de öğrenim görenlerin EDE puanları arasındaki farklar hepsinde RPD aleyhinedir.

Mezun olunan lise türleri ile ede ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerde Tablo 15’de görüldüğü gibi en yüksek ortalama ( $\bar{x}=4,12$ ) Üstbiliş eğilimine sahip İngilizce öğretmenliği adaylarında; en düşük ortalama ise ( $\bar{x}=3,53$ ) Azim ve Sabır eğilimine sahip RPD adaylarında ortaya çıkmaktadır. Standart sapma değerleri açısından ele alındığında da en yüksek ( $ss=,802$ ) Açık fikirlilik eğilimine sahip Türkçe öğretmenliğinde; en düşük ( $ss=,389$ ) Üst biliş eğilimine sahip İngilizce ve Okul öncesi programında gözlenmektedir.

**Tablo 10.** Öğrenim Görülen Programlar ile EDE Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Üstbiliş	Gruplar Arası	5,574	6	,929	5,061	,000 (1-2)/(1-4)
	Gruplar İçi	53,779	293	,184		
	Toplam	59,353	299			
Esneklik	Gruplar Arası	6,803	6	1,134	4,669	,000 (1-2)/(1-4)
	Gruplar İçi	71,147	293	,243		
	Toplam	77,950	299			
Sistematiçlik	Gruplar Arası	5,119	6	,853	3,317	,004 (3-2)/(3-4)
	Gruplar İçi	75,348	293	,257		
	Toplam	80,467	299			
Azim ve Sabır	Gruplar Arası	7,122	6	1,187	3,651	,002 (1-4)/(3-4)
	Gruplar İçi	95,265	293	,325		
	Toplam	102,387	299			
Açık fikirlilik	Gruplar Arası	6,609	6	1,101	2,155	,047/ (6-4)
	Gruplar İçi	149,769	293	,511		
	Toplam	156,377	299			

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine alt boyutlarına ilişkin puanların öğrenim görülen programlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu çerçevede üstbilis ve esneklik düşünme eğilimlerinde İngilizce ve Matematik ile İngilizce ve RPD arasında anlamlı farklar söz konusu olup bu farklar İngilizce öğretmenliği adayları lehinedir. Sistematiçlik alt boyutuna ise Okul öncesi adayları hem Matematik hem de RPD adaylarına göre daha fazla sahip olduğı söylenebilir. Azim ve sabır düşünme eğiliminde RPD adaylarının hem İngilizce hem de Okul öncesi adaylarından daha az sahip olduğı şeklinde değerlendirilebilir. Açık fikirlilik açısından ise Sosyal Bilgileri ve RPD adayları arasında anlamlı fark olup bu fark Sosyal bilgiler adayları lehine gözlenmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin hem toplam puanlarda hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında iyi düzeyde olduğı gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgu (Çekin, 2013; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Aybek ve Aslan, 2017)’ in çalışmalarında ulaştıkları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini “iyi, olumlu ya da ortanın üstü” düzey olarak tanımladıkları sonuçları destekler niteliktedir. Ancak öte yandan bu düzeyleri düşük olarak belirleyen (Aybek, 2007; Sağlam ve Büyükuysal, 2013; Nalçacı, Meral ve Şahin, 2016; Hayirsever ve Oğuz, 2017)’un çalışmaları ile orta düzeyde bulan (Arslan, 2016; Gökkuş ve Delican 2016; Yıldırım ve Şensoy, 2017; Hakkoymaz, 2017; Altuntaş, Yılmaz ve Turan, 2018; Erişti ve Erdem, 2018) gözlemleriyle uyumlu değildir. Söz konusu çalışmaların bulguları arasındaki bu farklılıkların kullanılan veri toplama araçlarından, katılımcı özelliklerinden ve sosyo-kültürel özellikler vb. etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin hem ölçeğin toplam puanlarının hem de alt boyutlar düzeyinde yaş düzeylerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle çalışmaya katılan adayların eleştirel düşünme eğilimleri benzer özellikler göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç Emir (2013) tarafından gözlenen bulgular ile benzer niteliktedir. Bu sonuca göre eğitim fakültesinde öğrenim gören adayların eleştirel düşünme eğilimlerinde yaş değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

İkinci değişken olarak incelenen öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında hem toplam puanlar hem de ölçeğin alt boyutları açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bu sonuç (Aybek, 2007; Akar, 2007; Arslan, 2016; Gökkuş ve Delican, 2016; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016; Hakkoymaz, 2017; Şensoy ve Yıldırım, 2017 Erişti ve Erdem, 2018; Erkan, 2019)’ın tespit ettiğı sonuçlarla aynı özelliğı göstermektedir. Alanyazında bu sonuçtan farklı olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan Can ve Kaymakçı, 2015; Gökkuş ve Delican 2016; 2016 Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Aybek ve Aslan, 2017; Kılıç, Yazıcı ve Topalak, 2017; Yıldırım ve Şensoy, 2017)’un çalışmalarına da rastlanmıştır. Alanyazında eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet arasında elde edilen farklı sonuçlara çalışmalara katılan kişilere ait farklı yaşantı özellikleri, kullanılan ölçeklerin yapısal özellikleri vb. nedenler etki etmiş olabilir. Bir diğer değişken olarak öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç genel olarak mezun olunan lise türlerine göre farklılaşmayı ortaya koyan Çınardal, Çınardal ve Çatak (2015) tarafından elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermekle birlikte okul türleri açısından farklılık göstermektedir. Bu çalışmada toplam puanlarda Güzel Sanatlar İHL-Meslek Lisesi lehine olan farklılık (Çınardal, Çınardal ve Çatak, 2015)’ın çalışmasında Anadolu Lisesi lehine belirlenmiştir. Öte yandan bu sonuçlar eleştirel düşünme eğilimlerinin lise türlerine göre değişmediğini ortaya koyan (Can ve Kaymakçı, 2015; Kılıç, Yazıcı ve Topalak, 2017; Erkan, 2019)’ in bulgularını örtüşmemektedir. EDE ölçeğinin alt boyutları açısından ele alındığında ise üstbilis, sistematiçlik ve açık fikirlilik eğilimleri ile EDE puanları arasında Güzel Sanatlar İHL-Meslek Lisesi mezunları lehine anlamlı fark tespit edilirken; esneklik ve azim -sabır eğilimleri ile lise türleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Bu çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri programlara göre farklılaştığı görülmüştür. Bu kapsamda toplam puanlar açısından Okul öncesi ve Sosyal Bilgiler adaylarının puanları Matematik öğretmenliğinde öğrenim gören adaylardan; ayrıca Okul öncesi, Sosyal bilgiler, İngilizce ve Türkçe öğretmenliği adaylarının EDE puanları ile RPD’de öğrenim gören adaylardan daha yüksek olduğı tespit edilmiştir. EDE ölçeğinin alt boyutlarında ise; üstbilis ve esneklik düşünme eğilimlerinde İngilizce programında öğrenim göre adayların Matematik ve RPD’deki adaylarda anlamlı derecede daha yüksek olduğı; sistematiçlik alt boyutunda ise Okul öncesi adaylarının hem Matematik hem de RPD adaylarına göre daha yüksek puana sahip oldukları gözlenmiştir. Yine azim ve sabır düşünme eğiliminde hem İngilizce hem de Okul öncesi adaylarının RPD adaylarından; açık fikirlilik açısından ise Sosyal Bilgiler adaylarının RPD adaylarına göre daha üst düzeyde puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda ise örneğin (Zayıf, 2008; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016) eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarında programlara göre farklılıklar gözleseler de bu çalışmadaki öğrenim görülen programlarla benzerlik taşımamaktadır. Bunun en önemli nedenleri olarak bu çalışmanın eğitim fakültesine yeni kayıt yaptıran, dolayısıyla fakültede henüz yeterince eğitim yaşantılarını geçirmemiş olmaları ve kullanılan ölçeğin farklı olması düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gören programlara göre değişmediğini ortaya koyan (Hakkoymaz, 2017; Özdemir, Buyruk ve Güngör, 2018; Erişti ve Erdem, 2018)’ in çalışmalara rastlamak da mümkündür.

Özetle bu çalışmayla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş gruplarına, cinsiyete göre farklılaşmadığı; ancak mezun olunan lise türleri ile öğrenim görülen programlara göre değişik özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ileri sürülebilecek öneriler ise şunlardır: Öğretmen adaylarının, yetiştirildiği öğretim-öğrenme süreci etkinliklerinde hem onların eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin özellikler dikkate alınarak hem de bu becerilerini geliştirecek nitelikte öğrenme yaşantılarına yer verilmelidir. Benzer çalışmalarda kullanılacak veri toplama araçlarının toplumsal ve kültürel özellikleri dikkate alan nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme eğilimleri nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek daha derin ve çok yönlü ilişkiler araştırılabilir.

### Kaynakça

- Açıslı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285.
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Alkın-Şahin, S. ve Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. (Ed. G. Ekici ve M. Güven). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. İçinde (s.392-426). Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492
- Altuntaş, E. Ç., Yılmaz, M. ve Turan, S. L. (2018). *Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir inceleme*. Ege Eğitim Dergisi, 19 (1), 34-45.
- Arslan, A. A. (2016). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet faktörü kapsamında eleştirel düşünme eğilim düzeyleri. *Ulakbilge*, 4(8), 221-230.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cüceloğlu, D. (2001). İyi düşün doğru karar ver. (36. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Çınardal, F. C., Çınardal, L. ve Çatak, B. (2015). Mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 452-465.
- Çolak, İ., Anasız, B. T., Yorulmaz, Y. İ. ve Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. (Editör S. Büyükalın Filiz) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. içinde (s. 281-331). Ankara: Pegem Akademi
- Demirbağ, B., Ünişen, A. ve Yeşilyurt, A. (2016). "Training of Critical Thinking Skills in Teacher Candidates and Placebo Effect: A Quasi-Experimental Study". *Eurasian Journal of Educational Research* (63), 375-392
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Ennis, R.H. (1986). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. teaching thinking skills theory and practice*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251
- Erkan, D. (2019). Resim-iş eğitimi bilim dalı görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*. Trabzon
- Evin-Gencel, İ. ve Güzel-Candan, D. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (8), 55-68.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28.
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.

- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), Sayfa 279-297.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Kazancı Matbaacılık.
- Kılıç, İ., Yazıcı, T. ve Topalak, S. İ. (2017). Critical thinking disposition of music teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 185-202.
- Kumandaş-Öztürk, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. (Ed. K. Yılmaz ve R.S. Arık). *Eğitimde Araştırma Yöntemler. İçinde (s.76-98)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Nalçacı, A., Meral, E. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 36, 1-12.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 548-571.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme-öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Susar-Kırmızı, F. Fenli, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 354-367.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şengül, C. & Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Tekin, N., Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
- Yıldırım, C.(1996). *Matematiksel Düşünme*. (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 37(2), 611-648.
- Zayıf, K., (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bolu.

# ÖĞRET MEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Gürbüz OCAK  
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fk., Türkiye  
e-mail: [gurbuzocak1@gmail.com](mailto:gurbuzocak1@gmail.com)

ÖĞr. Gör. Mustafa YELER  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fk. Türkiye  
e-mail: [myeler@mehmetakif.edu.tr](mailto:myeler@mehmetakif.edu.tr)

## Özet

ÖĞretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmada betimsel araştırma modeli ve nicel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırma Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinin birinci sınıflarında öğrenim gören 598 öğrenciden random örnekleme yoluyla belirlenen 206 kadın, 94 erkek olmak üzere toplam 300 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu çalışmada veri toplama aracı olarak Grasha-Reichmann'ın (1974) ÖĞrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek altı alt boyuttan oluşmakta ve toplam 60 madde yer almaktadır. Ölçeğin uygulama sonucunda iç tutarlılık katsayısı ,795 olarak belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin normallik ve varyans homojenliği testleri sonucunda puanların parametrik testlere uygun olduğuna karar verilerek analizlerde t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tüm işlemlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  seçilmiştir.

Çalışma grubundaki yaş gruplarına göre belirlenen farkın anlamlı farklılığın olmadığı, ancak öğrenme stillerinin alt boyutları incelendiğinde ise çekingen öğrenme stilinde 23 ve üstü ile 19-20 yaş grupları arasındaki fark, 23 ve üstü yaş grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Cinsiyete göre toplam puanlara göre belirlenen farkın anlamlı farklılığın olmadığı, ancak öğrenme stillerinin alt boyutları incelendiğinde çekingen öğrenme stilinde erkekler lehine, bağımlı öğrenme stiline göre ise kadınlar lehine farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Mezun olunan lise türlerine göre toplam puanlarda farkın “Güzel Sanatlar- Meslek ve İmam-Hatip Lisesi grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

ÖĞrenim görülen programlara göre ise toplam puanlar arasında farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Programlara göre Okulöncesi-RPD; Sınıf-RPD; Sosyal- RPD; Türkçe-RPD arasında elde edilen puan farklılıkları tüm bu ikili karşılaştırmalarda RPD aleyhine çıkmıştır. Öte yandan programlara göre edilen puanlar ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde ise çekingen, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stilleri açısından ortaya çıkan farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini kazandığı öğrenme yaşantılarının hangi nitelikleri taşıması gerektiğinin ilişki önerileri sürülmüştür.

**Anahtar Kelime:** ÖĞrenme Stili, ÖĞretme-öğrenme Süreci, ÖĞrenme

## Giriş

Günümüz dünyasındaki bilimsel, sosyal ve teknolojik gelişmeler her bireyin diğer bireyden farklı olduğunu vurgulanır olmuştur. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili işe koşulabilmesi için bireysel özelliklerin tanınması ve anlaşılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu kapsamdaki özelliklerden biri de öğrenme stilleridir. ÖĞrenme stili öğrenme sürecimde bireyin uyarıcı ile nasıl etkileşimde bulunduğu ile ilgilidir. ÖĞrenme stili, kişinin bilgiyi alma, akranları ve öğretmenleriyle etkileşimi öğrenme yaşantılarına katılımını etkileyen özelliklerdir (Grasha, 1996).

Literatürde öğrenme stiliyle ilgili çok sayıdaki tanımlar incelendiğinde “bilgiyi işleme sürecindeki bireysel farklılıklar” (Snyder, 2000) konusuna yoğunlaştığı; “bireyin öğrenme yaklaşımındaki kendine gözgü tercihleri ve kararlı davranışları” (Cohen, 2001) olarak anlaşılmaktadır. Bu özellikleri bireyin doğuştan getirdiği ve öğrenme başarısında etkili olan temel özelliklerdendir. Bu çerçevede öğrenme stillerin “bireye özgü öğrenme yolu” (Bilasa, 2013) olarak ele alıp öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiyi alma ve işleme süreçlerini (Litzinger, Lee, Wise ve Felder, 2007) kullanmasını sağlayan temel unsurlar olarak ifade edilebilir.

Bu işlevleri nedeniyle öğrenme stilleri hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından iyi anlaşılması gerekir. Çünkü bireyin öğrenmeyi nasıl algıladığı, ne beklediği ve nasıl öğrendiğinin bilinmesi öğretme-öğrenme sürecindeki öğelerin düzenlenmesi, ilke ve değişkenlerin, yöntem-teknik vb. işe koşulmasına yönelik alınacak kararlar için oldukça önemli hale gelmektedir.

Bireylerin sahip oldukları öğrenme stilleri alanyazında farklı sınıflamalarla ele alınmaktadır. Bu sınıflamalardan başlıcaları Kolb, Dunn ve Dunn, Gregorc, Mc Charty, Grasha-Riechmann'ın olup her biri öğrenme stillerinin farklı yönlerine ve farklı değişkenlerle ilişkilerine odaklanmaktadır. Bunlardan biri olarak Grasha-Riechmann, öğrenme stillerini, bağımsız stil (bireysel öğrenme hızına göre kendi başına çalışmayı tercih eden ve yeteneklerine güvenen), çekingen stil (öğrenme etkinliklerine katılmayı tercih etmeyen), işbirlikli stil (öğrenirken grup çalışmalarını tercih eden), bağımlı stil (öğretmen merkezli, yönlendirmeli etkinlikleri tercih eden ve sadece isteneni öğrenen) ,

rekabetçi stil (daha yüksek not almak, ilgi çekmek, akranlarından daha iyi olmak), paylaşımcı (derslere gelmeyi ve tartışma ve etkinliklere katılmayı tercih edenler) olarak tanımlamıştır.

Alanyazında öğrenme stilleri konusunda yapılmış oldukça fazla çalışmaya rastlamak mümkündür. Söz konusu bu çalışmalarda çoğunlukla öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi (cinsiyet, okul türü, öğrenme stratejileri, düşünme stilleri, öz yeterlik, sınav kaygısı, derse yönelik tutum vb.), farklılaşma durumu ve etkisi ele alınmıştır. Bu çalışmada ise, eğitim fakültesindeki birinci sınıf öğretmen adaylarının dört yıllık öğrenim sürecini daha iyi değerlendirmeleri için öğrenme stillerinin Grasha-Riechmann'ın sınıflaması ve geliştirdiği öğrenme stilleri ölçeği kullanılarak belirlemek amaçlanmıştır. Böyle bir çalışmanın öğretmen adaylarının hem kendi bilişsel özelliklerinin farkına varmalarını sağlama hem de öğretmen yeterliklerini geliştirme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

### Problem

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

### Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının;
  - a. Yaş düzeyi
  - b. Cinsiyet
  - c. Mezun olunan Lise türü ve
  - d. Öğrenim gördükleri programlar ile öğrenme stilleri ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Bu çalışma ile çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Bu amaç için çalışmada betimsel tarama modeli ve kesitsel tarama deseni tercih edilmiştir. Bu model, bireylerin belli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini belirlemek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

#### Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Eğitim Fakültesine yeni kayıt yaptıran birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 598 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu adaylardan programlara göre random yolla ve .05 güven aralığı için belirlenen katılımcı sayısı ve oranları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Evreni ve Örneklem İlişkin Bilgiler

Programlar	Çalışma Evreni	Örneklem sayısı	%
	Toplam	Toplam	
İngilizce Öğrt.	65	27	42
Matematik Öğrt.	57	45	79
Okulöncesi Öğrt.	101	35	35
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	71	50	70
Sınıf Öğrt	96	40	42
Sosyal Bilgiler Öğrt.	80	60	75
Türkçe Öğrt.	73	43	59
<b>Toplam</b>	<b>598</b>	<b>300</b>	<b>50</b>

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma evreni olan eğitim fakültesindeki programların birinci sınıflarında öğrenim gören 598 öğrenciden random yolla seçilen 300 aday katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan katılımcılar, tüm grubun yaklaşık %50'sini oluşturmaktadır.

#### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Reichmann (1974) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlaması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılan öğrenme söz konusu bu ölçme aracı beşli Likert yapıda olup bağımsız, çekingen, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stilleri olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Veri toplama aracındaki maddeler "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" seçenekleri arasında derecelenmiştir. Ölçekteki her alt boyutun derecesi



de (yüksek, orta, düşük değerleri) ayrı ayrı belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ,795 bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde edilen puanların normal dağılım özelliği ve varyanslarının eşitliği test edilerek puanların normal dağılım özelliği gösterdiği anlaşılmıştır. Daha sonra da değişkenlerin nitelikleri dikkate alınarak parametrik testlerden, t testi, ANOVA kullanılmıştır. Bu analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak belirlenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmannın problem ve alt problemlerine ilişkin olarak elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Minimum	Maximum
Bağımsız Stil	300	3,74	,407	2,60	4,70
Çekingen Stil	300	3,01	,617	1,20	5,00
İşbirlikli Stil	300	3,66	,582	1,90	5,00
Bağımlı Stil	300	3,84	,424	2,20	4,90
Rekabetçi Stil	300	3,20	,691	1,20	4,90
Paylaşımçı Stil	300	3,67	,539	1,70	4,90
Toplam	300	3,52	,302	2,63	4,38

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde işbirlikli öğrenme stili ortalamasının yüksek; diğer öğrenme stillerinin (bağımsız, çekingen, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımçı) ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

#### a. Yaş düzeylerine göre öğrenme stilleri puanlarının karşılaştırılması

Yaş düzeyleri ile öğrenme stilleri ölçeğinin toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde en yüksek ortalamannın 17-18 yaş grubunda, en düşük ortalamannın da 3,49 ile 23 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en yüksek (ss=3,23) ile 17- 18 yaş grubuna, en düşük (ss=2,81) ile 21-22 yaş grubunda ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaş düzeyleri ile öğrenme stilleri toplam puanlarının karşılaştırılmasında [ $F(3-296)=,964, p > .05$ ] fark anlamlı bulunmamıştır. Yaş düzeyleri ile öğrenme stilleri alt boyutlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları Tablo 3’de verilmiştir:

**Tablo 3.** Yaş Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Bağımsız Stil	Gruplar Arası	13,913	3	4,638	,278	,841
	Gruplar İçi	4932,017	296	16,662		
	Toplam	4945,930	299			
Çekingen Stil	Gruplar Arası	359,497	3	119,832	3,222	,023* (4-2)
	Gruplar İçi	11007,873	296	37,189		
	Toplam	11367,370	299			
İşbirlikli Stil	Gruplar Arası	76,018	3	25,339	,746	,526
	Gruplar İçi	10056,419	296	33,974		
	Toplam	10132,437	299			
Bağımlı Stil	Gruplar Arası	44,312	3	14,771	,779	,506
	Gruplar İçi	5610,688	296	18,955		
	Toplam	5655,000	299			
Rekabetçi Stil	Gruplar Arası	2,541	3	,847	,018	,997
	Gruplar İçi	14266,189	296	48,197		
	Toplam	14268,730	299			
Paylaşımçı	Gruplar Arası	118,468	3	39,489	1,362	,255
	Gruplar İçi	8583,252	296	28,997		
	Toplam	8701,720	299			

Tablo 3’teki öğretmen adaylarının yaş düzeyleri ile öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin toplam puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasına ilişkin istatistikler incelendiğinde 23 ve üstü yaş grubundakiler lehine olmak üzere 19-20 yaş grubu arasında çekingen stile sahip olma açısından anlamlı bir fark vardır. Yaş düzeyleri ile bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi, paylaşımçı stil puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenme stilleri alt boyutlarında en düşük ortalamannın 23 ve üstü yaş grubu için Çekingen stilde; en yüksek

ortalamanın da yine 23 ve üstü yaş grubu için Paylaşmacı stilde olduğu gözlenmektedir. En düşük (ss=3,30) değeri ile Bağımsız stile; en yüksek (ss = 7,17) ile Rekabetçi stile sahip olan adaylardır.

#### b. Cinsiyete göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme stillerinin toplam puanları karşılaştırıldığında [t(298)=-1,790, p>.05] anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bir başka deyişle öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Cinsiyet ile Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Bağımsız Stil	Gruplar Arası	11,479	1	11,479	,693	,406
	Gruplar İçi	4934,451	298	16,559		
	Toplam	4945,930	299			
Çekingen Stil	Gruplar Arası	707,249	1	707,249	19,771	,000* (2-1)
	Gruplar İçi	10660,121	298	35,772		
	Toplam	11367,370	299			
İşbirlikli Stil	Gruplar Arası	22,853	1	22,853	,674	,412
	Gruplar İçi	10109,584	298	33,925		
	Toplam	10132,437	299			
Bağımlı Stil	Gruplar Arası	76,784	1	76,784	4,102	,044* (1-2)
	Gruplar İçi	5578,216	298	18,719		
	Toplam	5655,000	299			
Rekabetçi Stil	Gruplar Arası	87,565	1	87,565	1,840	,176
	Gruplar İçi	14181,165	298	47,588		
	Toplam	14268,730	299			
Paylaşmacı	Gruplar Arası	14,469	1	14,469	,496	,482
	Gruplar İçi	8687,251	298	29,152		
	Toplam	8701,720	299			

Cinsiyet ile öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerden söz etmek gerekirse en yüksek ortalama ( $\bar{x}$ =37,66) bağımsız öğrenme stile sahip erkeklerde, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}$  =29,07) ile çekingen öğrenme stiline sahip kadınlardadır. Öte yandan en yüksek (ss = 6,90) ile rekabetçi öğrenme stiline sahip kadınlarda, en düşük (ss=4,21) Bağımlı öğrenme stiline sahip olan kadınlarda olduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çekingen öğrenme stili arasında erkek adaylar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öte yandan bağımlı stile cinsiyetler arasında gözlenen fark ise kadın öğretmen adayları lehinedir. Bir başka ifadeyle erkek adaylar, kadınlara göre daha fazla çekingen öğrenme stiline sahipken; bağımlı stilde ise kadınlar erkekler göre daha baskın görülmektedir. Bunun dışında cinsiyet değişkeni ile bağımsız, işbirlikli, rekabetçi ve paylaşmacı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

#### c. Mezun olunan Lise türlerine göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması

**Tablo 5.** Mezun olunan Lise Türü ile Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	,885	2	,443	4,984	,007* (3-1) / (3-2)
Gruplar İçi	26,38	297	,089		
Toplam	27,27	299			

Tablo 5'te görüldüğü gibi mezun olunan lise türü ile öğrenme stilleri ölçeğinin toplam puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır. Bu fark; Anadolu-Fen-Öğretmen Lisesi ile Genel Lise mezunlarına karşılık, Güzel Sanatlar- İHL- Meslek lisesi mezunları lehinedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde de en yüksek ortalamanın ( $\bar{x}$ =3,67) ile Güzel Sanatlar, İHL ve Meslek lisesi mezunlarında; en düşük olarak ise de Anadolu- Fen ve Öğretmen Lisesi mezunlarında aynı ortalama değeri ( $\bar{x}$ =3,50) gözlenmektedir.

Mezun olunan lise türü ve öğrenme stilleri alt boyutlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları Tablo 6’da görüldüğü gibidir:

**Tablo 6.** Mezun olunan Lise Türü ile Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Bağımsız Stil	Gruplar Arası	14,933	2	7,466	,450	,638
	Gruplar İçi	4930,997	297	16,603		
	Toplam	4945,930	299			
Çekingen Stil	Gruplar Arası	316,192	2	158,096	4,249	,015* (3-1) / (3-2)
	Gruplar İçi	11051,178	297	37,209		
	Toplam	11367,370	299			
İşbirlikli Stil	Gruplar Arası	109,682	2	54,841	1,625	,199
	Gruplar İçi	10022,754	297	33,747		
	Toplam	10132,437	299			
Bağımlı Stil	Gruplar Arası	53,477	2	26,739	1,418	,244
	Gruplar İçi	5601,523	297	18,860		
	Toplam	5655,000	299			
Rekabetçi Stil	Gruplar Arası	46,207	2	23,103	,482	,618
	Gruplar İçi	14222,523	297	47,887		
	Toplam	14268,730	299			
Paylaşımçı	Gruplar Arası	95,650	2	47,825	1,650	,194
	Gruplar İçi	8606,070	297	28,977		
	Toplam	8701,720	299			

Tablo 6’da görüldüğü gibi mezun olunan lise türü ile öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar arasındaki farkın karşılaştırılmasında sadece çekingen Stil öğrenme stiline öğretmen adaylarının puanlarında anlamlı fark söz konusudur. Bu fark ise diğer lise türlerinin mezunlarına karşılık Güzel Sanatlar İHL-Meslek Lisesi mezunları lehinedir. Öte yandan diğer öğrenme stilleri ile mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mezun olunan lise türü ve öğrenme stillerinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerde ise en yüksek ortalamanın ( $\bar{x}=39,15$ ) ile bağımlı öğrenme stiline sahip Güzel Sanatlar İHL Meslek Lisesi mezunlarında; en düşük ortalamanın da ( $\bar{x}=29,69$ ) puanla çekingen öğrenme stiline sahip Anadolu- Fen -Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Öte yandan standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek ( $ss=7,098$ ) ve en düşük ( $ss=4,036$ ) puanlarla bağımsız ve rekabetçi öğrenme stillerine sahip Anadolu- Fen -Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarında ortaya çıkmıştır.

#### d. Öğrenim görülen programlara göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlarla öğrenme stilleri ölçeğinin toplam puanlar arasındaki farkın karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Öğrenim Görülen Programlarla Öğrenme Stillерinin Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	1,876	6	313	3,608	,002* (3-4)/(5-4)
Gruplar İçi	25,391	293	087		(6-4)/(7-4)
Toplam	27,267	299			

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre öğrenme stilleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılık; Okul öncesi ve RPD arasında Okul öncesinde öğrenim gören adayların; Sınıf öğretmenliği ve RPD; Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve RPD ile Türkçe ve RPD ikili karşılaştırmalarında RPD’de öğrenim gören adayların aleyhine gözlenmektedir. Bu alt problemle ilgili istatistiklerde en yüksek ortalama değerinin ( $\bar{x}=3,60$ ) puanla Türkçe öğretmenliği; en düşük ortalama değerinin ise ( $\bar{x}=3,37$ ) ile RPD programındaki adaylara ait olduğu görülmektedir. Öte yandan en yüksek standart sapma ( $ss=,334$ ) ile Sınıf öğretmenliği; en düşük ( $ss=,248$ ) ile Okul öncesinde öğrenim gören adaylarda tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrenim Görülen Programlarla Öğrenme Stilleri Alt Boyutlarına ilişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Bağımsız Stil	Gruplar Arası	1,202	6	,200	1,216	,298
	Gruplar İçi	48,257	293	,165		
	Toplam	49,459	299			
Çekingen Stil	Gruplar Arası	7,475	6	1,246	3,437	,003* (4-2)
	Gruplar İçi	106,199	293	,362		
	Toplam	113,674	299			
İşbirlikli Stil	Gruplar Arası	3,292	6	,549	1,640	,136
	Gruplar İçi	98,033	293	,335		
	Toplam	101,324	299			
Bağımlı Stil	Gruplar Arası	2,796	6	,466	2,674	,013 (2-4) / (6-4)
	Gruplar İçi	51,073	293	,174		
	Toplam	53,869	299			
Rekabetçi Stil	Gruplar Arası	8,961	6	1,493	3,272	,004* (6-4) / (7-4)
	Gruplar İçi	133,726	293	,456		
	Toplam	142,687	299			
Paylaşımçı	Gruplar Arası	4,860	6		2,889	,009* (1-4) / (6-4) (7-4)
	Gruplar İçi	82,157	293	,810		
	Toplam	87,017	299	,280		

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlarla sahip oldukları öğrenme stillerinin alt boyutlarına ilişkin Tablo 8’de görülen sonuçlar incelendiğinde çekingen, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımçı öğrenme stilleri puanlarının programlara göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre çekingen öğrenme stiline sahip olma açısından RPD’deki adayların Matematik bölümündekilere göre; bağımlı stil açısından Matematik ve Sosyal Bilgiler programındaki adayların RPD’deki; Rekabetçi stil açısından da Sosyal bilgiler ve Türkçe programlarındaki adayların RPD’deki adaylardan daha yüksek puanlara sahip belirlenmiştir. Paylaşımçı stil açısından ise İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarındaki öğretmen adaylarının puanları, RPD’deki adayların puanlarından daha yüksek olduğu gözlenirken; bağımsız ve işbirlikli stil açısından programlara göre farklılaşma olmamıştır.

Öğrenim görülen programlarla öğrenme stillerinin alt boyutlarına ilişkin istatistikler ele alındığında ise en yüksek ortalamanın ( $\bar{x}$ = 39,20) ile bağımlı öğrenme stiline sahip Matematik öğretmenliği Lisesi mezunlarında; en düşük ortalamanın da ( $\bar{x}$  =27,27) puanla çekingen öğrenme stiline sahip Matematik öğretmenliğine ait olduğu görülmektedir. Öte yandan standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek ( $ss$ =7,64) rekabetçi öğrenme stillerine sahip İngilizce öğretmenliği; en düşük ( $ss$ =3,53) puanla bağımsız öğrenme stiline sahip Türkçe öğretmenliği programında tespit edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme stilleri yüksek düzeyde olması (Aydemir, Koçoğlu ve Yaralı, 2016; Tüysüz ve Tatar, 2008)’in bulguları ile örtüşmezken; bağımsız, bağımlı, katılımcı, çekingen ve işbirlikçi öğrenme stillerinin orta düzeyde olması aynı çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme stilleri toplam puanlarının yaş düzeylerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç (Can, 2012; Esmer ve Ural, 2017)’in bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Özdemir ve Kesten (2012)’in bulgularıyla ters düşmektedir. Yaş düzeyleri ile öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin toplam puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasında ise sadece 23 ve üstü yaş grubundakiler lehine olmak üzere 19-20 yaş grubu arasında çekingen stile sahip olma açısından anlamlı bir fark ortaya çıkarken diğer yaş düzeyleri ile bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi, paylaşımçı stil puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme stillerinin puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bu sonuç (Çelenk ve Karakış, 2007; Numanoğlu ve Şen, 2007; Demir, 2008; Can, 2012; Özdemir ve Kesten, 2012; Bahar ve Yıldırım 2017; Dikmen, Bahadır ve Akmençe, 2018)’nin çalışmalarında ulaştıkları sonuçları destekler niteliktedir. Ancak (Ergür, 2000; Karamustafaoğlu, Tutar, Sontay, 2016; Sidekli ve Akdoğdu, 2018; Altun ve Yılmaz 2019)’ın ise çalışmalarında öğrenme stillerinin cinsiyet göre farklılaştığına ilişkin bulguları ile de örtüşmemektedir. Diğer yandan Öğrenme stillerinin alt boyutları incelendiğinde ise çekingen öğrenme stili açısından erkek öğretmen adayları lehine ortaya çıkan fark (Süral, 2008; Alasya, 2011; Sidekli ve Akdoğdu, 2018)’nun bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Yine Bağımlı öğrenme stiline kadın öğretmen adayları lehine

tespit edilen fark ise (Süral ve Sarıtaş, 2008; Alasya, 2011; Öztekin, 2012)' in bulgularıyla uyuşmaktadır. Ancak öğrenme stillerinin diğere alt boyutlarıyla ilgili sonuçları ise destekler nitelikte değildir.

Bir diğere alt problemle ilgili olarak bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü öğrenme stilleri puanlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Demir (2008) tarafından elde edilen sonuçla benzerlik gösterirken; öğrenme stillerinin mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan (Dikmen, Bahadır ve Akmençe, 2018)'nin bulgularını paralellik göstermemektedir. Bu çalışmada mezun olunan lise türlerine göre farklılaşmanın ortaya çıkan sonuca göre Güzel Sanatlar- İHL- Meslek lisesi mezunlarının öğrenme stilleri puanları, hem Anadolu-Fen-Öğretmen Lisesi hem de Genel Lise mezunlarına kıyasla daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmış olması lise türleri arasındaki öğrenme yaşantılarının farklılıklarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Mezun olunan lise türü ile öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar arasındaki farkın karşılaştırılmasında sadece Çekingen Stil öğrenme stiline öğretmen adaylarının puanlarında anlamlı fark söz konusudur. Bu fark ise diğere lise türlerinin mezunlarına karşılık Güzel Sanatlar İHL- Meslek Lisesi mezunları lehinedir. Ulaşılan bu sonuç, Öztekin (2012)'in öğrenme stilleri ölçeğinin çekingen alt boyutunda, Anadolu lisesi, Fen Lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ile genel lise ve meslek lisesi arasında Meslek lisesi lehine ortaya çıkan farklılaşmayı desteklemektedir. Öte yandan öğrenme stillerinin diğere alt boyutları ile mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçla da ağırlıklı olarak Gürsoy-Dikmen ve Saracaloğlu (2011)'nun öğretmen adaylarının geldikleri lise türleri ile öğrenme stillerinin farklılık göstermediği yargısını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre öğrenme stilleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılık; Okul öncesi ve RPD arasında Okul öncesinde öğrenim gören adayların; Sınıf öğretmenliği ve RPD; Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve RPD ile Türkçe ve RPD ikili karşılaştırmalarında RPD'de öğrenim gören adayların lehine gözlenmektedir. Genel olarak bu sonuçlar öğrenme stillerinin programlara göre farklılaştığını ortaya koyan (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Jones, Reichard, ve Mokhtari, 2003; Tüysüz ve Tatar 2008)'in çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarla benzerlik gösterse de programlar açısından bakıldığında farklılıklar söz konusudur.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlarla sahip oldukları öğrenme stillerinin alt boyutları ele alındığında ise çekingen, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stilleri puanlarının programlara göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre çekingen öğrenme stiline sahip olma açısından RPD'deki adayların Matematik bölümündekilere göre; Bağımlı stil açısından Matematik ve Sosyal Bilgiler programındaki adayların RPD'deki; rekabetçi stil açısından da Sosyal bilgiler ve Türkçe programlarındaki adayların RPD'deki adaylardan daha yüksek puanlara sahip belirlenmiştir. Paylaşımcı stil açısından ise İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarındaki öğretmen adaylarının puanları, RPD'deki adayların puanlarından daha yüksek olduğu gözlenirken; bağımsız ve işbirlikli stil açısından programlara göre farklılaşma olmamıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, İngilizce, Türkçe ve Sosyal Bilgiler programlarında öğrenim gören ve "sözelci" olarak nitelendirilen adayların daha çok paylaşımcı; yine matematik ve sosyal bilgiler alanlarında öğrenim gören adayların da daha çok "yarışmacı" öğrenme stillerinin baskın olduğu düşünülebilir. Ancak Sosyal Bilgiler adaylarının bir taraftan paylaşımcı öğrenme stiline öne çıkarken diğere taraftan işbirlikli öğrenme stiline farklılaşma olmaması da öğrenme stilleri üzerinde etkili olabilecek başka değişkenlerin değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Özetle bu çalışmayla öğrenme stillerinin genel olarak yaş gruplarına, cinsiyete farklılaşmadığı; mezun olunan lise türleri ile öğrenim görülen programlara göre farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının, yetiştirildiği öğretilme-öğrenme süreci etkinliklerinde onların öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri hayata geçirilmelidir. Bu amacı gerçekleştirmek için her öğretmen adayının öğrenme stilleri çeşitli değişkenler çerçevesinde nitel araştırma yöntemleri ile çok yönlü ve ayrıntılı şekilde araştırılmalıdır.

### Kaynakça

- Alasya, M. (2011). High school students' learning styles in North Cyprus. Dissertation in Master of Education in Educational Sciences Eastern Mediterranean University. Gazimağusa, North Cyprus.
- Alemdağ, C. ve Öncü, E. (2015). Kolb öğrenme stili modeline göre beden eğitimi öğretmen adayları. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*. 1(1),1-12.
- Altun, H. ve Yılmaz, S. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının akademik başarılarını öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97-1), 781-792. DOI: 10.22559/folklor.979
- Aydemir, H., Koçoğlu, E. ve Karalı, Y. (2016). Grasha-Riechmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Cilt: 24 Kastomonu Eğitim Dergisi*. 1881-1896.
- Bahar, H. H. ve Yıldırım, S. (2017). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarılarının cinsiyet, program ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 14-27
- Bilasa, P. (2013). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretilme tasarımı. (S. Büyükalın Filiz, Ed). içinde, *Öğrenme öğretilme kuram ve yaklaşımlar*, (s. 206-233). Ankara: Pegem Akademi.

- Can, Ş. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 70-82
- Cohen, A. D., (2001). Preparing teachers for styles and strategies based instruction, *Proc. of International Conference on Language Teacher Education*, 17-19 May, 2001,
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). "Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. A.İ.B.Ü. Örneği. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 34-52
- Demir, T. (2008) Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stiller ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. (Gazi Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148
- Dikmen, M., Bahadır, F. ve Akmeççe, A, E. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 2(1), 24-37
- Ergür, D. O. (2000). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 57-66
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. Pittsburg: Allianca Publishers.
- Gürbüz, S ve Şahin, F. (2017). Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri felsefe-yöntem analiz. (4. Baskı.) Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gürsoy-Dikmen, T. ve Saracaloğlu, A.S. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 52-74
- Jones, C., Reichard, C. and Mokhtari, K. (2003). Are Students' Learning Styles Discipline Specific? *Community College Journal of Research and Practice*. s. 27, ss. 363-375.
- Karamustafaoğlu O., Tutar M., Sontay, G. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi. *Journal Of Computer And Education Research*, 5(10), 255-280.
- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin öğrenme stillerinin fen ve teknolojik dersi akademik başarılarına ve sosyo-demografik özelliklerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın
- Litzinger, T. A., Lee, S. H., Wise, J. C. ve Felder, R. M. (2007). A Psychometric study of the index of learning styles. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 309-319.
- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 129-148
- Özdemir, N. ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1): 361-377
- Öztekin, Z. (2012). *Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sidekli, S. ve Akdoğdu, E. (2018). Öğrenme stillerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 503-517.
- Snyder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *The High School Journal*. 83(2), 11-20.
- Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Denizli.
- Tüysüz, C. ve Tatar, E. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kimya dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 97-107
- Ural, O. ve Esmer, E. Yetişkin öğrenenlerin stillerine yönelik bir araştırma. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408621>

## "ÖĞRETMENLER TÜRKİYE İÇİN SÖYLÜYOR" PROJESİNDE KKTC ADINA SORUMLULUK ÜSTLENEN ÖĞRETMEN VE MÜZİSYENLERİN YAYINLANAN KLİP SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Nazmiye Hazar  
[nazmiyehazar86@yahoo.com](mailto:nazmiyehazar86@yahoo.com)

### Özet

Mart, 2020'de ile pandemi nedeni ile okullar KKTC Ve Türkiye'de kapatılmıştır. TC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün ev sahipliğinde TC Lefkoşa Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği aracılığı ile KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nda öğretmenlik yapan öğretmenler Mayıs 2020 ve Haziran 2020 pandemi döneminde "Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor" Projesi'ne destek vererek girişimcilik ve takım işbirliği gerçekleştirmişlerdir. Kıbrıslı Türk Öğretmenler TC Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne ait Youtube kanalında yayınlamış oldukları klipler sonucunda sanat ile ilgili üretime KKTC Kültür Dairesi'nin duyurusu üzerine gönüllü olarak katkı koymuşlardır. 31 Ağustos 2020 tarihinde azdan çoğa doğru 1320 (bin üç yüz yirmi), 2027 (iki bin yirmi yedi) ve 6639 (altı bin altı yüz otuz dokuz) kez izlenmiş olan 3 klipler Türkiye KKTC toplumunda beğenilmiş ve ilgi görmüştür. Bu araştırma KKTC ile Türkiye öğretmenleri ve müzisyenlerinin işbirliği ile sergilemiş oldukları kliplerin oluşturulma sürecini projede sorumluluk alan katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve projenin toplum, kültür ve eğitim boyutunda devamlılık ve geliştirilmesine katkı koymak amacı ile yapılmıştır.

Bu araştırma Ağustos, 2020'de gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma Youtube'da KKTC öğretmenleri adına yayınlanan kliplerin süreç ve ürün değerlendirmesini betimleme ile aktarırken; nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi (fenomenoloji) deseni ile biçimlenerek tamamlanmıştır. Araştırma 16 katılımcının yapılandırılmamış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda toplum, kültür ve eğitim konusuna müzik sanatı aracılığı ile eleştirel bir bakış açısı katmıştır. Araştırmada görüş belirten katılımcıların bilimsel etik kurallar çerçevesinde kim olduklarının anlaşılabilmesi için katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde kodlarla sınıflandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri başlıklar halinde temalar ve kodlarla, demografik özellikleri de dikkate alınarak karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda KKTC'nin kalkınmasına yönelik projelerde kültürel iş birliğinin önemi ve aynı dili konuşan farklı coğrafyalarda yaşayan Türk öğretmenlerin işbirliği ve takım çalışmalarını yürütmekle ilgili çok kültürlü ve toplumsal yapılaşmada aidiyet temelinde değerlerde sanatın önemi ile ilgili öğretmenlerin memnuniyetleri ortaya çıkarılmıştır. Bunların yanı sıra aynı ortamda olmadan teknoloji ve bilişim çağının bir takım işlevlerde iş yapabilmekle ilgili işlevlerde hız, zaman ve ekonomik yönünün öğretmenlik mesleği ile ilgili öğretmenleri memnun ettiğini ortaya çıkarmıştır. Kültürel çalışmalarla ilgili beklentilerin temelinde ise KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın farklı ülkelerin de dâhil edilebileceği yerel ve küresel yenilik ve girişimcilik yönünde üretilen projelere yer vermelerinin toplumsal kalkınma ve üretime destek sağlayacağı önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** "Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor" Projesi, toplum, kültür, eğitim çok kültürlülük, üretim, girişimcilik, işbirliği.

### Assesment of The Views Of Teachers And Musicians Who Had Responsibility in TRNC for the Project Named "Teachers Sing for Turkey"

#### Abstract

In March, 2020, schools were locked down both in TRNC and Turkey due to the pandemic. National Education General Directorate of Teacher Training hosted by TR and TR the Ministry of Culture and Education in Nicosia, TRNC National Education and Culture of the Turkish Embassy of the brokerage through May 2020 June 2020 teachers who taught in the Department of pandemic and during the period in "Teachers Sing For Turkey" conducted by entrepreneurship supporting the project and team collaboration. As a result of the clips they posted on the YouTube channel of the General Directorate of Teacher Training and Development of the Turkish Cypriot teachers, they voluntarily contributed to the production related to art upon the announcement of the TRNC Department of culture. 3 clips that were viewed 1320 (one thousand three hundred and twenty), 2027 (two thousand twenty-seven) and 6639 (six thousand six hundred and thirty-nine) from less to more on August 31, 2020 were liked and received attention in the Turkish Cypriot community. This research is the result of the cooperation of Turkish teachers and musicians in TRNC.

The aim of this research was to evaluate the process of creating clips that teachers TRNC and musicians from Turkey and TRNC exhibited in cooperation with in line with the views of the participants who took responsibility for the project and to contribute to the continuity and development of the project in the dimension of society, culture and education. This research took place in August, 2020. This research was completed by depicting the process and product evaluation of clips published on behalf of TRNC teachers published on YouTube; it was formed by the phenomenon (phenomenology) pattern from qualitative research methods. The research added a

critical perspective on society, culture and education through the art of music in line with the answers given by 16 participants to open-ended questions contained in the unstructured interview form. Participants K1, K2, K3 in order to not understand who they are within the framework of scientific ethical rules.

As a result of the research, the importance of cultural cooperation in projects aimed at the development of the TRNC and the importance of art in values on the basis of belonging in multicultural and social structuring related to the cooperation and teamwork of Turkish teachers living in different geographies who speak the same language were revealed. In addition, he found that the speed, time and economic aspect of functions related to being able to do work in a number of functions of the age of technology and informatics without the same environment pleased teachers related to the teaching profession. Based on expectations related to cultural work, it has been proposed that the TRNC Ministry of Education and Culture will support social development and production by including projects produced in the direction of local and local innovation and entrepreneurship, which can include different countries.

**Key words:** The Project of “*Teachers Sing for Turkey*”, *society, culture, education, multiculturalism, production, entrepreneurship, cooperation*

## Giriş

İnsanlık tarihini adeta yeniden şekillendiren, bir bakıma yenedünyanın değişme sürecini hızlandıran ve belki de pek çok ülkenin de yok olmasına neden olan hastalıklar tarih boyunca hep vardı. Bugün Corona virüsünün sebep olduğu salgın hastalığı kuşaklar olarak değerlendirdiğimizde dünyada hala yaşam süren X Kuşağı ile birlikte Y Kuşağı ve dünyanın geleceğini şekillendirecek olan Z Kuşağı da dâhil tüm kuşakları etkileyen bir virüs ile toplumlar yaşamlarına devam etmektedirler. Dünyada yeni tip Corona virüsü gibi bulaşıcı hastalıklar arasında yer alan kolera, suçiçeği, veba, grip türlerinin yanı sıra, sıtma, veba ve HIV/AIDS gibi hastalıklardan ölen milyonlarca insan vardır (Çakmak, 2020). TC Sağlık Bakanlığı Covid Bilgilendirme Sayfası’nda verilen bilgiye göre 11 Mart 2020 tarihinden 16 Eylül 2020 tarihine kadar yapılan 8.855.180 test sonuçlarına bağlı olarak toplamda 296.391 kişinin Covid 19’a yakalandığı ve bu hastalık nedeniyle 7.249 kişinin hayatını kaybettiğini görmekteyiz (TC Sağlık Bakanlığı, COVID 19 Bilgilendirme Sayfası, 2020). KKTC’de ise Mart ayından beri 148.839 kişiye test yapıldığı, toplamda 639 kişinin Covid 19 hastalığına yakalandığı ve bugüne kadar 4 kişinin de tedavi sürecinin ölümle sonuçlandığı görülmektedir (KKTC Sağlık Bakanlığı, 2020). Yeni tip Corona virüsünün dünyaya nasıl bir şekil vereceğine ilişkin henüz net bilgiler olmasa da bilim insanları yeni geleceği nelerin beklediğini merak etmektedirler. Dünyada pek çok ülkeyi ekonomik krize sürükleyen bu hastalıkla ilgili toplumlar görünmeyen bir virüsün insan bedenine karşı adeta bir silahmış gibi saldırı tehlikesinden ötürü stres ve kaygıyı da daha yoğun yaşamaktadır.

Dünyadaki pek çok ülke gibi Türkiye ve KKTC’de de Corona virüsü nedeniyle toplum sağlığını korumak amacıyla 2020 Mart ayında hasta vaka sayılarının çoğalmasi ile sokağa çıkma yasağı da önlemler içerisinde yer almıştır. Bu bağlamda TC Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü "Öğretmenler Türkiye için Söylüyor" adlı proje ile Covid-19 ile mücadele sürecine Türk toplumuna moral verme niteliğiyle ortaya çıkmış bir projedir. TC Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün başlatmış olduğu “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesine müzik öğretmenleri başta olmak üzere pek çok müzisyen ve öğretmen Türk halkına moral desteği vermek amacıyla hala daha katkı koymaya devam etmektedir. Üretimi topluma mal etme yönüyle bir girişimcilik projesi olan “ Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesi pek çok girişimci lider öğretmen eşliğinde gönüllülük esası ile sürdürülmektedir. Türkiye’nin 81 ilinden pek çok öğretmenin evlerinde kendi imkânları doğrultusunda orkestralar oluşturarak müzik eserlerini cep telefonları aracılığı ile kaydetmeleri sonucu klipler oluşturulmaktadır. Çalışmalar tamamlandıktan sonra her çalışma bir merkezde toplanmak kaydıyla “<https://www.youtube.com/oygmmeb>” adresine gönderilmektedir. Böylelikle üretilen ürünler bu adreste topluma sergilenmektedir( Bilgiç, 2020). Yurt dışında Türkiye’yi temsilen görev yapmakta olan öğretmenler veya yurt dışında yaşamakta olan Türk öğretmenlerin de katkı koyduğu projeye KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı çatısında yer alan öğretmenlerin yanı sıra pek çok müzisyen de destek olmuştur. TC Milli Eğitim Bakanlığı’nın ev sahipliğinde gerçekleştirilen organizasyona KKTC Milli Eğitim Bakanlığı adına gönüllü öğretmenler ilkökul, orta okul ve lise öğretmenlerinin yanı sıra üniversitelerden de öğretmenler yer almıştır. KKTC öğretmenleri ile işbirliği yapan Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenler birbirleriyle yüz yüze olmadan Mart’tan Haziran’a kadar KKTC’yi dünyaya tanıtacak nitelikte klipler yayımlamayı başarmışlardır. Toplamda 3 farklı klip farklı coğrafyalarda anadili Türkçe olan öğretmenler tarafından Kıbrıs Türk Halk Edebiyatı ve Kıbrıs Türk kültür sanatına uygun olmaya özen gösterilerek izleyicilere sunulmuştur. İlk klip “Mağusa Limanı” olmuştur. Daha sonra Kıbrıs ağzını ilk defa Whatsapp aracılığıyla duyduğunu ve değer verdiğini hissettiren seslendiren Türkiye öğretmenlerinin çoğunluğunu Karadeniz bölgesinde görev yapan öğretmenler olmasına karşılık KKTC öğretmenleri de Karadeniz şivesi ile “Gelevera Deresi’ni” seslendirmişlerdir. Son olarak “Köprüden Buram Buram Kıbrıs” klipi seslendirilmiştir. Bu süreçte 13 Mayıs 2020 tarihinde “ Mağusa Limanı” adıyla YouTube üzerinden yayımlanan klip 31 Ağustos 2020 tarihinde 6639 kez görüntülenmiştir([https://www.youtube.com/watch?v=xN8kf\\_w6T2I](https://www.youtube.com/watch?v=xN8kf_w6T2I)). Ardından 12 Haziran 2020 tarihinde “Gelevera Deresi( Kazım Kolyuncu)” adıyla YouTube üzerinden işaret dili eşliğinde yayımlanan klip, 31 Ağustos



2020 tarihinde 2027 kez görüntülenmiştir ([https://www.youtube.com/watch?v=EJWvrmDjnlA&list=RDEJWvrmDjnlA&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=EJWvrmDjnlA&list=RDEJWvrmDjnlA&start_radio=1)). Son olarak 25 Haziran 2020 “ Köprüden Geçemedim-Buram Buram Kıbrıs” başlığı ile Youtube üzerinden “Köprüden Geçemedim, Feslikan, Gave İçdim Telveli” adlı Kıbrıs şarkılarının seslendirildiği klip 31 Ağustos 2020 tarihinde 1367 kez görüntülenmiştir (<https://www.youtube.com/watch?v=6v e-- Y8Xk>).

Kıbrıslı Türk öğretmenler Türkiye ve İngiltere de dâhil olmak üzere pek çok farklı yerde yaşayan öğretmenler birbirlerini görmeden ve herhangi bir maddi destek almadan kendi çabaları ve imkanları ile birlikte çalışmışlardır. Bu Proje KKTC adına TC Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne ait Youtube sayfası sayesinde Türkiye'de pek çok öğretmenin Kıbrıs'ı tanınmasına da bir fırsat olmuştur. Bilişim teknolojilerinin ve mobil telefonların müzik sanatı içinde ses kayıtları ve kliplerin görsel ve işitsel kayıtlanma süreçlerinde teknolojinin olumlu etkileri bu kliplerde gözle görülür biçimde hissedilmektedir. Öğretmenler WhatsApp iletişim aracı ile kendi gruplarında iletişim sağlamışlardır. Bunların dışında WeTransfer mobil uygulaması ile klipler gerekli görsel kayıt dosyaları (videolar) gönderilerini klip videolarını birleştirecek ilgili kişiye ulaştırarak klipler video programlarından da yardım alınarak ortaya çıkmıştır. Ülke tanımının yanı sıra farklı coğrafyalarda yaşamakta olan Kıbrıslı Türk öğretmenler de kendi kültürel değerlerini farklı coğrafyalardaki Türk öğretmenlere aktarırken sanatın kültürel paylaşım sürecinde ne kadar önemli bir unsur olduğunu göstermişlerdir. Pandemi nedeniyle sokağa çıkamayan öğretmenler bu süreçte öğrencilerine, ailelerine ve topluma olumlu motivasyon kaynağı sunar nitelikte eğitim ekonomisine de girişimcilikle destek sunmuşlardır.

Toplum insan varlığı ile can bulan ve insan varlığı ile bütünleşen bir olgudur. Toplumu bir ağaca benzetebiliriz. Ağacın her meyvesi onun ürettiği bir ürün olur. Bu bakımdan ağaç insanlığın tabiatı değerinde meyveler ise o tabiatın yaşatıp ürettiği ağacın değerleri gibidir. Nitekim doğada çok sayıda farklı türlerde ağaçlar, meyveler, sebzeler vs. insanoğluna tat lezzet katabilmektedir. Farklılıkların toplumları ayırıştırıcı özellikleri olduğu gibi farklılıklar kimi zaman bütünleştirici de olabilmektedir. Bir bütünü tamamlamak adına farklılıkların bütünleştirici gücü toplumların sosyal gelişimlerine de olumlu etki sağlayabilmektedir. Bu açıdan toplumların farklılıklarının temellerinde kültür vardır. Kültür insandan insana geçen ve yine insanı etkileyen bir olgudur. İnsan tarafından kendinden sonraki nesillere duygu, düşünce, davranış, değer yargıları, araçlar ya da yaşamı kolaylaştıran tüm unsurlar kültür aracılığı ile aktarılır. Kültür konusunun yanı sıra kültür ile eğitim arasındaki ilişki bilim insanlarının araştırmalarında konu edildiğini görmekteyiz. Bilim insanlarının bu yönde kuramlar bile geliştirmesi eğitimde kültürün önemli bir unsur olduğunu göstermektedir ( Aydın , 2014).

Her toplumun kendine ait kültür değerleri vardır ve kültür nesilden nesle değerler aracılığı ile aktarılır. Kültürün iyi özellikleri ile kötü özelliklerinde kimi zaman inançlar, alışkanlıklar ve törelerin de etkisi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla kültür toplumların yakasına uzun süre çıkarılamayan bir leke olarak da yapılabilmek özelliğine sahiptir. Kirli bir lekenin kaynağı örf ya da adetlerden ötürü olabilmektedir; ancak toplumda değer gören ve kabul edilebilen özelliklerin korunması ve devamlılığını iletişim ve kültür beslemektedir. Dil her toplumun kendi içerisinde anadil unsurları ile sosyalizasyon (sosyalleşme) süreçlerinde başta ailesinden daha sonra da okul ve daha pek çok topluluk yerlerinde anadil aracılığı ile sağlıklı iletişim kurulmasını sağlayan bir kaynaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde aynı dili konuşmak algılarında da aynı olduğu anlamına gelmemelidir. “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesi dilin kültür değerlerini müzikle sunmayı; bu eserlerin oluşturulma süreçlerinde gerek yazışma gerekse sözel- işitsel iletişim süreçlerinde kendi aralarında kültür farklılığı olsa da bunu dengeleyebilmişlerdir. Eğitimde dil becerileri ile ilgili tekerlemeler, maniler, şiirler, atışmalar, şarkı ve türkülerin içeriğinde de kimi zaman dünya bütünlüğünde kimi zaman da sadece o topluma has değerleri yer alabilmektedir. Kültür aktarımında eğitim bir denge unsuru gibidir. Dolayısıyla asit ve baz dengesini sağlayabildiği gibi tuz ve şekeri karıştırdığında nötralize eder. Toplumun barış ve huzur içinde iletişim ve etkileşim kurmasına zemin hazırlar. Gelişmiş ülkelerde kozmo kültür özelliklerinde insan varlığı ile ülkeler ayakta durabiliyorsa bu da sistemin bütününde erken yaşta başlatılan eğitim sürecinde entegre süreci ve oryantasyon sürecine tümüyle etkin olan eğitim sistemlerinin varlığındandır. “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” Projesi ile ilgili KKTC öğretmenleri sunulacak olan kliplerde oluşturulan WhatsApp grupları dışında kliplerin oluşturulma sürecinde yukarıda belirtilen hassasiyetler nedeni ile öğretmenlerin öğrencileri tarafından izlenebileceği ve rol model olarak onlara en güzel yansıtmayı sunabilmek adına küçük bilim kurulları oluşturularak birliktişilere danışılarak kararlar üretmiştir. Kliplerin kültür aktarımı ile ilgili sanal kaynak olmasında dijital dünyanın eğitimde kötü örnekleri topluma empoze eden özelliklerinin aksine internetin ve dijital araçların yararlı kaynaklara dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda semboller ve algılarla ilgili takım işbirliği ve beyin fırtınası şeklinde bilimsel çalışmalarda olduğu gibi süreç ve değerlendirmeler yapılarak ürünlerin ortaya çıkması amaçlanmıştır.

İnsan aklıyla, zikriyle, zevkleriyle birlikte zekâyâ sahip olduğu gibi hayvanlardan üstün olan pek çok özelliği ile bir toplum yaratma becerisine sahiptir. Çünkü hayvanlar akılları olmadığı için topluluk yaratabilmekte olsalar da toplum olmak üstün insani becerileri gerekli kılmaktadır. Bu nedende devletler tek bir insanın bir bütünü bozmaması amacıyla çeşitli kaynaklardan yararlanır. Bu kaynaklar zaman zaman bilgiyi formal yollarla öğreten okullar, kamu spotları, belgeseller, medya vs. olabilirken, zaman zaman bilimsel ve amaca ilişkin planlamalarda insan yetiştirme yerine ticari kar amacı olan TV kanallarında favori olmuş diziler, toplum değerlerine uygun olmayan kitap dergi veya çizgi filmler de vardır. Bunların yanı sıra sivil toplum kuruluşları, dernekler, polis

teşkilatları, mahkemeler somut kaynaklar olabilirken, yasaların varlığı, tarihin varlığı birer soyut kavram olarak düşünülebilir. Görsel ve işitsel kaynakların gerek medya aracılığı ile gerekse sanal kaynaklar aracılığı ile tüm dünyaya internet aracılığı ile hızlı ve çabuk ulaştırılması ile ilgili eğitim hizmeti sunan okulların rekabet kültüründe artık sanal dünya büyük bir engel olabilmektedir. Görsel ve işitsel kaynakların eğitim amaçlarına uygun olması halinde bireyi geleceğe hazırlamakla ilgili iyi insan olmanın yanı sıra topluma yararlı bir yurttaş olabilmesine katkısı yüksektir. Dolayısıyla dijital yerliler olarak adlandırılan “Z Kuşağı” adını verdiğimiz yeni dünya neslini etkileyebilecek ürünlerde eğitimcilerin hassas davranması ve bilinçli olmaları gerekmektedir.

Toplum temelli eğitim felsefesinde topluma toplumsallaşma, toplum bilincini oluşturma, vatandaşlık görevleri ve hakları öğretim anlayışı vardır. Okullar sosyal alanlar oldukları için toplumun her kesimi ile etkileşim ve iletişim halindedirler. Dolaylı ya da dolaysız toplumun şekillenmesinde okulların rolü oldukça fazladır. Bu anlamda toplumsallaşma sürecinde okulöncesi dönem sürecinden itibaren başlayan sınıf kurallarında öğretmenin tutum ve disiplini çocuğun ileriki yaşamında ilkokuldan devam ettireceği, üniversiteye kadar da sürdüreceği bir dönemdir. Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor Projesi nitelik olarak toplum temelli eğitimin okul merkezi dışında sosyal medya aracılığı ile yenedünyanın gelişen çağ ve teknolojik kaynakların insanoğluna yarattığı imkânlarla farklı yaş düzeylerindeki insanlara eğitim ve öğretim materyali olarak bir kaynak olmuştur. Kültürün oluşabilmesinde en değer ilke insandır. İnsanın varlığı ve insanların bir araya gelmesiyle oluşan toplum olma özelliğinde o toplumun kendine has değerleri, kıyafetleri, yemekleri, davranışsal anlamda iletişimde kullandıkları kelimeler ya da jest ve mimikleri, yaşadığı çevreden etkilenmesiyle edindiği varlıklar (bilgi, aile yapısı, yaşadığı süreçte edindiği malları vs.) olabilmektedir. Kültür kuşaktan kuşağa aktarılan ve insan var olduğu sürece değişebilen bir özelliğe de sahiptir. Kültür değişebildiği gibi oturması oldukça uzun yılları alan bir kavramdır. Kültürün içerisinde gelenekler, örf ve adetlerin yanı sıra toplum değerlerinde var olan normatif kurallar, dini inançlar bile yer alabilmektedir.

Kültür ile ilgili en güzel örneği Kıbrıs Türk toplumunun nene ve dedelerinden kalma bayram arifelerinde bulla pişirmesi, düğünlerinde her müziğin geçmişten tarihi anlamlarıyla eğlendirildiği kına geceleri ve oyun havaları ( Gelin Uğurlama Havası, Çiftetelli, Sirtö, Zeybek vs.) örnek verilebilir. Folklorik değerde dedelerimizin, nenelerimizin zamanında var olan bindallı ya da bendo lira takısı Kıbrıs Türk’ünün toplum değerlerinde kız ve erkek çocuklarına verdiği değerın yanı sıra aile olmaya da verdiği değeri hissettirmektedir. Kıbrıs Türk halkı anadil olarak kullandığı Türkçe dilinde erkek çocuklarına samimiyet ve sevgi içerikli “oğlan” kelimesini kullanmaktadır. Bu bağlamda her özne (Ayşecik, Ahmetcik, kedicik vs.) kelimesinin sonuna “-cık, -cık” takısını kullanabilmektedirler. Bu nedenle ülkeye ilk defa gelen bir Türkiye Türk’ü Kıbrıslı bir Türk’ün “oğlancık” kelimesinden rahatsızlık duyabilmektedir. Çünkü aynı kelime Türkiye’de daha farklı bir anlamda kullanılmaktadır. Dil kültüründe var olan kelime farklılıkları zamanla kültürü tanıdıkça insanların anlamlandırma süreci neticesinde kültür çatışması da engellenmiş olur. Türkiye Türklerine Kıbrıs Türk kültürünü tanıtmaya adına TC Milli Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne ait Youtube kanalında KKTC öğretmenlerine sunulan imkân iki ülkenin ortak dil ve tarihin yanı sıra farklı değerlerini müzik sanatı eşliğinde pek çok kitleye ulaştırabilme imkânı da bulmuşlardır. Her toplumun kendine özgü kendi değerlerine has kültürü vardır. Bu değerlerle ilgili olarak toplumun beğenilen, değer oranı yüksek olan özelliklerini kendilerinden sonraki nesle aktarmasında kabul – beğenme- isteme durumu vardır. Dolayısıyla bazı kültürel özelliklerin nesilden nesle değişmesindeki temel unsur yeni neslin bu değerlerin önem ve varlığına olan tutumları olabilir. Ülke medeniyetlerindeki medeniyet algısı bile bir kültür olarak düşünülebilir.

Toplum olmakla ilgili en güzel örneği Okan Bayülgen’in 29 Aralık 2019 tarihinde TV 100.com televizyon kanalında sunduğı “Muhabbet Kralı” adlı programda Türk dili ile ilgili bir program verir. Okan Bayülgen’in program esnasında konuklarından birine “Azeri dili”-“ Azerbaycan dili” kelimelerini ifade ederken bu tanımlamalara karşılık davet edilen konuk “Azerbaycan Dili” tanımının doğuşuyla ilgili bir takım açıklamalar yapmıştır. Programın konuğı toplum ile dilin karıştırılma nedenini kendi fikirleriyle ifade etmiştir. Her milletin kendi varlığını koruyabilmek ve devamlılığını sağlayabilmek adına kültür savunması- savaş mücadelesi olmuştur. Nitekim program esnasında Okan Bayülgen’e Azerice tanımlaması ile ilgili olarak “Azeri Türkçesi” diyerek düzeltme yapan konuk “Azerice” kelimesinde sadece coğrafik değer olduğunu belirtmiştir. Dil ile kültürün ilişkisinde farklı coğrafyalarda milyonlarca Türk’ün (Özbekistan Türk’ü, Azerbaycan Türk’ü, Kıbrıs Türk’ü, Kırgızistan Türk’ü vb.) tanımlamalarının değiştirilip (Özbek, Azeri, Kıbrıslı, Kırgız) olması dünya siyasetinin – siyasetin yozlaştırdığı bir sorun olarak açıklama yapan konuk aslında dil-kültür ilişkisinin yanı sıra karıştırılabilirlik sorunu ile ilgili çok ince bir detaya vurgu yapmıştır ([https://www.youtube.com/watch?v=AU0UL\\_jW\\_Co](https://www.youtube.com/watch?v=AU0UL_jW_Co)). Bu bağlamda KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı öğretmenleri ve TC Lefkoşa Büyükelçiliğı Eğitim Müsavirliğı’nde KKTC’ye hizmet veren öğretmenler işbirliğı ile Kıbrıs dışında farklı yerleşim yerlerindeki öğretmenlerle de etkileşim ve işbirliğı yapılarak klipler ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan az önce aktarılan örnekte olduğu gibi dil ve iletişimle ilgili toplum olma adına coğrafik değerın üzerinde dil ile kültür ilişkisinde karıştırılabilirlik sorununa bilinçli da bir farkındalık yaratıldığını da belirtebiliriz. Dil kültürel değerlerin yaşatılmasında önemli bir unsurken toplumsallaşma bilincinde farklı ırklardan gelen insanların o coğrafyaya özgü değerlere sahip olmasını da içinde barındırmaktadır. Türkiye coğrafik anlamda zengin özelliklere sahip bir ülkedir. Farklı etnik kökenleri olan pek çok insanın Türkiye gibi büyük bir ülkede yaşam sürdürmesine rağmen (Laz,

Çerkez, Kürt, Alevi) Türk toplumu olarak toplum değer ve normlarının yanı sıra örf, adet ve kültür özellikleri diğer pek çok büyük ülkede olduğu gibi bir devlet bütünlüğünde çevreye yansımaktadır.

Ortak değerlerimize baktığımızda Kıbrıslı Türkler ve Türkiye Türkleri açısından en güzel örnek büyüklerimizin sıkça kullandığı ifade ile “Türk’ü anlamak için türkü dinlemek gerekir.” ifadesinde olduğu üzere her iki toplumun da değer verdiği türkülerinden bahsedebiliriz. Nitekim Türkiye’de 9 Haziran 2017 tarihinde yeni göreve başlamış bir müzik öğretmeni olan Şenay Aybüke Yalçın’ın PKK terör örgütü tarafından Batman’da şehit edilmesi sonucu (Star, 2017) Aybüke Öğretmen Türkiye’de artık “Mağusa Limanı” adlı türkü ile anılmakta idi. Kıbrıs Türklerinin halk edebiyatında, tarihinde ve müzik sanatı içinde değer verdiği “Mağusa Limanı” adlı türkü Kıbrıs ağzı ve ezgileri eşliğinde seslendirilmiştir. “Arap Ali Ağzı” olarak da bilinen türküde hem tarihi değerleri yaşatma hem de öğretmenlik mesleğinin toplum değerlerinde yer alması adına toplumda farkındalık sağlamayı amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra yayınlanan kliplerde hem Kıbrıs Türklerinin halk edebiyatı ve sanat tarihine katkı koyan sanatçıların isimlerinin anılması ile de toplum adına KKTC’yi tanıtmaya farkındalık sunmuştur. Gerek edebi anlamda gerek müzik sanatı bağlamında hem nazım hem de lazım değerinde Türk halkına yarenlik etmiş, acılar sancılar, sevdalar, düğünler, dernekler, sevinçler, üzüntü ve kederlerin yüzyıllar öncesinde yaşanılmış olmasına rağmen bugünlere kadar taşınabilmesi tarihin de topluma var olma değeri katmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Anadolu’da “Drama Köprüsü” ile Kıbrıs’ın kuzeyinde yaşamlarını sürdürmekte olan Kıbrıslı Türklerin “Mağusa Limanı” adlı şarkıları benzer acıların farklı olay ve kahramanlarla ifade edildiği bir örnek olarak değerlendirilebilir. Toplum değerlerinde bunların dışında din ve inanç da vardır. Her toplum kendi dini inanç ve değerlerini kendinden sonraki kuşağa başta toplumun en küçük birimi olan ailelerle sağlamaktadır. Her toplumun kendine has bir aile yapısı vardır. Antropolojik olarak ya da siyasi yönetim şeklinde devlet yapılaşmasındaki yasaların varlığında çok eşli ve tek eşli toplumların farklılığı 21. yy çağında halen daha vardır. Devletlerin yasaları ve mevzuatları toplumu bir araya getirdiği gibi toplumun bütünleşme ve o yasalar çerçevesinde şekillendirilmesini de sağlar. Bu temel öncelikle ailede başlayan eğitim olurken, daha sonra okullarda sağlanmaktadır; ancak günümüz dünyasında artık bu çemberin içerisine teknoloji ve teknolojinin bizlere sunduğu sosyal ağlar da eklenmiştir. Nitekim toplumlar birbirlerinden farklı olan özelliklerini daha kolay öğrenebiliyor ve ortak insani değerlerde tüm dünyanın içinde insanın bir bütün olduğu daha kolay anlaşılabilir hale gelmiştir.

KKTC’yi temsil eden müzisyen ve öğretmenlerin klip içeriklerinde kültürel değerlerinde toplumsal aidiyet, ülkesine ve yurduna aidiyetin yanı sıra turizm ve ülke tanıtımına katkı sunmuşlardır. Benlik algısı ile ilgili kimlik oluşumunda Kıbrıs Türk toplum yapısındaki değerler izleyicilere rol model olmuştur. Türkçe dili ile ilgili Kıbrıs ağzı ile söylenen türküler Kıbrıs Türk Müziği’ne uygun bir çaba ile ortaya çıkmıştır. Toplumların varlıklarını yürütebilme süreci ile ilgili kültürden yararlanıyor olduğunu düşünecek olduğumuzda işitsel ve görsel sanatın yanı sıra teknolojinin önemi çağdaş eğitim ve çağdaş toplum adına değer kazanmaktadır. İnsan kültür değerlerini ilk olarak yaşam sürdürdüğü aile ve sosyal çevresinden edinmektedir. Ancak küreselleşmenin yansımaları nedeni ile insanı kültür değerleri yönünden de etkileyen sanal dünyayı görmezden gelmemek gerekir. Toplumla bütünleşme ve toplumun içinde yer edinme sürecine okul kadar etki eden sanal dünyada birey sosyalizasyon sürecini farklı bir sanal gerçeklikle hissetmektedir. Her birey bir takım değerleri informal yolla edinirken; bir takım değerleri de formal yollarla edinmektedir. Formal açıdan eğitim kurumları toplumun toplum olma sürecinde oldukça önemli bir yer taşımakta iken; informal olarak da okulların amaçlarına ters faaliyetler barındırabilen sanal dünyadaki zorluklar bir engel olarak düşünülebilir. Pandemi dönemi için öğrencilerin okulları sanal sınıflar olurken sanal bulutlar üzerinde var olan kaynaklar eğitim araç gereçleri olarak değerlendirilmiştir. Eğitime okul ve sınıf ortamı dışında farklı mekânlarda katkı sağlayan öğretmenlerin “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” adlı proje sayesinde kültür aktarımı ile ilgili de durumlarını amaçsız ve olumsuz içeriklerin var olduğu sanal erişim kaynakları dışında olumlu özellikleri barındırıyor olması özelliği ile fırsat olarak değerlendirebiliriz. Bu açıdan kültür kuramlarını incelediğimizde 3 tür kültür kuramı ile karşılaşmaktayız. Bu kuramları eğitimle ilişkilendirerek şu şekilde tanımlayabiliriz:

### **Süperorganik Kuram**

Durchaim’e göre kültür her yerde var olan toplumsal değerlerin üstünlük özelliğidir. Kültür onu oluşturan bireylerin duygu, düşünce, inanç ve eylemlerden farklı bir yapıda olsa bile o bireylerle bir araya gelen ortak bir bilinç olarak düşünülmelidir. İnsan davranışlarının kültürel olarak belirlendiğini öne süren süperorganik görüşte bireyin kendi kültürel değerleri ile biçimlendirildiği hatta bireyin kültür yapısına da bir takım süper güçlerin etki ettiği öne sürülmektedir. Max’a göre toplumlarda kültüre etki eden güç tinsellik içerirken, bir başka toplumda ruh ya da ekonomik güç olabilmektedir (Kneller, 1965, Akt. Aydın, 2014). “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesinde KKTC öğretmenlerinin yayına sunmuş oldukları kliplerde öne çıkan kaynaklarda anonim ezgilerinin yoğun olması, kliplerde görsel görüntülerde Kıbrıs Türk kültürüne ait geçmişten gelen ve hala daha var olan yerel motifli kıyafetler, yiyecekler, üretilen sele-sepet vb. görseller klasik Kıbrıs Havaları barındırması yönüyle süper organik kültür kuramına örnek sunulabilir. Çünkü bu özellikler geçmişten gelen ve hala yaşatılan toplumun kabul ettiği üstün değerlerdir. Süper organik Kuram’ın eğitim açısından önemi ile ilgili örnekler vermek gerekirse;

1.a. Birey kendi kültürünü eğitim yolu ile kontrol etmezler. Bilmemiz gerekmektedir ki eğitim bireyi formal ya da informal olarak var olan kültür sisteminin kontrolünde eğitir. Bu nedenle eğitim kültürün kontrol ettiği bir güç

çerçevesinde toplumsal hedefler doğrultusunda harcanan çabalar ve etkinliklerin içerisinde kullanılan bir araç (Aydın, 2014) olduğu için eğitim politikalarında toplumun sahip olduğu kültür değerlerini görmezden gelemeyiz.

1.b. Yukarıda bahsedilen hassasiyetler doğrultusunda ülkeler eğitim politikalarında birilerinin karar alıp eğitime yön verildiği düşünülse de; kültürün gücü yadsınmaz. Bu bağlamda bireyler araç konumunda oldukları süreçte kültür adına sözcü olmaktadır.

1.c. Süperorganik kurama göre eğitim devlet tarafından kontrol edilmesi bir gerekliliktir. Toplum varlığının sürdürülebilmesi ile ilgili kültürel varlığın devamı adına eğitim kurumlarında hizmet vermekte olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanı sıra öğrencilere aktarılan derslerin içeriğini oluşturmada olan ders programları toplum adına eğitimi bir kurum denetlenmelidir. “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesinde Kıbrıs Türk Toplumunun niteliklerine ilişkin Süperorganik kuram çerçevesinde kültür değerlerini içinde barındırdığı görsel ve işitsel olarak hissedilmektedir. Bu bağlamda bu tür çalışmaların eğitimde kültür aktarımında ve kültür miraslarının yaşatılmasında önemli olduğu yukarıdaki ifadelerde de yer almaktadır.

**Kavramcı Kuram:** Amerikalı antropologların geliştirdiği ve kabul ettiği kültür düşünce felsefesinde antropologlarca geliştirilen ve onlar tarafından tasarlandığı tanımlanmaktadır. Kavramcı kuram ile eğitimi düşündüğümüzde bu kuramın kültürü kendi kendine bir varlık olarak değil de; insan davranışlarının niteliği olarak değerlendirir. Kavramcı Kurama göre kültürün sahip olduğu her şeyin bir nedeni ve bir gereksinimi vardır ve bu gereksinim geçmişteki insanların varlığından değil; şu anda yaşayan insanların varlığından kaynaklanmaktadır. Ortak yaşamda var olan gereksinimler nedeni ile bir takım kültürel uygulamaların meydana geldiğini savunan kavramcı kuramın temeli var olan kültür ve kültür kalıplarının oluşturulmasının temeli araştırmalar olduğu yönündedir. Kavramcı kuramın eğitim açısından önemine değinecek olduğumuzda bu kuram kültürü kendi kendine bir varlık olarak değil de insan davranışının niteliği olarak öngörmektedir. Bu bağlamda birey doğduğu andan itibaren kendi bireysel ilgilerine göre kültür kalıbını şekillenmekte olduğunu da dikkate almaktadır. Burada kavramcı kuram çocuğun kendi kendine içinden geldiği gibi öğrenmesini doğru bulurken; öznelci görüşü desteklemektedir. Kavramcı görüşe göre kültür tek başına mutlak bir değere sahip olmasa da bireyin mutlak surette uymak zorunda olduğu kalıplara da sahiptir. Bu bağlamda eğitim toplumda olumsuz olan kültür değerlerin giderilmesi ve bireylerdeki olumsuz davranışların ve alışkanlıkların söndürülmesi ile ilgili başlangıçların yapılabileceği sosyal alanlar olarak değerlendirilebilir. Fakat dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur da burada etkililikle ilgili toplumu yeniden yapılandırmakla ilgili, var olan düzeni yeniden oluşturmakla ilgili değişim yönetimi sürecini kontrol etme becerisine sahip değişim ajanı rolünün beklenmemesi yönündedir (Kroober, 1952: 87-89, Akt. Aydın, 2014). Bu bağlamda “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesinde KKTC’yi tanımlayan ve temsil eden görsellerde herhangi bir kimsenin baskısı olmadan işbirliği ve takım çalışmasına dayalı bir ürünler ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede görev alan bireylerin ortak kararları ve istekleri ile davranışların ortaya çıktığını belirtebiliriz.

**Gerçekçi Kuram:** (Philip Bagby- David Bidney) kültür kendi kendine gözlemlene bir varlık değil de bir düşün olarak değerlendirilebilir. Gerçekçi Kuram Kültürü hem bir kavram hem de bir gerçek olarak kabul etmektedir. Gerçekçi kuram ve kavramcı kuram kültürel determinizmi reddetmektedir. Gerçekçi kuram sosyal değişmeye sebep olan en temel sorunun bireysel uyumsuzluk olduğunu öngörmektedirler. Bu görüşe göre sosyal değişmelerin nedeni bazı bireylerin doyumsuzluk ve gerilmeleridir. Güvenin sarsılması toplum nüfusunda çoğaldığı zaman yeni davranış kalıplarının az olan gruplardan pek çok kişiye etki etmesi sonucu aşamalı olarak topluma etki etmesi durumu yaşanmaktadır (Kluckhorn, 1949: 255, Akt. Aydın, 2014).

Gerçekçi Kuram eğitim için önemlidir. Çünkü Gerçekçi Kuram bireylerin kendi kültür değerlerini kültürün sahip olduğu değerler çerçevesinde değerlendirip yargılayabilecek bir değer kazandırmayı sağlayabilen bir eğitim sistemini öngörmektedir. Değişimin devrimsel değil de evrimsel olduğunu savunan bu kuram; evrimin kültürün temel değerler üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini savunur (Aydın, 2014). Bu bağlamda örnek vermek gerekirse; sosyal değişmelerle ilgili Türkiye’de kız çocuklarının çocuk yaşta evlendirilmesi ya da kız çocuklarının okula gönderilmemesi ile ilgili yapılan eğitim hizmetleri ve kamu spotlarının topluma gerçekçi yaklaşımla sunulmaktadır. Bu bağlamda gerçekçi kuram ile “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesini ilişkilendirdiğimizde tarih- kültür ve sanatı yansıtmaktadır. Hatta öğretmenlik mesleğinin fitratı gereği gönüllülük ve yurt sevgisi gibi olumlu paylaşımların yapılması gerçekçi kuram ile ilgili bu niteliklerin pek çok kişiye ulaşmasında sosyal medyayı araç olarak kullanma yönüyle gerçekçi kuramın eğitimdeki önemini ifade etmektedir. Yapılan kliplerin kültür eğitimi ile ilgili tüm kuramları içinde barındıran özellikleri nedeni ile önemi toplumsallaşma ve toplum bütünlüğünün yanı sıra kültürü içinde barındıran değerlerin yaşatılması adına kliplere değer katmıştır. Bu bağlamda çok kültürlü eğitime de katkı sağladığı görülmektedir.

Çok kültürlü eğitim günümüz dünyasında kültürlerin bir arada olmasıyla her geçen gün değer kazanmaktadır. Bugün ülkemize baktığımızda ülkemize çeşitli amaçlarla gelen insanların çocuklarının örgün eğitim kurumlarında ders görmekte olduğunu belirtmekte fayda var. Bu ailelerin çocukları okullarımızda normal Türkçe eğitimi gören bir yapılaşma ve müfredat kapsamında eğitimlerini sürdürmektedirler. Pek çoğu Türkçe bilmediği için akademik performanslarını olması gereken düzeyde yansıtamamakta hatta sosyal ilişkilerinde bile yalnızlaşmış durumda bile

kalabilmektedirler. Küreselleşen dünyada pek çok ülke eğitim müfredat yapısını nüfusun devletle uyumlu olabilmesi için toplum bütünlüğü için farklı kültürdeki ve farklı dinlerde insanların değer ve inançlarına saygı çerçevesinde eğitim sistemlerini şekillendirmektedirler. Bunlara örnek vermek gerekirse İngiltere nüfus yapısındaki kozmo kültür yapısını dikkate alan ülkelere örnek verilebilir. Ülkeye giden her insan eğitim, sağlık, ulaşım hizmetlerinden insan hakları çerçevesinde yararlanabilmektedir. Okulöncesi eğitim küçük yaşta başladığı gibi eğitim devlet tarafından bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır. 4 yaş ve ana sınıf zorunlu olmanın yanı sıra çalışma ve yerleşim izni almış ailelerin çocukları ülkeye entegre olmak adına 3 yaşta bile devlet okulları bünyesinde eğitilmektedir. Kısaca devlet “Nasıl insan yetiştirmek istiyoruz?” sorusuna eğitim ile cevap bulabilmeyi başarmış bir yapı ile kendini dünyaya tanıtabilmektedir. Müslüman, Hristiyan ve Yahudi çocukların farklı dini inançlarının yanı sıra farklı ırkları ve farklı aile yapıları olmalarına rağmen hepsi bir çatı altında aynı eğitim sistemine tabi tutulmaktadır. Önceliklerine baktığımızda ise iletişim, problem çözme, çok yönlü bakış geliştirme ve empati çalışmalarının yoğun uygulanmakta olduğu bir eğitim felsefesini bu tür ülkelerde daha gerçekçi görebilmekteyiz. Okullarda öğrencilerin trafik eğitiminde toplumsallaşma ve trafik kurallarını öğrenme becerileri okul binasında yer alan maket şeklinde okula yerleştirilmiş otobüs, tren vs. ile sınıf içi etkinlikler çerçevesinde uygulamada temelli gerçekleştirilmektedir. Pek çok farklılığa rağmen bir noktada uyum sağlayabilmeye endekslenmiş yapının temellerinin eğitimle sağlanma çabasını görmemiz mümkün. Diğer taraftan aileler ve yabancı uyruklu kişilerin İngiltere yasaları ve İngilizce dil eğitimini alarak devletin resmi dili olan “İngilizce” konuşma becerilerini geliştiren çeşitli sivil toplum kuruluşlarının varlığı da mevcuttur.

Çok kültürlü eğitim süreci sadece okulların yürütebileceği bir çalışma değildir. Bu düşünce öncelikle devletin devlet olarak hükümet politikalarının devlet politikası olacak biçimde topluma yansıtıldığı çalışmalarla ortaya konmaktadır. Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor adlı projenin KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı öğretmenlerinin de bu projeye katkı koymasına öğretmenlerin çok kültürlü eğitim modellerinde kullanılan yöntem ve tekniklerde görsel ve işitsel materyallerle kullanım amacına bağlı (anadil, kültür, toplum) kaynaklar olarak kullanılabilirliğini belirtebiliriz. Toplumsal kültürel yapılarla ilişkili olan girişimcilik; toplumsal özelliklere göre nitelendirilebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde toplumların kültür yapılarının içinde yer alan değerler, normlar da girişimcilğe etki edebilmektedir. Eğitim, ekonomi, işletme, yönetim ya da finansal anlamda farklı disiplinler içinde davranış bilimlerinin yanı sıra özellikle sosyal bilimler çerçevesince girişimcilik hakkında yapılan araştırmalarda da toplumsal veya kültürel boyutun ön planda tutulduğu belirtilebilir. Esasında iktisadi bilim çerçevesinde yer alan girişimcilik var olan mevcut kaynakları ekonomik bir biçimde kullanan, harekete geçiren faaliyetler bütünüdür. Girişimci ise bu çerçeve içinde arz ve talepleri yönlendiren hatta yapılacak girişimlerle ilgili en uygun pazarı arayan kişidir. Girişimcilik (entrepreneurship) kavramı ile ilgili kapitalizmin de ilişkisi vardır. Bugün oldukça değer kazanmış olan girişimcilik üretimle ilgili değişen sermayeleşme ve kapital üretim mantığının egemen kılındığı günümüz dünyasına 19. ve 20.yy.’larda ilk defa iktisat literatürüne girerek değerini her geçen gün arttırmaktadır. Fransız ekonomist olan Cantillon tarafından literatüre kazandırılan girişimcilik, J.Babstise Say tarafından bugün kullanılan girişimcilik tanımı tam anlam kazanmıştır. Say’a göre kıymetli olduğu düşünülen bir malın tüm üretim faktörlerini bir araya getirerek üreten ve bu üretim sürecinde elde edilecek kar amacı için riskleri de göze alan kişi girişimcidir. Say’ın girişimci tanımlamasında yer alan esaslar risk üstlenme becerisi ve yöneticilik kabiliyetinin her ikisine de sahip olmadır (Binks-Vale, 1990:119).

### Amaç

Bu araştırma KKTC ile Türkiye öğretmenleri ve müzisyenlerinin işbirliği ile sergilemiş oldukları kliplerin oluşturulma sürecini projede sorumluluk alan katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve projenin devamlılık ve geliştirilmesine katkı koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir

### Yöntem ve Sınırlılıklar

Araştırma 2020 yılının Ağustos ayında gerçekleşmiş olmakla birlikte nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi (fenomenoloji) deseni ile biçimlenerek tamamlanmıştır. Bu araştırma TC Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne ait “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” başlıklı proje içerisinde TC Lefkoşa Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği aracılığı ile KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Öğretmenleri ve müzisyenlerinin dâhil olduğu “Mağusa Limanı”, “Gelevera Deresi (Kazım Koyuncu)”, “Köprüden Geçemedim- Buram Buram Kıbrıs” adlı 3 klibin sınırlılığında bu 3 klipte görev alan Türkiye, KKTC ve İngiltere’de görev yapmakta olan 16 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada görüş belirten katılımcıların bilimsel etik kurallar çerçevesinde kim olduklarının anlaşılması için katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde kodlarla sınıflandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri başlıklar halinde temalar ve kodlarla, demografik özellikleri de dikkate alınarak karşılaştırılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1: Katılımcıların Ülke Yerlerine Göre Yüzdeler Dağılımları

Ülke	Sayı (n)	Yüzdeler (%)
Türkiye	9	%56

KKTC	7	%44
------	---	-----

İngiltere, Türkiye ve KKTC ülkelerinde yaşamakta olan Türk Öğretmenlerin iş birliğinde gerçekleştirilen proje ile ilgili görüşme formuna yanıt veren katılımcıların 9'u Türkiye, 7'si ise KKTC'de yaşamakta oldukları görülmektedir. Yüzdeler olarak düşünüldüğünde araştırmaya yanıt veren öğretmenlerin %56 oranında Türkiye'de ikamet eden öğretmenler olduğu; KKTC öğretmenlerinin ise bu orandan %12 daha az olduğunu belirtebiliriz.

**Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Yüzdeler Durumları**

Cinsiyet (K/E)	Sayı (n)	Yüzdeler (%)
Kadın (K)	10	%63
Erkek (E)	6	37

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların 10'u kadın, 6'sı erkek olup bu sayıların yüzdeler oranları ise %63 kadın; %37 erkek olduğunu görmekteyiz. Bu bakımdan kadın katılımcıların erkek katılımcılardan %26 daha fazla olduğunu belirtebiliriz.

**Tablo 3: Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Yüzdeler Durumları**

Yaş Aralığı	Sayı (n)	Yüzdeler (%)
20-30	3	%19
31-40	5	%31
41-50	6	%38
51-60	2	%12

Tablo 3'te görüldüğü üzere 20-30 yaş aralığında 3, 31-40 yaş aralığında 5, 41-50 yaş aralığında 6, 51-60 yaş aralığında ise 2 katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların yüzdeler olarak yaş dağılımlarını çoktan aza doğru sıraladığımızda en fazla katılımcının %38 oranında 41 -50 yaş arasındaki bireyler olduğunu, bunun devamını %31 oranında 31-40 yaş arası, %19 oranında 20-30 yaş arası ve %12 oranında 51-60 yaş aralığındaki bireylerden oluştuğunu belirtebiliriz. Bu anlamda katılımcıların kuşak dağılımlarına göre X Kuşağı katılımcıların Y Kuşağı katılımcılarından daha fazla olduğunu belirtebiliriz.

**Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Branşlarına Göre Yüzdeler Durumları**

Mesleki Branş	Sayı (n)	Yüzdeler (%)
1.Orkestra Şefi	2	%13
2.Seramik Öğretmeni	1	%6
3.Müzik Öğretmeni	8	%52
4.Türkçe Öğretmeni	1	%6
5.Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	1	%6
6.Sınıf Öğretmeni	1	%6
7.Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	1	%6
8.Özel Eğitim Öğretmeni	1	%6

Tablo 4'te belirtildiği üzere katılımcıların 8 farklı branşlarda mesleki hizmetlerini yürüttükleri bunların ikisinin orkestra şefliği yaptığı, 14'ünün ise farklı branşlarda öğretmenlik mesleğini yürüttüklerini belirtebiliriz. Bu bağlamda katılımcıların %88'inin öğretmenlik mesleği %12'sinin orkestra şefliği yürüttüğünü belirtebiliriz. Bu bağlamda genel mesleki farklılıkları branşları ile değerlendirdiğimizde 8 farklı branş içerisinde en fazla %52 oranında müzik öğretmenlerinin olduğunu, diğer öğretmenlik mesleklerinin her birinin %6'lık oranda olduğunu görmekteyiz. Genel anlamda müzik alanı ile ilgili şefler ve müzik öğretmenlerini bir grupta topladığımızda ise araştırmaya katılım gösteren katılımcıların %64'ünün müzik alanı ile ilgili bir meslekte görev yapmakta olduğunu belirtebiliriz.

**Tablo 5: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Yüzdeler Durumları**

Kıdem Aralığı	Sayı (n)	Yüzdeler (%)
1-10	7	%44
11-20	2	%12
21-30	6	%38
31-40	1	%6

Katılımcıların meslek kıdemlerine göre sayılarına bakıldığında 1 ile 10 yıl arasında mesleğini yürütenlerin 7, 11 ile 20 yıl arasında 2, 21 ile 30 yıl arasında 6, 31 ile 40 yıl arasında 1 katılımcının olduğu görülmektedir. Bu sayı oranlarının yüzdelerlerini hesapladığımızda bu oran çoktan aza doğru genç katılımcıların 1 ile 10 yıl arasında kıdemde olan öğretmenlerin %44 oranında olduğunu ardından, 21 ile 30 yıllık mesleki tecrübesi olanların %38 oranında olduğu ve bunun devamını %12 oranında 11 ile 20 yıl arasında mesleği olanların ve en az ise 31 ile 40 yıl arası % 6 oranında kıdemdeki katılımcıların araştırmaya dâhil edildiğini belirtebiliriz.

**Tablo 6: Katılımcıların "Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor" projesine Kendi İstekleri İle Katılıp Katılmama Cevapları**

Evet (n)	Evet %	Hayır (n)	Hayır (%)
16	%100	0	%0

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesine kendi istekleri ile katıldıklarına dair “Evet” cevabı vermişlerdir.

**Tablo 7:** %100 “Evet” Cevabı İle Projeye Katılan Öğretmenlerin Projeye Katılma Nedenleri İle İlgili Temalar

Tema	Tema sayısı (n)	Tema Yüzdeleri (%)
1. Onur verici	1	%6
2. Güzel bir proje olduğuna olan inanç	7	%44
3. Ülkem adına destek olmak için	2	
4. Kültürel tanıtıma katkı koymak	1	%13
5. Sosyal – Kültürel paylaşım	1	%6
6. Arkadaşlarımın önerisi üzerine katıldım	4	%25
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>%100</b>

Tablo 7’de görüldüğü üzere 6 farklı tema başlığı içinde birbirine yakın temaları bir araya getirdiğimizde ülkem adına destek olmak, kültürel tanıtıma katkı koymak, sosyal- kültürel paylaşım temalarına kültürel bellek olarak kısıtlayabiliriz. Bu bağlamda katılımcıların kültürel bellek algıları ile ilgili %44 oranına eş değer durumda projeye olan inançla ilgili tutumlarının da %44 olması dikkat çekicidir. Bunların yanı sıra projede bulunmanın onur verici olması %6 oranda bir cevaptır. Katılımcıların projeye katılım istekliliklerindeki cevapların çalışanların bir işe motive olmakla ilgili motivasyon kavramı içinde iç ve dış motivasyon kaynaklarını ifade eden cevapları olduğunu belirtebiliriz.

**Tablo 8:** Katılımcıların Projenin Gerçekleştirilme Sürecinde Zorluk Yaşama Durumuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Zorlandım (n)	Zorlandım %	Zorlanmadım (n)	Zorlanmadım(%)
9	%56	7	%44

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların %56’sı projenin gerçekleştirilme sürecinde zorlandıklarını, %46’ si ise zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma bulgularına dayalı olarak projede güçlük çeken katılımcıların yüzdeleri zorlanmayanların sayısından daha fazla olduğunu belirtebiliriz.

**Tablo 9:** Katılımcıların Projede Zorlayan Nedenlerle İlgili Temalar

Temalar	Sayı (n)	Yüzdeleri (%)
1. Temsil ettiğimiz kurumların maddi- manevi herhangi bir destek sunmaması (AİDİYET)	5	%37
2. Teknik konularda amatör kalınması, profesyonel ekipmanların olmaması (TEKNİK SORUNLAR)	2	%14
3. Projeye dâhil edilen müzisyen veya öğretmenler arasında zaman zaman iletişim ve uyum sorunlarının olması (İLETİŞİM)	2	%14
4. Pandemi dönemine denk gelmesi	1	%7
5. Sessiz bir ortam bulamamak(TEKNİK SORUNLAR)	1	%7
6. Kayıt gönderirken sitelerin yoğun olması (TEKNİK SORUNLAR)	1	%7
7. Kayıtların hatalı olmasından ötürü defalarca kayıt yapmak(TEKNİK SORUNLAR)	2	%14
<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>%100</b>

Tablo 8’de %56 oranında katılımcının projede zorlandıklarını ve tablo 9’da ise bu zorlukların nedenleri 7 farklı tema başlığı içinde listelenmiştir. Araştırmaya dâhil olan katılımcılar arasında en fazla görüş belirtilen tema %37 oranında katılımcıların temsil ettikleri kurumları adına maddi – manevi destek görmemeleri olmuştur. Bunun ardından %14 oranında katılımcı görüşlerinde teknik konularda amatör kalınması- profesyonel ekip olmaması zorluğu, %14 oranında projeye dâhil edilen müzisyen veya öğretmenler arasında zaman zaman iletişim sorunlarının olması ve %14 oranında kayıtların hatalı olmasından ötürü defalarca kayıt yapılması adlı temalara aynı oranda görüş belirtildiğini belirtebiliriz. Aynı oranda görüş belirten ve en az görüş belirtilen zorluklarda ise %7 oranında pandemi dönemine denk gelmesi, %7 oranında sessiz bir ortam bulamamak, %7 oranında kayıt gönderirken sitelerin yoğun olması belirtilmiştir. 7 farklı temayı birbirine yakın tema başlıkları ile incelediğimizde “aidiyet” kavramı, sürecin yaşandığı ortam ve şartlara bağlı “teknik sorunlar” ve “iletişim” başlıkları ana temalar olarak koyu renklerle gösterildiğinde en fazla sorun nedeni olarak sunulan temanın teknik nedenlerden kaynaklı

sorunlar olduğunu belirtebiliriz. En az sorun belirtilen “Pandemi dönemine denk gelmesi” sorunu ise; pek çok iş ve işleyişle ilgili ilk sıralarda engel olarak görünürken burada en az olması dikkat çekicidir.

*Tablo 10:* Katılımcıların “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor Projesi”nin Toplum, Kültür ve Eğitimle İlgili Görüşleri

Tema	Sayı (n)	Yüzdellik (n)
1. Toplum dayanışmasını arttıracaktır.( BARIŞ KÜLTÜRÜ)	1	%4
2. Türk Kültürünün tanıtımı ( KÜLTÜR)	2	%8
3. Birbirini tanımayan kişilerin müzikle bağ kurması ( TOPLUM- İLETİŞİM)	1	%4
4. Kültürel aktarım açısından çok önemlidir.( KÜLTÜR)	1	%4
5. Gelecek nesillere kültür aktarması için çok önemlidir.( KÜLTÜR)	1	%4
6. Kültür yaşatmak adına bu tür projeler önemlidir.( KÜLTÜR)	1	%4
7. Motivasyonu arttırdı. ( MOTİVASYON)	1	%4
8. Pek çok öğretmen böyle bir projelere katılmaya cesaret verdi.( MOTİVASYON)	1	%4
9. Çalışma pandemi sürecinde evlerde neler yapılabileceği konusunda model oldu. ( TOPLUM- ROL MODEL)	1	%4
10. Toplum, kültür ve eğitime pek etkisi olduğunu düşünmüyorum. (TOPLUM, KÜLTÜR, EĞİTİM)	1	%4
11. Toplamların birbirlerini tanınması ve anlamasını sağladı. ( BARIŞ KÜLTÜRÜ)	1	%4
12. Öğretmen öğrencilerine model olmuştur.( TOPLUM- MOTİVASYON)	1	%4
13. Karşılıklı sevgi, saygı durumlarının var olmasını ve/veya aktarılmasını sağlar.( BARIŞ KÜLTÜRÜ)	1	%4
14. Dijital ortamda yapılan bu tür projeler dijital eğitimle bilgi ve davranış aktarma konusunda eğlenceli bir ortam olmuştur.( TOPLUM- ROL MODEL)	1	%4
15. Topluma görsel anlamda aidiyet ile ilgili ulus ve yurt sevgisinde toprak sevgisini, kültür ile ilgili değerlerin yaşatılması ile ilgili kendilerine ait olan bir parçanın yansıttığı huzur ve eğitim ile ilgili müziğin temel mihver dersler kadar önemli etkide toplumsallaşmaya önemli derecede etki ettiğini düşünüyorum. ( TOPLUM- KÜLTÜR- EĞİTİM)	1	%4
16. Kültür ve sanatın tanıtılmasına farkındalık uyandırmıştır. ( TOPLUM- ROL MODEL)	1	%4
17. Toplumumuza müziği sevdirmek ( TOPLUM- ROL MODEL)	1	
18. Topluma örnek olundu.( TOPLUM- ROL MODEL)	1	%4
19. Pandemi sürecinde Türk Halkına umut verdiler.( TOPLUM- ROL MODEL)	1	%4
20. Ortak yapımlar iyidir çünkü her zaman örnektirler.( BARIŞ KÜLTÜRÜ)	1	%4
21. Ülkelerin birbirine olan bağlarını güçlendirdiğini düşünüyorum.( BARIŞ KÜLTÜRÜ)	1	%4
22. Projeyi izleyenler kültürel mirasların, geleneklerin ve değerlerin korunduğunu göremek mutlu oldular.(TOPLUM-KÜLTÜR- EĞİTİM)	1	%4
23. İnsanlar kendi kültürlerini benimseyen insanları daha çabuk benimserler.( BARIŞ KÜLTÜRÜ)	1	%4
24. Yaptığımız projeyi halka sunmadıktan sonra o projenin ne topluma, ne kültüre ne de halka hiçbir faydası olmaz. ( TOPLUM- KÜLTÜR- EĞİTİM)	1	%4
<b>TOPLAM</b>	<b>25</b>	<b>%100</b>

24 farklı görüş belirten katılımcılar içerisinde sadece “Türk kültürünün tanıtımı” adlı temada 2 katılımcı aynı görüşü belirtmişler ve bu oran %8’lik bir orandır. Ana temalar üzerinden değerlendirecek olduğumuzda tablo 10’da katılımcı görüşlerine bağlı olarak; “barış kültürü”, “kültür”, “toplum- iletişim”, “motivasyon”, “toplum- rol model”, “toplum, kültür, eğitim” başlıkları ile ana temalar oluşturulmuştur. Ana temalar üzerinden değerlendirecek olduğumuzda **%24’lük bir oranla “barış kültürü”, %16’lık bir oranla “kültür”, %4 oranla “toplum- iletişim”, %8 oranla “motivasyon”, %28’lik oranla “toplum- rol model”, %20’lik oranla da “toplum, kültür eğitim”** olarak görüşler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda katılımcıların en fazla aynı oranda her biri %40 oranında kültür ve toplum kavramını barındıran görüşler belirttiğini; %20 oranında ise toplum, kültür ve eğitim ile ilgili görüşler belirttiğini söyleyebiliriz.

#### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın genel sonucunda katılımcıların görüşleri doğrultusunda katılımcıların tümü (%100) “Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor” projesine kendilerine göre farklı sebepleri olsa da kendi istekleri ile katılmış olduklarını belirtmişler. Katılımcıların projenin amaçları ile ilgili görüşlerinin değerlendirme sonuçlarında %77 oranında iki toplumun iş birliği çerçevesinde yurt sevgisi ile milli farkındalık yaratarak ülke tanıtımına katkı koymalarına



yönelik bir sosyal sorumluluk olarak değerlendirirken %33'ü kültür etkileşimi ortaya çıkmıştır. Projede çıkarılacak olan ürünlerin işleniş süreci ile ilgili katılımcıların %38'i projede hiç zorlanmadıklarını %62'si ise farklılık gösteren sebeplerden ötürü zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili en çok zorluk yaşayanların klip sürecinde grupları yöneten girişimci liderlik rolünü üstlenen katılımcılar ile müziklerle ilgili alt yapı hazırlıkları içinde enstrüman çalan orkestraya katkı koyan müzisyenlerden oluşmaktadır. bunların yanı sıra Kıbrıs Ağzında kullanılan kelimeler ve aksanla ilgili Dil kültürü ve aksan farklılığını hisseden solistler zorluk ya da engel olarak değil de; kaliteye ulaşma çabasındaki gayret olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcıların % 87'si bu proje sonucunda ürün olarak çıkan kliplerin toplum, kültür ve eğitime olumlu etkileri olduğu; %13'ünün ise KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın bu projeyi sahiplenmeye ilişkin sorumluluk almaması nedeni ile toplum, kültür ve eğitime herhangi bir katkı sağlamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu tür çalışmaların gerçekleştirilmesi sürecinde Kurumsal anlamda öğretmenlere duyuruların yeterli bir kurumsallık niteliğinde olmadığı, bu tür çalışmaların ev sahipliğini yürüten kurum öncülüğünde işbirliği yapılacak diğer merkezlere aktarım ve sürdürülebilirliğinde işbirliği ve takım çalışmasında entelektüel gelişime destek sunmaları bir gereklilik olarak düşünülebilir. Bu tür projeler sonucunda ortaya çıkan ürünlerde işletme mantığı ile müşteriye memnun etme başarılarına göre farklı niteliklerle görevler ve ödüllendirmeler verilerek projelerin devamlılığında sorumluluk üstlenmeleri sağlanabilir. Katılımcıların tümü bu kliplerin dijital kaynaklar aracılığı ile çok kültürlü eğitime olumlu etki sağladığını belirtmiş olmalarına rağmen katılımcıların vermiş oldukları cevapların hiçbirinde nitelik olarak bir girişimcilik projesi olan "Öğretmenler Türkiye İçin Söylüyor" projesinin girişim liderleri olduklarına dair ya da girişimci olmalarına dair bir açıklama ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda katılımcıların girişimcilik algıları ile örtüşmeyen yeni karşılaşmış oldukları bir durumun etkisi olarak nitelendirebiliriz. Araştırmanın yöntemi ile ilgili olgu biliminin amacını oldukça bütünler nitelik sunan bu durum katılımcıların tümünün farkında olmadıklarını sandıkları bir durumla ilgili isteklilik- gönüllülük ve eğlenerek projeye destek olmaları girişimcilikle ilgili karşılaşılabilecekleri zorluklara razı olma durumları olumlu yönde açıklamalarla girişimci lider ve girişimci bir kişide olması gereken özellikleri bütünlemektedir.

Araştırma sonucunda KKTC'nin kalkınmasına yönelik projelerde kültürel iş birliğinin önemi ve aynı dili konuşan farklı coğrafyalarda yaşayan Türk öğretmenlerin işbirliği ve takım çalışmalarını yürütmekle ilgili çok kültürlü ve toplumsal yapılaşmada aidiyet temelinde değerlerde sanatın önemi ile ilgili öğretmenlerin memnuniyetleri ortaya çıkarılmıştır. Bunların yanı sıra aynı ortamda olmadan teknoloji ve bilişim çağının bir takım işlevlerde iş yapabilmekle ilgili işlevlerde hız, zaman ve ekonomik yönünün öğretmenlik mesleği ile ilgili öğretmenleri memnun ettiğini ortaya çıkarmıştır. Kültürel çalışmalarla ilgili beklentilerin temelinde ise KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın farklı ülkelerin de dâhil edilebileceği yerel ve küryerel yenilik ve girişimcilik yönünde üretilen projelere yer vermelerinin toplumsal kalkınma ve üretime destek sağlayacağı önerilmiştir.

### Kaynakça

- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Gazi Kitabevi.
- Bilgiç, B. (2020). 17 Nisan 2020 tarihinde Tekno Gündemi sitesindeki "Müzik Öğretmenlerinden Türk Halkına Moral Desteği" konu başlıklı Haber 17 Ekim 2020 tarihinde "<https://www.teknogundemi.com/ogretmenler-turkiye-icin-soyluyor-sesimiz-nefes-olsun/>" adresinden alınmıştır.
- Binks, M.-Vale, P. (1990). *Entrepreneurship and Economic Change*, McGrawHill Book Company.
- Çakmak, Neslihan. 14 Mart 2020 tarihinde "beyinsizler evde kal" sitesinden " İnsanlık Tarihini Şekillendiren Yıkıcı Bulaşıcı Hastalıklar" konu başlıklı makale 11 Eylül 2020 tarihinde <https://beyinsizler.net/bulasici-hastaliklar/> adresinden incelenmiştir.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Bilgilendirme Sayfasında "Genel korona virüs tablosu"<https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html> adresinden 16 Eylül tarihinde incelenmiştir.
- KKTC Sağlık Bakanlığı, 2020. 16 Eylül 2020 tarihinde KKTC Sağlık Bakanlığı adıyla facebookta yayınlanan bilgilendirme fotoğrafından <https://www.facebook.com/pg/kkctesaglikbakanligi/posts/> alınmıştır.
- "Türk Dilleri- OKAN Bayülgen ile Muhabbet Kırılı" konu başlıklı video Youtube üzerinden 19 Eylül 2020 tarihinde "[https://www.youtube.com/watch?v=AU0U1\\_jW\\_Co](https://www.youtube.com/watch?v=AU0U1_jW_Co)" adresinden incelenmiştir.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne ait Youtube kanalında 13 Mayıs 2020 tarihinde Mağusa Limanı başlığı ile yayınlanan klip 19 Ağustos 2020 tarihinde [https://www.youtube.com/watch?v=xN8kf\\_w6T2I](https://www.youtube.com/watch?v=xN8kf_w6T2I) adresinden alınmıştır.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne ait Youtube Kanalında 12 Haziran 2020 tarihinde yayınlanan " Gelevera Deresi ( Kazım Koyuncu) adlı klip ([https://www.youtube.com/watch?v=EJWvrmDjnIA&list=RDEJWvrmDjnIA&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=EJWvrmDjnIA&list=RDEJWvrmDjnIA&start_radio=1))" adresinden incelenmiştir.
- Star, 2017. "Aybüke Yalçın Kimdir?" başlıklı web haberi 14 Aralık 2017 Perşembe tarihinde Güncellenmiş olan Haber 17 Eylül 2020 tarihinde "<https://www.star.com.tr/yasam/aybuke-yalcin-kimdir-nereli-kac-yasinda-oldu-aybuke-ogretmenin-turkusu-dinle-haber-1278390/>" adresinden alınmıştır.

## ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU ÜZERİNE BİR İNCELEME

Nermin KARABACAK

Dr. Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize, Türkiye  
nermin.karabacak@erdogan.edu.tr

Şenol SEZER

Doç. Dr. Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ordu, Türkiye  
senolsezer.28@gmail.com

### Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik meslek kanununa ilişkin eğitim sendikaları, sivil toplum örgütleri, siyasi partiler ve bakanlık tarafından sunulan rapor, kanun teklifi, görüş ve önerilerin analizidir. Bu araştırma, nitel araştırma deseninde ve doküman inceleme modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Tematik analiz sonucunda, Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin olarak standartlar, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması, mesleki haklar ve sorumluluklar, mesleki yeterlik ve okul yöneticiliği olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi, meslek standartlarının belirlenmesi, toplumda hak ettikleri statü ve saygınlığı kazandıracak ve öğretmenlerin sorunlarına kalıcı çözüm üretecek bir meslek kanununa gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanununun öğretmenlerin okulda karar alma süreçlerine katılma, adil değerlendirilme, özlük haklarının adil düzenlenmesi, iş güvencesi ve siyasi partilere üye olma haklarının güvence altına alması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenler için kariyer basamakları, okul temelli mesleki gelişim, eğitim uzmanlığı, lisansüstü düzeyde yan dal programları öngörülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi önerilmektedir. Mevcut uygulamadan farklı olarak okul yöneticilerinin Milli Eğitim Akademisinde yetiştirilmesi öngörülmektedir. Ayrıca okul yöneticiliğinin kariyer mesleği olarak yapılandırılması, kadro unvanına sahip olması, profesyonel bir uzmanlık alanı olması ve ½ cinsiyet kotası uygulanması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen, meslek, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik meslek kanunu

### AN EXAMINATION ON PROFESSIONAL LAWS OF TEACHING

#### Abstract

The aim of this study is to analyze the reports, proposals, opinions and recommendations that submitted by education unions, non-governmental organizations, political parties and the ministry regarding the teaching profession law. This study is in a qualitative research design, and was conducted in document analysis model. The data were analyzed by using thematic analysis technique. As a result, five main themes were determined: standards, training and appointment of teachers, professional rights and responsibilities, professional competence and school administration. The findings revealed that a profession law was needed in order to accept teaching as a profession, to determine professional standards, to gain the status and prestige they deserve in society, and to produce permanent solutions to teachers' problems. The Law on Teaching Profession should guarantee teachers' right to participate in decision-making processes at school, being evaluated fairly, to regulate their personal rights fairly, to have job security and to be members of political parties. In addition, career steps, school-based professional development, education expertise, postgraduate level minor programs were foreseen for teachers. Self-evaluation and peer evaluation were recommended in the evaluation of teachers. Unlike the current practice, it was envisaged that school administrators should be trained in the National Education Academy. Moreover, it is recommended that school management re-structured as a career profession, have a staff title, being a professional area of expertise and ½ gender quota is applied.

**Keywords:** Teacher, profession, teaching profession, teaching profession law

#### Giriş

Eğitim, genç beyinleri geleceğe hazırlamayı ve ülkeler için en önemli kaynak olan eğitimli insan gücünü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öğretmenler, belli bir plan ve program çerçevesinde öğrencilere bilgi, beceri, tutum, değer ve davranış kazandırır. Bu amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan özel alan bilgisi ve pedagojik yeterlik nedeniyle öğretmenlik mesleği, toplumdaki diğer mesleklerden farklı bir öneme sahiptir. Türkiye'de öğretmenlik mesleği, uzun zaman önce profesyonel bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmasına karşın öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmaması nedeniyle, öğretmenlerin özlük haklarında, yetiştirilmesi ve atanmasında, öğretmenliğin mesleki değerleri ve ilkelerinin tanımlanmasında sorunlar yaşanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin değişen rol ve sorumlulukları arasında, öğrencilerle yakından ilgilenme, öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak düzenleme, öğrenme sürecini

demokratik esaslara dayalı olarak yönetme ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kendilerini güvende hissetmesini sağlama yer almaktadır (Sezer, 2018).

Türk Eğitim Derneği'nin (TED, 2009) hazırladığı raporda öğretmenlerin yeterlikleri, 'öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme, öğretimi planlama ve uygulama, öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme, öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme, öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama, bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme, etkili bir iletişim sağlayabilme, bireysel ve meslekî gelişimi planlama ve gerçekleştirme, diğer öğretmenler, veliler ve diğer çalışanlarla işbirliği, sorumlu ve eleştirel davranabilme' şeklinde ifade edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik yeterlik alanları, meslekî bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), meslekî beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve meslekî gelişim) şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2017). Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon Belgesinde yer alan ve çıkarılması öngörülen öğretmenlik meslek kanunu başlığı altında, öğretmenlerin daha nitelikli yetişmesi, insan kaynağının verimli kullanılması ve hakkaniyetli bir şekilde ödüllendirilmesi açıklamalarına yer verilmektedir (MEB, 2019). Türkiye'de 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanununda öğretmenlik, 'meslek' olarak kabul edilmiş, 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunda ise 'maarif hizmetinde asıl olan muallimlik' ilkesi yer almıştır (Akyüz, 2014). 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik, 'devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık (ihtisas) mesleği' olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1973). Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında öğretmenlik mesleğinde bu gelişmelerin yaşanmasına karşın bugün Türkiye'de eğitim öğretim hizmetleri sınıfında fiili olarak görev yapan personel sayısı bir milyonu aşmış olmasına rağmen, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir meslek kanununun olmaması önemli bir eksiklik (TEDMEM-2018).

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yaşanan bu gelişmeler bağlamında Eğitim Bir-Sen tarafından Öğretmenlik Meslek Kanunu taslağı hazırlanmıştır (Eğitim Bir-Sen, 2018). Cumhuriyet Halk Partisi tarafından 22.11.2018 tarihinde TBMM Başkanlığına Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin kanun teklifi vermiştir. Kanun teklifinde, kanunun gerekçesi, öğretmenlik mesleği, öğretmen yetiştirme ve atama, öğretmenlerin hakları ve yer değiştirme esasları, eğitim uzmanlığı ve eğitim yöneticiliğine ilişkin hükümler yer almaktadır (Anadolu Ajansı, 2018). 2023 Vizyon Belgesinde, öğretmen ve okul yöneticilerinin atanması, çalışma koşulları, görevde yükselmeleri, özlük hakları vb. diğer hususları dikkate alan bir Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmalarının yürütüleceği ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Öğretmenlik Meslek Kanununun, eğitimin niteliğinin artmasına doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayacak pek çok düzenlemeye yasal dayanak oluşturma potansiyeli bulunmaktadır. İhtiyacın olduğu bölgelerde ve okullarda, öğretmenlerin en az dört yıl kalmaları güvence altında tutularak kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik ayrımının ortadan kaldırılması ve tüm öğretmenlerin aynı statüde görev yapmaları bu iyileştirmelerin başında gelmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlerin ilk atamadan itibaren görev yaptıkları kurumlarda çalışmaya istekli olmasını sağlayacak önlemler de yasal dayanağa kavuşturulabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin hakları ile okulların ve çocukların gereksinimleri bir arada gözetilebilir (ERG, 2019). Eğitim sendikaları da Öğretmenlik Meslek Kanununun tüm paydaşların katılımı ile üzerinde uzlaşılan bir metin olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Eğitim Sen, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunundan beklentisini, 'öğretmenlerin yetiştirilmesi, iş güvencesi, mesleğe alınması, liyakat esas alınarak yapılan atamalar, ücretler, emeklilik, sağlık hakkı gibi öğretmenlik mesleğinin temel sorunlarını dikkate alan, eğitim çalışanlarının sorunlarına kalıcı çözüm üretmeyi hedefleyen, özlük haklarını daraltan değil geliştirmeyi amaç edinen bir içerikte hazırlanması', şeklinde ifade etmektedir (Eğitim Sen, 2018). Bu çalışmanın amacı, çıkarılması planlanan öğretmenlik meslek kanununa ilişkin eğitim sendikalarının görüş ve önerileri, sivil toplum kuruluşlarının raporları, siyasal partilerin kanun teklifi ve bakanlık tarafından sunulan vizyon belgesinin analizidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlik Meslek Kanununun içeriğinde neler olmalıdır?
- 2) Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin neler önerilebilir?

## Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde ve doküman inceleme modelinde tasarlanmıştır. Wach (2013), doküman inceleme yöntemini, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi şeklinde tanımlamaktadır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Benzer şekilde, Corbin ve Strauss (2015), nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi modelinde de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesinin ve yorumlanmasının gerektiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin bilimsel olarak analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Verilerin Analizi

Analize dâhil edilen dokümanlar, Eğitim Bir Sen tarafından hazırlanan öğretmenlik meslek kanuna ilişkin ihtiyaçlar ve öneriler raporu, Eğitim Sen ve Türk Eğitim Sen'in Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin görüş ve önerileri, TEDMEM tarafından hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu öneri metni, Cumhuriyet Halk Partisi tarafından TBMM Başkanlığına sunulan öğretmenler için Meslek Kanunu teklifi ve Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu belgesidir. Veriler, doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bowen (2009), doküman analizi sürecini, dokümanların dâhil edilme ölçütlerini belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme olarak sınıflamaktadır. Doküman analizi, gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (ayrıntılı inceleme) ve yorumlamayı içerir. Bu yinelemeli süreç, içerik analizi öğelerini birleştirir ve tematik analizi gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Tematik analiz, veri setini en küçük boyutlarda düzenlemeyi ve zengin bir şekilde (derinlemesine) betimlemeyi sağlar (Braun & Clarke, 2019).

### Bulgular

Tematik analiz sonucunda, Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin olarak (1) standartlar, (2) öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması, (3) mesleki haklar ve sorumluluklar, (4) mesleki yeterlik ve (5) okul yöneticiliği olmak üzere beş ana tema ve bu temalara ilişkin 10 kategori belirlenmiştir. Tablo 1'de, standartlar ana temasına ilişkin kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Standartlar ana temasına ilişkin kategori ve kodlar.

Ana tema	Standartlar	
Kategori	Gerekeçe	Temel ilkeler
Kodlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi</li> <li>• Öğretmenlik mesleğinin standartlarının belirlenmesi</li> <li>• Öğretmenlerin toplumda hak ettikleri statü ve saygınlığı kazanabilmeleri için meslek kanununa gereksinim duyulması</li> <li>• Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, özlük haklarını ve mesleki standartlarını geliştirmeye yönelik meslek kanununa gereksinim duyulması</li> <li>• Öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir meslek kanununa ihtiyaç duyulması</li> <li>• Öğretmenlerin sorunlarına kalıcı çözüm üretmeyi hedefleyen bir kanuna gereksinim duyulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenlik meslek kanununun, öğretmen talepleri dikkate alınarak hazırlanması</li> <li>• Eğitim sendikalarının eğitim politikalarının belirlenmesine, öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerine katılması</li> <li>• Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, meslek kanunu içerisinde yer almalı</li> <li>• Öğretmenlik mesleği özel yeterliklerinin meslek kanunu içerisinde yer alması</li> <li>• Kamu veya özel öğretim kurumlarında istihdam edilmelerine bakılmaksızın tüm eğitim çalışanlarının kamu görevlisi olduğunun kabul edilmesi</li> <li>• Eğitim politikalarının gerçekleşmesinin öğretmen niteliklerine ve yeteneğine bağlı olduğunun kabul edilmesi</li> </ul>

Tablo 1'de, standartlar ana temasına ilişkin 'gerekeçe' ve 'temel ilkeler' olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Gerekeçe kategorisinde başlıca kodlar, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi, standartlarının belirlenmesi, öğretmenlere toplumda hak ettikleri statü ve saygınlığı kazandıracak ve öğretmenlerin ihtiyacına cevap verecek ve sorunlarına kalıcı çözüm üretecek bir meslek kanununun çıkarılması yer almaktadır. Temel ilkeler kategorisinde yer alan başlıca kodlar ise öğretmenlik meslek kanununun öğretmenlerin taleplerinin dikkate alınarak hazırlanması, eğitim sendikalarının eğitim politikalarının belirlenmesine, öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerine katılması, öğretmenlik mesleği genel ve özel yeterliklerinin meslek kanunun içeriğinde yer alması kamu ve özel sektör ayrımı yapılmaksızın tüm eğitim çalışanlarının kamu görevlisi statüsünde değerlendirilmesi ve eğitim politikalarının gerçekleşmesinin büyük ölçüde öğretmenlerin yetenek ve niteliklerine bağlı olduğunun kabul edilmesidir.

Tablo 2'de, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması ana temasına ilişkin kategori ve kodlara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması ana temasına ilişkin kategori ve kodlar.

Ana tema	Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması	
Kategori	Öğretmen yetiştirme	Öğretmen atama
Kodlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim Fakültelerinde kuram ve uygulamaya dayalı olarak öğretmen yetiştirme</li> <li>Eğitim fakültelerinde, öğretmenlik uygulaması odaklı öğretmen yetiştirme</li> <li>Eğitim Fakültelerinde hizmet öncesi eğitim, Türkiye Eğitim Bilimleri Akademisi ve Milli Eğitim Akademisi aracılığıyla hizmetiçi eğitim</li> <li>Genel kültür, mesleki eğitim, alan eğitimi ve öğretmenlik uygulamalarını içeren programlarla öğretmen yetiştirme</li> <li>Öğretmenlik sertifika programları</li> <li>Sertifika programları yerine, lisansüstü düzeyde 'Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı' ile öğretmen yetiştirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlik yeterlik sınavı puanı ve objektif şekilde yapılan sözlü sınav puanına göre atama</li> <li>Mesleki bilgiyi ölçmeye yönelik bir yeterlik sınavı ve KPSS sınavı puanına göre atama</li> <li>TÖDEM tarafından yapılacak sınavdan alınan puana göre atama</li> <li>Mesleki yeterlik ve liyakat esasına göre atama</li> <li>Alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini ölçen 'öğretmenlik yeterlik sınavı' ile atama</li> <li>Bir yıllık staj dönemi sonunda girilen sınavda başarılı olma ve öğretmenlik mesleğine atanma</li> </ul>

Tablo 2'de, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması ana temasına ilişkin öğretmen yetiştirme ve öğretmen atama şeklinde iki kategori belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme kategorisindeki başlıca kodlar, öğretmenlerin kuram ve uygulamaya dayalı olarak eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi, eğitim fakültelerinde hizmet öncesi eğitim, Türkiye Eğitim Bilimleri Akademisi ve Milli Eğitim Akademisi aracılığıyla hizmetiçi eğitim, sertifika programları, lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı ile öğretmen yetiştirme şeklindedir. Öğretmen atama kategorisindeki başlıca kodlar, öğretmenlerin yeterlik sınavı puanına göre atanması, yeterlik ve liyakat esasına göre atanması, bir yıllık staj döneminden sonra girilen sınavda başarılı olma ve atanma, objektif ölçütlere göre adil ve şeffaf bir şekilde yapılan sözlü sınav puanına göre atanma şeklindedir.

Tablo 3'te, mesleki haklar ve sorumluluklar ana temasına ilişkin kategori ve kodlara yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Mesleki haklar ve sorumluluklar ana temasına ilişkin kategori ve kodlar.

Ana tema	Mesleki haklar ve sorumluluklar	
Kategori	Haklar	Sorumluluklar
Kodlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okulda karar alma süreçlerine katılma</li> <li>Sendika kurma ve üye olma</li> <li>Adil değerlendirilme</li> <li>Özlük haklarının adil düzenlenmesi</li> <li>İş güvencesi</li> <li>Adil ücret ve maaş</li> <li>Akademik özgürlük ve özerklik</li> <li>Şiddet ve ayrımcılığa uğramama</li> <li>Öğretim yükünün makul ve adil olması</li> <li>Siyasi faaliyette bulunma</li> <li>Siyasi partilere üye olabilme</li> <li>Teşvik uygulaması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Her öğrencinin öğrenmesi için çaba sarf etme</li> <li>Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde eğitsel rehberlik sağlama</li> <li>Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal bütünlüğünü koruma</li> <li>Ölçme ve değerlendirme yapma</li> <li>Hizmet içi eğitimlere katılma</li> <li>Ders dışı etkinliklerde görev alma</li> <li>Mesleki yeterliklerini sürekli geliştirme</li> <li>Velilere öğrencinin bireysel ve akademik gelişimi ile ilgili bilgi sağlama</li> </ul>

Tablo 3'te, mesleki haklar ve sorumluluklar ana temasına ilişkin 'haklar' ve 'sorumluluklar' olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Haklar kategorisinde yer alan başlıca kodlar, okulda karar alma süreçlerine katılma, sendika kurma ve üye olma, adil değerlendirilme, özlük haklarının adil düzenlenmesi, iş güvencesi, adil ücret ve maaş, akademik özgürlük ve özerklik ile siyasi faaliyetlerde bulunma hakkıdır. Sorumluluklar kategorisinde yer alan başlıca kodlar ise öğrencilere rehberlik ederek öğrenmelerini sağlama, öğrencilerin bedensel, ruhsal ve zihinsel bütünlüğünü koruma, ölçme ve değerlendirme yapma, mesleki yeterliklerini geliştirme, hizmetiçi seminerlere katılma ve velilerle iletişim içinde olma şeklindedir.

Tablo 4'te, mesleki yeterlik ana temasına ilişkin kategori ve kodlara yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Mesleki yeterlik ana temasına ilişkin kategori ve kodlar.

Ana tema	Mesleki yeterlik	
Kategori	Mesleki gelişim	İzleme-değerlendirme
Kodlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kariyer basamakları</li> <li>• Okul temelli mesleki gelişim</li> <li>• Eğitim uzmanlığı</li> <li>• Lisansüstü düzeyde yan dal programları</li> <li>• Yurt dışı deneyimi</li> <li>• Yatay ve dikey kariyer basamakları</li> <li>• Mesleki gelişim sertifikası ve diploması</li> <li>• Lisansüstü eğitim</li> <li>• Öğretmenler için bireysel gelişim planı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul müdürünün değerlendirme</li> <li>• Millî eğitim müfettişlerinin denetimi</li> <li>• Öz değerlendirme</li> <li>• Akran değerlendirme</li> <li>• Başöğretmenlerin değerlendirme</li> <li>• Müdür yardımcısının gözetimi</li> <li>• Gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi</li> </ul>

Tablo 4’te, mesleki yeterlik ana temasına ilişkin ‘mesleki gelişim’ ve ‘izleme-değerlendirme’ olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Mesleki gelişim kategorisinde yer alan başlıca kodlar kariyer basamakları, okul temelli mesleki gelişim, eğitim uzmanlığı, lisansüstü düzeyde yan dal programları, yurt dışı deneyimi, yatay ve dikey kariyer basamakları, lisansüstü eğitim ve bireysel gelişim planı şeklindedir. İzleme-değerlendirme kategorisinde yer alan başlıca kodlar okul müdürünün değerlendirme, millî eğitim müfettişlerinin denetimi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, başöğretmenin değerlendirme müdür yardımcısının gözetimi ve gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Tablo 5’te, okul yöneticiliği ana temasına ilişkin kategori ve kodlara yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul yöneticiliği ana temasına ilişkin kategori ve kodlar.

Ana tema	Okul yöneticiliği	
Kategori	Yönetici seçme ve yetiştirme	Yönetici atama
Kodlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimi tamamlamış olma</li> <li>• Millî Eğitim Akademisi bünyesindeki sürekli eğitim programını tamamlama</li> <li>• Yüksek lisans düzeyinde eğitim alma</li> <li>• Yazılı yeterlik sınavında yeterli puan almak</li> <li>• Okul yöneticisi yetiştirme programını başarıyla tamamlama</li> <li>• Yeterliklere dayalı yazılı sınav uygulaması</li> <li>• Eğitim yönetimi alanında sertifika programını tamamlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma</li> <li>• En az 2 yıl müdür yardımcılığı yapmış olma</li> <li>• Kariyer mesleği olarak yapılandırılmalıdır</li> <li>• Eğitim kurumu yöneticileri kadro unvanına sahip olmalıdır</li> <li>• Profesyonel bir uzmanlık alanı olmalıdır</li> <li>• Cinsiyet kotası olarak ½ oranı uygulanmalıdır</li> </ul>

Tablo 5’te, okul yöneticiliği ana temasına ilişkin başlıca kategoriler yönetici seçme ve yetiştirme ve yönetici atama şeklindedir. Yönetici seçme ve yetiştirme kategorisinde yer alan başlıca kodlar, lisansüstü eğitim, Millî Eğitim Akademisinde eğitim alma, yazılı sınavdan yeterli puan alma ve sertifika programını tamamlama şeklindedir. Okullara yönetici atama kategorisindeki başlıca kodlar, öğretmenlik deneyimi, yöneticilik deneyimi, okul yöneticiliğinin kariyer mesleği olarak yapılandırılması, kadro unvanına sahip olması, profesyonel bir uzmanlık alanı olması ve ½ cinsiyet kotası uygulanmasıdır.

### Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin eğitim sendikaları, sivil toplum örgütleri, siyasal partiler ve bakanlık tarafından sunulan rapor, kanun teklifi, görüş ve önerilerin analizini amaçlayan bu çalışmada standartlar, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması, mesleki haklar ve sorumluluklar, mesleki yeterlik ve okul yöneticiliği olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Konuyla ilgili tarafların ortak beklentisi, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi, mesleki standartlarının belirlenmesi, öğretmenlere toplumda hak ettikleri statü ve saygınlığı kazandıracak ve öğretmenlerin ihtiyacına cevap verecek ve sorunlarına kalıcı çözüm üretecek bir meslek kanununun çıkarılmasıdır. Türkiye’de ve diğer ülkelerde pek çok meslek grubunun meslek kanunu olmasına rağmen, gelecek kuşakların yetiştirilmesinde en önemli sorumluluğu olan öğretmenlerin bir meslek yasasının olmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Türk Eğitim Sen (2020), öğretmenlik mesleğinin saygınlığını sağlayan, statüsünü yükselten bir meslek kanununun çıkarılmasını talep ettiklerini dile getirmektedir. 5 Ekim 1966’da, uluslararası bir konferansta kabul edilen öğretmenlerin statüsüne ilişkin ILO/UNESCO tavsiye kararında, öğretmenlerin hak ve sorumlulukları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin uluslararası standartlar ele alınmıştır. Raporda yer alan tavsiye kararlarında altı çizilen temel konu, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu, bu nedenle diğer profesyonel meslek grupları gibi profesyonel standartlara ve uygulamalara sahip

olmasının gerekliliğidir (TEDMEM, 2018). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öneri ve raporlarda, eğitim politikalarının gerçekleşmesi büyük ölçüde öğretmenlerin yetenek ve niteliklerine bağlı olduğu için bu kanunun öğretmenlerin taleplerinin dikkate alınarak hazırlanması ve bu süreçte eğitim sendikalarının görüş ve önerilerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlik meslek kanununun tarafların katılımıyla ve geniş bir uzlaşmayla hazırlanması gerektiğini ortaya koymasından önemli görülmelidir. Nitekim Eğitim Sen (2018), öğretmenlik meslek kanunun ‘masa başında değil, eğitim emekçileriyle, sendikalar ve alandaki meslek örgütleriyle öğretmenlerin gerçek talepleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini’, ifade etmektedir. Benzer şekilde, Eğitim Bir Sen (2018), ‘eğitim sendikaları başta olmak üzere, öğretmenlerin oluşturdukları yapılar ve eğitimle ilgili diğer örgütlenmelerin, eğitimin ilerlemesine katkıda bulunan paydaşlar olarak kabul edilmesi, eğitim ve öğretmen istihdamı politikalarının hazırlanmasına katılmalarının sağlanması gerektiğini’, ifade etmektedir. İngiltere, Almanya, Kanada, Çin ve Avustralya gibi öğretmenlik meslek kanunu olan ülkeler incelendiğinde, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen atama süreci ve koşulları, yönetici atama ve seçim kriterleri, denetçi atama ve seçim kriterleri, öğretmen adaylık süreci, öğretmenlikte ilerleme ve kariyer basamakları, mesleki gelişim özlük hakları yer değiştirme ve nakil işlemleri, mesleki ve etik standartlar, ödül ve disiplin işlemleri konularını düzenlediği görülmektedir (Elçiçek & Yaşar, 2016; TEDMEM, 2018).

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin özlük, ekonomik, demokratik ve siyasal haklarının güvence altına alındığı bir meslek kanununun hazırlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Hazırlanan taslak metinler ve önerilerde, Öğretmenlik Meslek Kanununun öğretmenlere eğitim-öğretim görevleri dışında sorumluluklar yüklememesi ve öğrencilerin bir bütün olarak gelişiminden sorumlu olmalarına olanak sağlayacak bir içerikte düzenlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin adil ve tarafsız bir şekilde görevlerini yapmalarının olanak sağlayan, ekonomik ve demokratik haklarını güvence altına alan bir meslek yasasına kavuşturulmasına olan gereksinimi ifade etmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, okullara yönetici seçme ve yetiştirmede, lisansüstü eğitim, yazılı sınav puanı, Milli Eğitim Akademisinde alınan eğitim, eğitim yöneticisi sertifika programını tamamlama şeklinde farklı alternatiflere atıf yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar arasında, Milli Eğitim Akademisinde alınacak kapsamlı bir yöneticilik eğitiminin mevcut uygulamalardan oldukça farklı bir öneri olduğu görülmektedir. Okullara yönetici atamada, öğretmenlik meslek yasasında yer alması istenen koşullar arasında, okul yöneticiliğinin kariyer mesleği olarak yapılandırılması, kadro unvanına sahip olması, profesyonel bir uzmanlık alanı olması ve ½ cinsiyet kotası uygulanmasının mevcut uygulamalardan oldukça farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar, okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamada, mevcut uygulamadan farklı bir yaklaşıma gereksinim olduğunu ortaya koymasından önemli görülebilir. Benzer bulgulara daha önce yapılan çalışmalarda rastlamak olasıdır. Nitekim Pelit (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi konusunda sıkıntılar olduğu, okul yöneticisi olabilmek için öğretmenliğin yeterli ve gerekli görüldüğu, okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir meslek olduğunun ve farklı yeterlikler gerektirdiğinin göz ardı edildiği bulgularına yer verilmektedir.

### Öneriler

- Öğretmenlere toplumda hak ettikleri statü ve saygınlığı kazandıracak ve öğretmenlerin ihtiyacına cevap verecek ve sorunlarına kalıcı çözüm üretecek bir meslek kanunu bir an önce yasalasmalıdır.
- Öğretmenlik Meslek Kanununda, öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak kabul edilmeli ve meslek standartları belirlenmelidir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin talepleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalı, bu süreçte eğitim sendikalarının görüş ve önerilerinin dikkate alınmalıdır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin özlük, ekonomik, demokratik ve siyasal haklarını güvence altına almalıdır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu ile Cumhurbaşkanlığı bünyesinde Türkiye Eğitim Bilimleri Akademisi ve Milli Eğitim Akademisi kurulmalı, öğretmenlerin gereksinim duyulan konularda hizmetiçi eğitimleri bu kurumlar aracılığıyla yürütülmelidir.
- Öğretmenlik Meslek Kanununda, öğretmen atamalarının yeterlik sınavı puanı, yeterlik ve liyakat esasına dayalı ve objektif ölçütlere göre adil ve şeffaf bir şekilde yapılan sözlü sınav puanına göre yapılması yasal güvence altına alınmalıdır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yatay ve dikey kariyer basamakları şeklinde planlamayı, mesleki başarıları ve performanslarını öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi şeklinde değerlendirmeyi güvence altına almalıdır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, okullara yönetici seçme ve yetiştirmede, lisansüstü eğitim, yazılı sınav puanı, Milli Eğitim Akademisinde alınan eğitim, eğitim yöneticisi sertifika programını tamamlama şeklinde farklı alternatifleri yasal güvence altına almalıdır.

**Kaynakça**

- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anadolu Ajansı. (2018). *CHP'den öğretmenler için kanun teklifi*. <https://www.aa.com.tr/tr/politika/chpden-ogretmenler-icin-kanun-teklifi/1318510>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analiz kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth Edition). London: Sage Publications.
- Eğitim Bir-Sen. (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu: İhtiyaçlar & öneriler*. [http://www.ebs.org.tr/mobil/haber\\_detay.php?id=4786](http://www.ebs.org.tr/mobil/haber_detay.php?id=4786)
- Eğitim-Sen. (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu öğretmenlerin iradesiyle hazırlanmalıdır*. <http://egitimsen.org.tr/ogretmenlik-meslek-kanunu-ogretmenlerin-iradesiyle-hazirlanmalidir/>
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2019). *Öğretmenler: Eğitim izleme raporu*. [https://www.egitimreformu.girisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019\\_Ogretmenler.pdf](https://www.egitimreformu.girisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler.pdf)
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *2023 Eğitim vizyonu*. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Resmi Gazete. (1973). Tarih: Haziran, 1973. Sayı: 14574.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- TEDMEM. (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni*. <https://tedmem.org/yayin/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni>
- Türk Eğitim Derneği, [TED]. (2009). *Öğretmen yeterlikleri (Özet Rapor)*. [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf)
- Türk Eğitim-Sen. (2020). *Öğretmenlik meslek kanunu ekonomik kısımlar ile yasallaşmalıdır*. <https://www.ogretmenlersitesi.com/ogretmenlik-meslek-kanunu-ekonomik-kisimler-ile-yasallasmalidir/61504/>
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. [https://www.researchgate.net/publication/259828893\\_Learning\\_about\\_Qualitative\\_Document\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.



## PARENTAL ATTITUDES OF CHILDREN WITHOUT NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS AND INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

Sofia Campos

Escola Superior de Saúde-IPV-Viseu-Portugal

[sofiamargaridacampos@gmail.com](mailto:sofiamargaridacampos@gmail.com)

Flávia Pinto

Universidade de Coimbra-Portugal

[flavianicolapinto@gmail.com](mailto:flavianicolapinto@gmail.com)

Manuela Ferreira

Escola Superior de Saúde-IPV-Viseu-Portugal

[mmcferreira@gmail.com](mailto:mmcferreira@gmail.com)

Ana Paula Cardoso

Escola Superior de Educação de Viseu-IPV-Portugal

[a.p.cardoso62@gmail.com](mailto:a.p.cardoso62@gmail.com)

Célia Ribeiro

Universidade Católica Portuguesa-Viseu-Portugal

[cribeiro\\_crb.ucp@sapo.pt](mailto:cribeiro_crb.ucp@sapo.pt)

Paula Couceiro

Universidade de Coimbra-Portugal

[apcouceiro@fpce.uc.pt](mailto:apcouceiro@fpce.uc.pt)

### Abstract

Over the last decade there has been a development on the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in mainstream education. The general objective is to analyze the attitudes of parents of children without neurodevelopmental disorders regarding the inclusion of children with Special Educational Needs. Methods: This is a comparative and correlational study and aims to: Characterize and analyze the possible differences in attitudes of parents of children without neurodevelopmental disorders regarding the inclusion of children with SEN considering the three disorders. The results revealed that parents of children without neurodevelopmental disorders tend to show positive attitudes towards the inclusion of children with SEN. It was found that the type of disturbance and the description that is made of children with SEN have an influence on parental attitudes, which show more positive attitudes towards Hearing Impairment, followed by Trisomy 21, and Behavioral Disorder. Conclusions: Sensitizing parents of children without neurodevelopmental disorders plays an essential role in the messages they convey to their children promoting inclusion.

**Keywords:** Children without Neurodevelopmental Disorders

### Introduction

In Portugal, efforts have been made to follow the inclusion policies of children and young people with SEN, and this progress is a positive factor for all, allowing the development of rich and profitable school communities (Correia, 2003). However, it is important to stress that the inclusive movement can only succeed if, in the first place, citizens understand it and accept it as a principle whose benefits reach everyone (Correia, 2008). Although the acceptance of students with Special Educational Needs (SEN) in mainstream schools is a widely supported goal, implementing inclusion in daily practice is sometimes challenging (Ferguson, 2008). For Omote, Oliveira, Baleotti, and Martins (2005), the insertion of a child with SEN in a regular class is only administratively determined, meaning that this child may not be welcomed and included by teachers and colleagues, and nor does it guarantee a quality education that is appropriate to the needs of each individual.

In this sense, Rodrigues (2003) reinforces the fact that there are factors in schools that are directly related to “resistance to change” and that can compromise the inclusion process. Since the school should not be just a place to study and get good grades, but a place to learn to live (Sampaio, 2012), we believe that, in general, the advantages of the inclusive philosophy seem to outweigh its obstacles. Despite the shortcomings in the system, students with SEN currently receive a more adequate education compared the one they had received until now.

With the success of the inclusive movement in mind, changes are required. These must be made up of not only material and human resources, but also of the attitudes of all those who are directly or indirectly involved. Thus, it is essential to make a theoretical approach to them (attitudes), namely with regard to the attitudes of parents of children with typical development, which are the object of study in the present investigation.

The study of the concept of attitude dates back to the beginning of the 20th century, and remains lacking a conceptual definition that is universal (Pinheiro, 2001). However, it was possible to eliminate many of the definitions that were found to be inaccurate or inadequate, through the developments made over time (Lima, 1996).

Despite the discrepancy between the various definitions of the concept of attitude, Lima (1996) says that among them there are three common points: they refer to subjective practices; they are always associated with an object; and always have an evaluative component, the latter being its main characteristic.

In Allport's (1935) approach, cited by Pinheiro (2001), about attitudes, these are considered a state of mental representation, which is organized through experiences and exerts a dynamic influence on the responses of individuals to all objects and / or situations with which it relates.

With various definitions as a starting point, it was possible to realize that attitudes could be a resource to explain human action, believing that they were responsible for a behavioral disposition to react to certain realities, in the presence of certain stimuli, inserted in certain social contexts ( Ajzen & Fishbein, 1980). According to Gaad (2004), attitudes drive our behavior.

As individuals or as a group, what we believe in and how we feel about a particular subject, will largely determine what we will do about it. Thus, we can affirm that the more favorable the subjective attitudes and norms in relation to a behavior and the greater the perceived control of it are, the stronger the intention of people to perform that behavior will be (Ajzen, 1991).

Here, is where the Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1985) comes to play. The Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1985) states that when one intends to predict a person's intention in relation to a certain behavior, three variables must be taken into account: the attitude towards a specific behavior, the subjective norms, and the perceived behavioral control.

The attitude towards a specific behavior is understood as the degree to which the performance of the behavior is positively or negatively valued. Subjective norms are determined by the subject's normative beliefs and consist of the subject's perception of social influences. In other words, it is not only about the perception that "I" have in relation to the opinion of others about what "I" should or should not do, but also "my" motivation to live up to the expectations of others.

As for the perceived behavioral control, it refers to the perception that each person has of their own ability to perform a certain behavior, this, being determined by the presence of factors that can facilitate or hinder the performance of that same behavior.

In regards to parental attitudes towards the inclusion of children with SEN in mainstream education, and taking into account the three-dimensional model mentioned above (affection, cognition and behavior), we can define the attitudes of parents of children with typical development as follows : the cognitive component reflects their beliefs towards inclusive education, such as the rights of children with SEN to be educated in mainstream schools; the affective component reflects feelings, such as concerns about the effect of including a child with SEN in your child's classroom; and the behavioral component reflects the intentions to act in a particular way, such as inviting a child with SEN to your child's birthday party (de Boer & Munde, 2014).

Explicit and / or implicit messages and the parents' attitudes and behaviors, are essential to the success of inclusive education, given their potential impact on their children's attitudes and behaviors, and their potential influence on both the school's and teachers' responses and on the educational policies (Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015). Therefore, the role of parents is preponderant as co-builders of the educational system, at a political and social level, through their involvement and the complementarity they can have in educational intervention, and in the way they convey messages to the school and to their children. (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Batista & Emuno, 2004). When parents are reactive to inclusive education, there is a tendency to negatively influence their children's attitude and behavior (De Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2012), and it is in this sense that, increasingly, the involvement and support of this group of parents is considered a significant facilitator of inclusive education (Palmer, Fuller, Arora, & Nelson, 2001).

## The Study

Following this train of thought, if parents demonstrate negative attitudes towards inclusive education, it is possible that this position has a negative influence on the construction of their children's attitudes towards peers with SEN (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010), possibly leading to a compromised inclusion process. Hereupon, the present study is part of a comparative and correlational methodology, and its main Hypotheses: Hypothesis 1: Parents have more positive attitudes towards the inclusion of a child with Hearing Disability compared to a child with Trisomy 21 or with a Behavioral Disorder, and have less positive attitudes towards a child with a Behavioral Disorder when compared to a child with Hearing Disability or with Trisomy 21. Hypothesis 2: Parental attitudes are more positive owing to the positive description of the child with SEN compared to a neutral description. Hypothesis 3: Previous contact with SEN is associated with more positive attitudes compared to its absence. Hypothesis 4: In the presence of previous contact with SEN, parents who have regular contact show more positive results compared to those whose contact is sporadic. Hypothesis 5: Higher levels of optimism are significantly related to more positive attitudes. Hypothesis 6: Taking into account the Five Factor Model, it is expected that higher scores on the factors Agreeableness, Extraversion, Openness to Experience and Conscientiousness are associated with more positive attitudes, and that higher scores on the Neuroticism factor are related to less positive attitudes. The convenience sample consisted of 147 subjects, fathers and mothers of children between the ages of 6 and 10 years old from the

1st cycle of Basic Education of the Group of Schools in the Center-North of Portugal. The Protocol used consisted of four questionnaires: a Sociodemographic Questionnaire, the Children with difficulties at school questionnaire (Nota et al., 2014; Portuguese version, Pinto, 2016), the Revised Life Orientation Scale (LOT-R) (Scheier, Carver & Bridges, 1994; Portuguese version, Laranjeira, 2008), and the NEO-Five Factor Inventory (Costa & McCrae, 1989; Portuguese version Lima & Simões, 2000). The procedures were carried out with the collaboration of the class teachers of the selected schools. We chose to contact parents through teachers and students as it is the most effective way to access the desired sample.

After receiving the consent of the General Directorate of Education and the Director of the School Group, the investigation was initiated through a brief presentation of the objectives of the study to the school coordinators and the teachers of the selected classes. 250 questionnaires were distributed to the 6 schools, and a similar number of versions were handed out to the selected classes (63 Male Neutral versions, 67 Female Neutral versions, 53 Female Positive versions, 67 Male Positive versions), taking into account the number of students in each one of the classes. There were 4 occurrences with regard to the existence of twin brothers in the selected classes. In these circumstances, the questionnaires were delivered as follows: in one of the classes, two questionnaires were given to the brothers, one of which was answered by the father and the other by the mother. In the remaining cases, only a questionnaire was delivered for both the children.

### Findings

Regarding the characterization of the sample, with regard to the role played by the subjects ( $n = 145$ ), 125 mothers (85%) and 20 fathers (13.6%) stand out, with their age ( $n = 142$ ) varying between 23 and 53 years old, with an average of 38.70 and a standard deviation of 5.08. In relation to academic qualifications, the highlight is the completion of Secondary Education (12th grade) with 21.8% of the subjects ( $n = 32$ ) and the achievement of a higher degree (Licentiate, Master, Doctorate, and Post-Graduation) with 53, 1% of the subjects ( $n = 78$ ). Regarding the age of the children, in relation to the first born child ( $n = 143$ ), the age (in years) varies between 5 and 25 years old, with the average age of the first child being 10.81 years ( $SD = 4.106$ ), with 4 omissions. Regarding the second born child ( $n = 104$ ), the average age (in months) is 88.24 ( $SD = 48.301$ ), varying between 0 and 264 months (equivalent to 22 years), and 2 omissions were recorded. As for the age (in months) of the third born child ( $n = 21$ ), it goes from 3 months to 132 months (equivalent to 11 years), with an average of approximately 7 years (81.86 months;  $SD = 36.189$ ). Finally, as for the age of the fourth born child ( $n = 3$ ), it varies between 4 and 9 years old, with an average of 6 years ( $SD = 2.646$ ).

Taking into account Hypothesis 1 formulated for the study of attitudes, the results indicate that it is possible to observe different attitudes towards the inclusion of children with SEN, with regards to the type of disorder. Thus, parents of children with typical development have more positive attitudes towards the inclusion of children with hearing impairment, followed by a child with Trisomy 21, and finally by a child with Behavioral Disorder, thus corroborating Hypothesis 1. In response to the second hypothesis, an attempt was made to analyze and compare the possible differences in the attitudes of the parents of children with a typical development depending on the type of description that is made of the child, whether it is neutral or positive. The results obtained showed that these parents demonstrate more positive attitudes towards the positive descriptions of each of the disorders (Hearing Impairment, Trisomy 21 and Behavioral Disorder), compared to the neutral descriptions of the same disorders. Hypothesis 2 is then corroborated. In Hypothesis 5, it was possible to verify a positive and significant correlation between optimism and hearing impairment for the Social Acceptance factor and for the Total, suggesting that higher levels of optimism are associated with more positive attitudes for the referred factors of Hearing Disability. Therefore, Hypothesis 5 was, in part, corroborated.

Regarding the relationship between parental attitudes and personality traits, in the correlational analysis performed, it was possible to verify that individuals with lower scores in the Neuroticism trait had more positive attitudes in the Social Acceptance of children with Hearing Disability and in the Academic Performance of children with Behavioral Disorder.

Individuals with higher scores in the Trait Agreeableness, showed more positive attitudes towards Social Acceptance, both of children with Hearing Disability and of children with Trisomy 21, and also for the total of the Behavioral Disorder. In turn, individuals with higher levels in the Conscientiousness trait showed more positive attitudes towards the Social Acceptance of children with Hearing Disability. Given that low levels of Neuroticism correspond to greater adaptation and emotional stability, and that high levels of Agreeableness and Conscientiousness correspond to qualities such as compassion and trust, respectively, these results partially corroborate Hypothesis 6, and for the rest of the traits there were no statistically significant differences for any of the factors in each of the disturbances.

### Discussions/Conclusions

As previously mentioned, the scarcity of studies carried out in the context of the attitudes of parents of children with typical development towards the inclusion of children with special educational needs (SEN), namely in the national context, was the main driver for the execution of the present investigation. It was in this sense that we

sought to analyze the influence that some variables such as the type of description that is made of the child with SEN (neutral or positive description), the existence of previous contact with SEN and its frequency (regular or sporadic), as well as the relationship between attitudes with optimism and personality traits have in the inclusion process.

Taking the objectives previously proposed for this study, and the contribution of conceptual references that support and prove the importance of studying the attitudes of parents of children with a typical development in view of the inclusion of children with SEN, the results obtained will be discussed below, in order to verify whether they are consistent with the results obtained in other investigations carried out in this area.

In general, there was a trend already verified in several studies (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Narumanchi & Bhargava, 2011; Pinto, 2016; Pinto & Morgado, 2012; Tafa & Manolitsis, 2003), on the expression of positive attitudes towards the inclusion of children with SEN in regular education, by the parents of children with typical development. However, some of the authors mentioned above tried to analyze whether the type of the child's disturbance will have any influence on the attitudes of these parents (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; de Boer & Munde, 2014; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Pinto, 2016; Pinto & Morgado, 2012; Tafa & Manolitsis, 2003).

In this sense, exemplifying the study by de Boer & Munde, 2014, the authors used the Attitude Survey toward Inclusive Education (ASIE) questionnaire, developed by de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert (2012), which, like the Children with difficulties at school questionnaire (Nota et al., 2014), uses the description of children with specific SEN, in this case being, children with motor disability, cognitive disability, and PIMD (profound intellectual and multiple disabilities), to see if different types of disturbance will lead to different manifestations of attitudes. The authors concluded that, in fact, attitudes differ depending on the type of disorder, with parents showing more positive attitudes about the inclusion of children with motor disabilities and more negative attitudes towards the inclusion of children with multiple and profound intellectual impairment (PIMD). In the study by Barbosa, Rosini, & Pereira (2007), it was possible to verify that the parents of children with typical development perceive that children with hearing impairment, followed by children with mental disabilities are more likely to belong to a regular school class without having their presence impair the learning process of colleagues with typical development. This, partially corroborates the results obtained in the present investigation, taking into account that here, too, parents showed more positive attitudes towards the inclusion of children with hearing impairment, followed by children with Trisomy 21.

The progressive changes that have been observed over the last few years in the educational system, namely in the inclusion of children with SEN, are accompanied by a growing interest in the study of the attitudes of those who are directly or indirectly involved in this everchanging system. The inclusion of children with special educational needs in mainstream education is a topic of extreme interest and importance for the construction of a school "which belongs to all, and for all". In general, when we refer to parental attitudes, there is an immediate need to analyze variables commonly investigated, such as gender, age, academic qualifications, and socioeconomic status of parents. However, an attempt was made to advance to the study of variables that, unlike those mentioned, have been less analyzed. Hence the interest to analyze the influence of variables such as the type of educational need of the child, as well as the description that is made of that child and his / her disorder / disability. In addition, it was also sought to understand whether previous contact with individuals with SEN or people with some type of disability would have any impact on the attitudes of parents of children with typical development.

Despite the contribution made by the present investigation to the study of the attitudes of parents of children with a typical development in relation to the inclusion of children with SEN, this work also had some limitations. In this sense, we start by mentioning the sample size, collected for convenience. Right here, the difference between the number of mothers ( $n = 125$ ) and the number of fathers ( $n = 20$ ) responding to the questionnaire was evident. With regard to the versions of the Children with difficulties at school questionnaire (Nota et al., 2014), there was also a significant difference between the number of subjects who responded to the positive female version compared to the other versions, being that this one was only answered by 12 subjects and in the remaining versions the number of subjects was clearly greater, between 40 and 50 subjects per version, making it impossible to analyze parental attitudes towards the gender of the child described. However, we consider that the structure of the Children with difficulties at school questionnaire (Nota et al., 2014) makes a great contribution to the study of parental attitudes towards the inclusion of children with SEN in regular education, by gender and type of description that is made of each child / disorder. In this sense, there has been a widespread use of the term SEN / disturbance / "disability", to specify the disturbances that were intended to be analyzed, facilitating the parents' response and the interpretation of the results by the researchers.

The parents' personality and psychological well-being, the child's characteristics and the social context are among the factors highlighted as the main determinants that influence the way they deal with their children (Belsky, 1984; Dessen, 1997), and in the way how, later on, children will deal with those around them. Finally, we consider that it could be advantageous, in a first instance, to raise the awareness and sensitizing of parents of children with typical development, since these parents have an essential role in the messages they transmit to their children and

that, consciously or not, they also transmit to other members of the school community. We believe that the results presented here are, in a way, encouraging in view of the social advances of the inclusive movement.

### Acknowledgments

This work is financed by national funds through FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. Furthermore we would like to thank the Instituto Politécnico de Viseu and CI&DEI for their support.

### References

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), pp. 197-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Parental attitudes toward inclusive education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 447– 458.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 1(9), pp. 101-111.
- Boer, A.A., Munde, V.S.(2014). *Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands*. *Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- Boer, A.A., Pijl, S.J., Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59:4, 379-392 <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2012>.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Perceção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443–458.
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International*
- Laranjeira, C. A. (2008) Tradução e validação portuguesa do Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, 7(2), 469-476.
- Lima, M. (1996). Atitudes. *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian.Lisboa.
- Lima, M., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco fatores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, 2, 171-179.
- Lima, M., & Simões, A. (2000). *NEO PI-R: Manual profissional*. Lisboa: CEGOC. Lima, M., Magalhães, E., Salgueira, A., Gonzalez, A.-J., Costa, J. J., Costa, M. J., & Costa, P. (2014). A versão portuguesa do NEO-FFI: Caracterização em função da idade, género e escolaridade. *Psicologia*, 28(2), 01–10.
- Omote, S., Oliveira, A., Baleotti, L. R., & Martins, S. (2005). The social attitudes adjustment towards inclusion. *Paidéia*, 15(32), 387–396. doi: 10.1590/S0103-863X2005000300008
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking Sides: Parent Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467–484. <https://doi.org/10.1177/001440290106700403>
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto, Portugal.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *12.º Colóquio Psicologia e Educação - Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática - Atas* (pp. 471-491). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva – as boas notícias e as más notícias. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre inclusão – Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (2012). *Inventem-se Novos Pais*. Leya.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), p. 155-171. doi: 10.1080/0885625032000078952.

## PERSPECTIVES ON DIGITAL INCLUSION: PARTICIPATION OF SENIORS IN SOCIAL NETWORKS<sup>1</sup>

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti, INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância Porto - Portugal

[acp@esepf.pt](mailto:acp@esepf.pt)

Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti, INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

[pem@esepf.pt](mailto:pem@esepf.pt)

Mário Cruz

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto, INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

[mariocruz@ese.ipp.pt](mailto:mariocruz@ese.ipp.pt)

### Abstract

The research presented in this article had as main aims: a) to know the use of social networks by a group of elderly people, as well as b) to understand the representations of this target audience on the use of this type of technology during their daily lives. The qualitative study had a first phase of exploratory collection, which consisted of randomly analysing public profiles of Facebook users over 65 years of age. Taking this into account, categories of analysis were defined which catered for a more in-depth look at 6 profiles, of 6 elderly people, which have been observed over 6 months. At the same time, 8 interviews were undertaken with individuals of the same age group, users of social networks, in order to understand their representations on the topic. The data collected allowed us to understand some aspects of the use of social networks by this public, namely the lack of care in the disclosure of personal information, the integration of the use of Facebook in the daily lives of the elderly, the use of the network as a means of approach relatives, either to learn how it works or to contact those who are far away.

**Keywords:** Digital Inclusion

### Introduction

Data from the World Bank shows the seriousness of the national situation in demographic terms. In 2014, Portugal is one of the 4 countries in the world with the greatest decrease in population. The National Statistics Institute (INE) recorded, in 2018, data from 2016 that point to an aging rate of 151 elderly people for every 100 young people (INE, 2019). The reasons are diverse, but a future with the increase in the retirement age is expected, as well as the need to captivate immigration, replacing young people who neither contribute to the increase in birth rates nor stop emigrating. With the departure of young people, children and grandchildren, seniors are left with less support, with smaller family structures and no longer have the safety of those closest to them (cf. Albuquerque and Rosa, 2015). Those closest to them become neighbours and / or professionals who deal with this population and who often function as the only support structure around. The massive use of information and communication technologies in Western societies has raised a set of social and theoretical concerns regarding inequalities in access by citizens, both due to different technologies and to the information conveyed by them. Aspects as digital exclusion and digital divides were introduced to respond to the need to map situations of inequalities in access and in the use of technologies. If, at first the digital exclusion is related to the inequalities among nations, afterwards it has been associated with the urgency to equate these inequalities within each national state, among citizens (Selwyn, 2004).

With the increase in the elderly population in Portugal (INE, 2014), this being a group particularly vulnerable to social exclusion, the focus of our research relates to the digital exclusion of older people (Gil, 2015; Cabral, 2017). Within the scope of this study, we try to understand behaviours and forms of interaction that older people seek through technologies.

### Digital Cleavages And Social (Dis)Insertion

Since the 1990s, the concept of “digital divide” has occupied the minds of the scientific community. For a previous definition of the concept of “digital divide”, we turn to Warschauer (2011, p. 5), who highlights its relationship with social stratification due to inequality in access, adaptation and knowledge building through the use of information and communication technologies (cf. Warschauer, 2011, p. 5). It is interesting to analyse two basic aspects: access to the technology itself and access to understanding about the information conveyed on the

<sup>1</sup>This work is funded by National Funds through the FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the scope of the project UIDB/05198/2020 (Centre for Research and Innovation in Education, inED).

network. The first could be translated as an analysis of existing resources and the second related to the way we understand technology and make use of it, which is highly variable.

Castells considers that the network has the function of enriching face-to-face social acts, or, in its absence, catering for the creation of an alternative form of relationship development. The author highlights a set of positive effects on internet access, with special emphasis on issues of social interaction and the accumulation of other sources of knowledge (Castells, 2004). Their analysis does not follow exclusively from the study of networks. However, if there are people without access, or with more difficulties in the informed and critical use of technologies, it is likely that the development of social cleavages is associated with the use of networks. At the same time, studies show that families connected to the Internet seem to be more likely to establish more social relationships, whether based on strong or weak ties (Castells, 2004; Hampton, Wellman, 2000). The notions of digital exclusion and digital divides were introduced to respond to the need to map situations of inequality in access and in the use of technologies (Selwyn, 2004).

The 1990s named the widening gap between those who had and those who did not have access to technology (cf. Rapaport, 2009). In Portugal (Rebelo, 2008), researchers showed that access to the Internet by the elderly population (men and women over 65 years old) was quite low. However, the same study notes that it cannot be inferred that these elderly people would not have contact with computers and mobile phones with internet access. On the contrary, they know the technologies, since these are devices commonly used by their children and grandchildren (Rebelo, 2008, p. 230). Bearing in mind these problems, one may also question whether the lack of knowledge in the use of technologies, namely social networks on the Internet, will not currently represent a new factor of social exclusion that will add to other factors already identified by authors dedicated to the analysis of exclusions. This was one of the main questions that drove this study.

Therefore, we may highlight two issues which are directed by Gaulejac and Léonetti (1994, p. 77) to explore the meaning of the concept of social insertion: why is it that more and more individuals are affected by the disqualification and the difficulty of inserting themselves into society? What can the state and each citizen do in relation to this process? In order to answer these questions, the authors point out three types of factors that contribute to the process of social disinsertion and that seem useful to map some positions of older citizens in relation to the use and social appropriation of social networks on the internet. The first set of reasons leading to social disintegration is mainly economical. In this domain, the authors consider that, at present, issues related to the difficulty of finding employment, precariousness or unemployment can dramatically and decisively affect the individuals' life paths. A second type of reasons, and which interests us particularly within the scope of our study, is associated with social ties. In fact, what is at stake in this case are family ties and other close relationships that, when broken, tend to leave subjects completely unprotected. A third set of factors are, in essence, symbolic and reach a particular relevance when articulated with some preconceived (or prejudiced) ideas regarding the elderly, i.e., the perceptions that are formed about the social utility of the roles that individuals play in society and that, when they do not correspond to their normative requirements, or do not conform to a given dominant ideology in a society, they leave individuals much more vulnerable to processes of social devaluation (Gaulejac and Léonetti, 1994, p. 78).

Bearing in mind these problems, one can also question whether the lack of knowledge in the use of technologies, namely social networks on the internet, will not currently represent a new factor of social exclusion that will add to other factors already identified by authors dedicated to the analysis of exclusions. This was one of the main questions that drove this study.

### **Communication and Facebook**

Communicating seems to be a normal act that requires compliance with basic rules: one speaks, the other responds. Throughout history, the individual's involvement as an emitter has assumed that one knows who the receiver was. We knew that another subject would be on the other side of the telegraph, that it was the inhabitants of our village who heard the church bell, we could even characterise the listeners of a radio program, etc. In reality, until recently, the means of communication most used by the elderly were the telephone, television and radio (cf. Pasqualotti, Barone and Doll, 2012). This raises the question of the appropriation of the elderly and the way they build relationships with technological objects. Although it can be assumed that culture and communication participate simultaneously in the creation of experiences, values, social practices, it is nonetheless important to highlight, for analytical purposes, the dimensions of communication which are directly related to culture. We do this by focusing on Jean Caune (2008) who highlights, in this sense, some of the features of communication in its relationship with culture. The first involves overcoming the idea that a means of communication represents only a vehicle for transmitting information to recognise that the subjects actively participate and are involved in the communication process. This is as much as communication induces subjects to assume their social political positions. The second feature of communication most directly associated with culture is that communication is at the basis of the community. Rescuing the perspective of John Dewey (1916), who argued that communication was at the origin of the social bond, as it was the means through which individuals shared their beliefs, aspirations and goals (Caune, 2008, p. 40), the symbolic dimension of communication should be highlighted, by observing that it is from this

that realities are built, maintained or transformed. In this perspective, it is legitimate to recognise that language and the symbolic dimension of communication are essential for the creation of social realities. Therefore, knowledge and the sharing of social experiences are only possible in and through the communication process (Caune, 2008, p. 40).

If we use digital media, do we know for sure who we are sending a message to? In reality, digital tools have transformed content into blocks of information with (almost) a life of its own. They are transported along the network quite exponentially. "The first thing that good shareholders (pay attention: shareholders only own shares and it is possible to get rid of what they do) in the morning is to open the newspapers on the capital market pages to find out if it is time to keep the their actions or dispose of them. The same thing also occurs with other types of actions: relationships" (Bauman, 2006, p. 31). These, like other actions, have entered our daily lives in a very consolidated way. In such a way that we do not even realise we are undertaking it. Our difficulty in discerning the importance we attach to information means that our actions are often inconsequential. We share many messages and advance information to new paths without separating the essential from the accessory.

We can look at the characteristics of the internet and soon realise that freedom stands out as the main value (cf. Domingo, 2015, p. 78). The freedom to view, share or just browse. However, it is interesting to reflect on the freedom to control information. Debates around access to social platforms and the information they reserve are frequent. Much has been said about the access and use of information which is published by governments. Therefore, the conception that until a few years ago was about the value of freedom, seems to be quite questioned today. The guarantee of freedom of movement and actions is currently more unprotected.

It is interesting to see how the individual makes access to his/her information available to everyone, in an almost voluntary way, giving space to the emergence of a consented dictatorship. Like the new state which controlled the individual as a whole, both in public and in the individual's private life, facebook has mechanisms to undertake this and, at this moment, the users themselves are the ones who voluntarily place the possibility of control over their own lives, whether in the hands of the state, or any person or group that appropriates the information they publish. We ask ourselves, as Norberto Bobbio did in his famous work, *The Future of Democracy*, "Who controls the controllers?"

Participation, as a digital inclusion strategy, is an issue that goes beyond technology. What makes an individual to be autonomous in the network? Have your own Facebook profile? Participating in the network can be a strategy to fight against digital divides, being ourselves, without following others, although networks depend on followers. The technologies emerged to supply needs for this reason, even Facebook when it appeared in 2004 (Kirkpatrick, 2010) aimed to promote relationships between students in a certain context. In a short time it went beyond the university campus.

Initially assumed as a platform for young people, it has been replaced in this field by other platforms, such as *Instagram* or even more recently *TikTok*. The latter are networks which promote faster interaction and greater access to more dynamic digital objects. "Among young users of social networks, the results of 2018 show an inversion of the networks visited most frequently, with Instagram placing itself in the first position and Facebook in the second" (Fernandes, 2019)

We know that, in Portugal, 80% of internet users make use of social networks (INE, 2018) and we also know that the number of elderly people who use social networks has also been increasing. We also know, from INE data, that the number of elderly people over 65, who use social networks, is very similar to the number of young people aged 13 to 17, which reflects the growing interest and need for this technology within that age range. The same source adds that participation in social networks is more frequent in Portugal than in the United States.

Increasing in number, the age group of the elderly / retired people has become a group with more literacy and skills. In addition, it is also much more open to welcoming new forms of communication, taking into account that the family organisation has also been changing. With children working and grandchildren attending school all day, seniors seem to try to embrace other ways of interacting with family and friends. The trend is therefore for an increase in Facebook registering and access. This seems to happen because, on the one hand, this age range tends to adhere to the internet late, and for this very reason they opt for a more widespread-used platform; on the other hand, because the experience in using images and video allows them to maintain their social life and contact with their children and grandchildren (cf. Fisher In Sweney, 2018).

### **Methodological Proposal**

The study presented in this article reports a descriptive research with a qualitative base structure that analyses publicly available profiles on the social network. The methodological path of this research followed the aims outlined in the project: to draw profiles of senior users on senior social networks (+65 years); to make an analysis of the use of social networks by seniors, describing and systematising the published content; to relate the use of social networks to the needs of socialisation and interaction by seniors; to make the elderly population aware of the need for a meaningful and safe participation in social networks; to identify the social interests and needs implicit in seniors' use of the network.



After undertaking an exploratory period developed in order to identify if there are differences and aspects in common between the various users of the network over 65 years old, a more concrete period of information collection was started in a more structured and systematised way. We move forward with a more comprehensive / descriptive logging and analysis logic. In this way we consider it pertinent to create and use an individualised registration instrument. Therefore, many of the dimensions of analysis were discovered on an emergent basis and throughout the collection period, leading to several reformulations and validations of the dimensions themselves. The registration form is therefore made up of the following dimensions: Identification - information provided by the user in his profile; characterisation of identifying images: profile and mural; People you interact with and who you add as “friends”: number, type, groups; Type of messages you send and respond to; Personal information made available through messages - habits, tastes, routines; User type.

In terms of the organisation of the study, we started by defining the profile of the users to be observed: we randomly selected individuals who were proven to be over 65 and who use the Facebook social platform. We defined 6 months as the period of observation of the messages. Bearing in mind that one of the dimensions to be analysed was the type of information shared, we realised that one of the selection criteria, in addition to the priority of age, over 65, could be related to the ease of access to profiles, i.e., due to the user's availability to make his profile and page public. The sample selection ended with the definition of a group of 6 seniors. All analysis of the profiles was done anonymously, so that all confidentiality is guaranteed. In this paper we identify elderly using a fake name.

The project demanded, in parallel, that we asked senior users about the interests, needs and difficulties in using social networks. Only through this strategy was it possible to develop data triangulation in order to understand the users' real perceptions, motivations and interests. At this stage of the study, it was possible to understand what motivates these users and what, from their own point of view, promotes interactions, as well as satisfaction, anxieties or problems arising from their use. It was intended to know, in depth, according to their perspectives, the path of 8 seniors in relation to the use of technology and which surroundings were built. The intensive and biographical character needed to fully understand the research question forced us to make use of the interview as an instrument of data collection and the creation of a script that would allow us to effectively know this age group. The “listening technique”, highlighted by Ferrarotti (2013, p. 52) becomes an essential methodology in the whole process of collecting and understanding stories, through interviews that “generate rich understandings of biographies, experiences, opinions, values, aspirations , people's attitudes and feelings” (May, 2004, p. 145).

Within this study, essentially “primary biographical materials” were used (Ferrarotti, 2013, p. 89), i.e., interviews were conducted by the researcher. Being aware of the weaknesses that the non-use of secondary materials (biographical documents) implies, we understand that the interest is centred on the senior's look at what technology has meant to him, in each moment of life, and what relationships he/she has created with it. Therefore, it is a study with the subjectivity that each report about ourselves reflects, but with the valorisation of the voice in the first person.

Thus, the following dimensions were defined for the interview guide: identification data; childhood / youth technologies path; today's technology and social needs; technology and values; technology and Facebook today (motivations, learning use, interactions, changes and representations).

The definition of the group of interviewees was based on a principle of selection by convenience, according to the proximity of the interviewers team members. It was also determined that the interviewees were over 65 years old and were users of social networks. This being said, a group of 8 interviewees was formed, being retired and aged between 67 and 84 years, identified in this paper as “E” plus a number, from 1 to 8.

### **Data Analysis**

The research developed resulted, as it has been said, from the articulation of a set of data collected from two different sources: the observation of the profiles of 6 seniors, publicly accessible on Facebook, and the interviews carried out with 8 seniors and users of social networks. All subjects are over 65 and retired. The analysis was structured according to several thematic dimensions, to which we will be referring to the most relevant ones, taking into account the principle of economy of text.

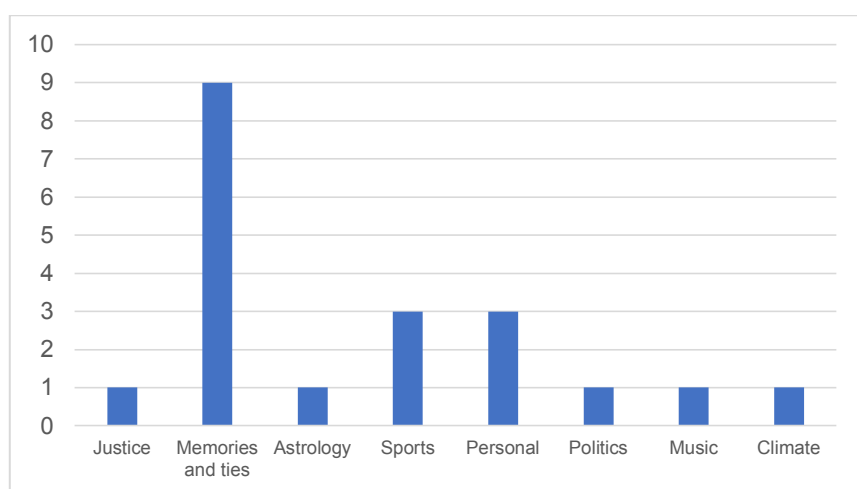
What can we know about users through their “profiles”

When we look at the profiles of seniors on Facebook, we realize the difficulty in obtaining detailed biographical information about them. However, some of the messages they publish reveal much more about different aspects of these users' lives. Let us look at some examples. In general, users provide information on their profile such as sex, year and date of birth, the city where they are born, where they currently live, the place where they worked and the institutions where they studied. In some cases, users also record their connections with family members, including the relationship degree they hold. But there are users who make a differentiated appropriation of the “profile” space. For example, Jo, in addition to revealing the information previously mentioned, adds, in this space, another set of information referring to relationships that he establishes or established and that, from the biographical point of view, result in a detailed presentation of himself: the date of his marriage, the name of the spouse that is associated with the link of the wife's profile on Facebook, links to the profiles of other family

members (son and nephews, among others). Within the section “life events”, we can observe from the date of birth, the places, dates and institutions where he studied and worked, as well as the evolution of his marital relationship, from dating, de facto union, engagement and marriage and, finally, a phrase that you want to be associated with your personal identity: “I am... I, the only one. Let no one doubt!”.

Other users share personal information in different places on the Facebook page and in the messages they post. Sometimes they have conversations where they publicly share information about their daily lives. For example, Ange, when he publishes a painting he did, receives the following comment: “XXX: How can you do it with two grandchildren?! Isn't “your good life over?” Very beautiful!”. At another time, Ange is not shy about sharing her daily routine: “So it is like this: I take them to school at 8 am. I will walk my 6 / 7km. After a good cup of coffee and toast, I get home and take the notebook and pens! At 4 pm I am leaving to pick them up and take them to football or tennis, etc. etc.” These dialogues on Facebook allow not only to identify the routines, but also to infer about the presence or absence of users in their home, as well as the life of their interlocutor who, following the conversation, also reveals his/her daily routines.

Thematic analysis of messages by profile reveal new information. As an example, see Graph 1, where it can be seen that Jo presents a higher frequency of messages on issues related to the past, memories and affective ties. The memo section includes several references to relationships that the user has maintained, or maintains, which in turn helps us to characterize the profile of this user.



Graph 1 – Jo's message themes

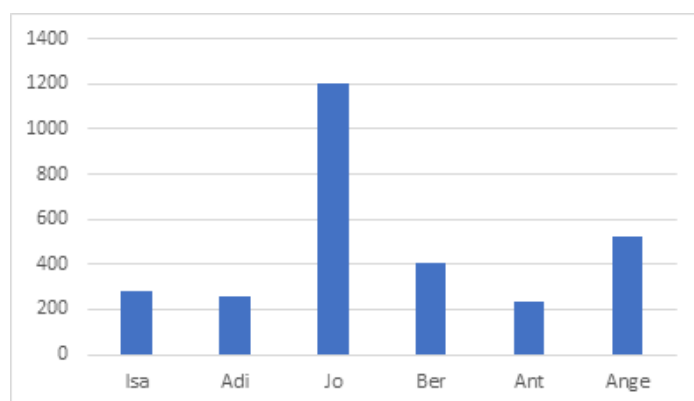
As for the group of respondents, all reported having children and grandchildren, which could have predicted the possibility of a dynamic family life. We came to realize, during the interview, that three of the interviewees live alone and the remaining five with their spouses and that they do not always feel accompanied. This aspect is highlighted in a very particular way by two seniors who refer that “the two children are no longer at home” (E2) or “I already took care of them, because they are now in England, everything is in England” (E4). Only one elderly person stresses that he relates daily to family members when he says: “my granddaughters are always here with me, I am always surrounded by them” (E7). This aspect matters because, as we will see later, the search for contact with the family can be one of the most important factors in order to start using the social network.

### The profile photos

The use of the images in the profile seems to differ from user to user, and there is no room within this space for conclusive generalizations. There are users who make use of Facebook applications (frames with Christmas effects, or related social and political causes, for example) to frame their own photo on the profile; others prefer to highlight, from photographs, their artistic qualities, by publishing artwork they have created; others also select photographs that capture moments of leisure, or publish photographs of their home, or images that depict moments of greater affection with other people with whom they have a closer relationship. Despite the diversity, we believe that the images published in the profile by users are truly motivated by their sole desire to present themselves to others, with a concrete communicative intentionality that is not always possible to unveil.

### The number of “friends”

The number of “friends” added on Facebook can be an indicator of their use and also be conditioned by the criteria assumed by the user himself/herself, such as care in the selection of people who belong to his group, the integration of family members, security issues, among others.



Graph 2 – Number of “Friends” on Facebook

The number of “friends” registered on Facebook differs among each subject that we observe. We noticed, within the analysed profiles, that in addition to people there are also institutions that present themselves as profiles and, therefore, have been added to the group of friends. In one of the analysed cases - Ange- maintains in his group of friends a set of libraries which probably represent the contacts established during her active life, since she was a librarian. This example leads us to think that Facebook can fact as a means of connecting to work field, while one is retired, thus favouring that the rupture between professional activity and retirement takes place gradually.

The analysis of online profiles aroused our interest in understanding the criteria and the way in which the elderly add “friends”. To this end, the interviews brought us complementary data to the research.

We observe that there is not always a perception of how many “friends” you add and that the knowledge you have about them differs between users. Several interviewees mentioned this aspect: “I don't think two hundred I know (Laughter) me, some who I have, but I don't even know who they are. (...) I accept it because they know me, I don't know them”(E1); “Oh, I don't know... I have many! I have many because they were friends of my husband and mine... I have many... And some make others ..... (E7).

“Being a friend” and “being known” are two perceptions that some users do not distinguish on the social network. One adds another because one knows the other person, but in reality one doesn't really know who one is: “I have a hundred and such, I am friends with everyone here, nurses and everything. (...) Yes, I do not accept anyone who is not known...” (E1). However, other elderly people make informed choices about who to add: “I only accept those I know, and I look at each person's page to see if they have many friends added (E8); “No, I don't accept everyone, I only accepted friends I knew”. (E3)

### Habits, tastes and preferences

Generally speaking with technology communicating is a priority for these individuals. Some of the interviewees report that their friends and family are the most frequent recipients: “What can I do?! Some things ... send messages to my friends! (mobile phone)” (E7). The need for communication is then transferred to social networks. The analysed profiles seem to predict some of the respondents' replies. We have already seen that within some analysed messages, the past and memory are recurrent topics in users' messages. In this sense, it is not surprising that the recovery of contacts, which have been lost throughout life, or that are now distant, or even the desire to maintain contact with family members, are factors that seem to motivate some of our interviewees: “Face is about communicating with people from my homeland, that I found people from my time and newer ones, I met them again, they are in different lands, and that, since I can't meet them personally, because for many years I didn't know about them, isn't so?” (E2); “Communicate with the family, learn...” (E2); “Talk to friends and family, when I see that they have a green ball” (E8); “...what I like most is really being able to communicate with people from afar” (E8); “I really enjoy writing on Facebook about my childhood, for example, when I remember my own childhood moments” (E4).

On the other hand, seniors clearly state what they do not want to see or dislike. See the following excerpts: “Ads annoy me” (laughs) (E8); “... If you only use it for games, to play, look, I don't go in, if you just use it to play, if you just use it to discover people you don't know to create those bonds there and who have other goals... (E2); “I spend my life saying that I don't want friends, it's not about not wanting friends, it's my age, sometimes it's not appropriate for people who ask me to be friends” (E4).

### Message Types

There are different types of behaviour among users regarding the messages they post. Some just share what they receive, others oscillate between sharing and creating new posts. This aspect may be related to the proficiency in using the platform, but also to the conscious choice about the modes of use.

Among the analysed profiles, sharing posts is the most used dynamic: the post can be shared, just as it was read, or there may be an addition in message format. For example, within Ant's profile, who seems to have a greater

tendency to publish political themes, she doesn't create messages, she just shares them. Ange is the only one who proves to be more motivated or proficient in sharing messages created from scratch, of the 43 messages analysed, 13 were built from scratch. However, there are messages that encourage more sharing, as it happens when Isa shares a perception test where the image of a woman is supposed to be identified.

The type of use of the social network also seems to be associated with the desire to keep in touch with family members and memories. The interviewees reinforce this idea: "I do... Well, photographs and so I still don't put... I put only a few that I see, and the memories I share"; "I write many comments for my dear one who is already in heaven, unfortunately, for my granddaughters, for my children, news, I write about what comes from animals, I comment a lot... (laughs)" (E7); "And now we get together and that's it, and we share anything and the family... Well, many of my friends on Face are my family, so instead of using the phone, you use Messenger and call and exchange news and stuff... and sometimes we have fun with jokes and anecdotes and that's it" (E2).

### Where am I?

In the analysis we made of the spaces of the senior users, it seemed easy to identify the locations where they are at different times. The trips to the restaurants, the photos of the food or the places they visit, or even where they spend holidays, allow the recognition of the physical spaces that the subjects frequent or where they are at a given moment. The following photo helps us to illustrate this issue:

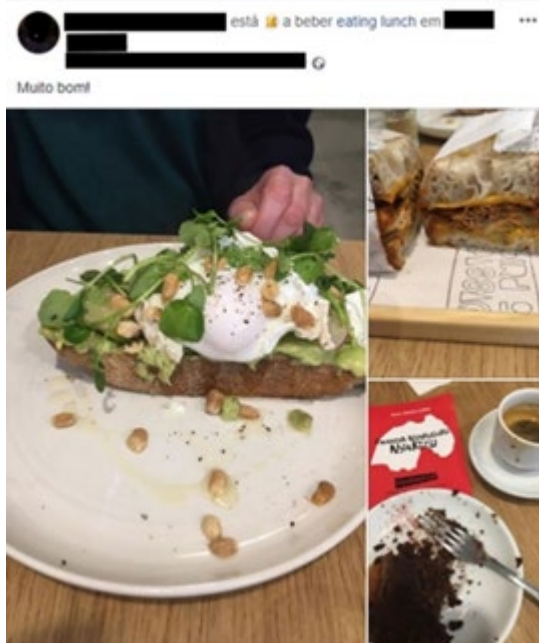


Figure 1 – Ange reveals where she is and what she is eating

Another example emerges from the analysis of Ber's space, who, for the purpose of denouncing what she considered to have been a poor service in a restaurant, publishes a photo of the invoice she paid. See the figure below.

Restaurante IGNAÇÃO  
Paula Feltre (Inipessoal), Lda.  
Campo das Hortas nº4  
4700-210 Braga  
Tel: 253613235  
Email: geral@restauranteignacio.com  
N. Contrib. 509932770  
Registo na Cons. Braga n.509932770  
Capital Social € 1,000.00

Consulta de mesa TC B182/1408  
2018-08-31 13:03

Qt	Descrição	P.Unit.	Tx	Valor
2.00	Couvert	€ 1.50	13	€ 3.00
1.00	Muralhas	€ 10.00	23	€ 10.00
1.00	Água sem gás (l/	€ 1.50	13	€ 1.50
<b>Total liq.</b>				<b>€ 14.50</b>

Taxa	Base	Valor	Total
23.00	€ 8.13	€ 1.87	€ 10.00
13.00	€ 3.98	€ 0.52	€ 4.50

IVA Incluído  
Mesa: 1  
Emp: Gerente

Figure 2 – Ber publishes pictures where he reveals what is up to at that precise moment

The issue which arises is that, even if they are not aware that data is being provided from the places where we are located, or from the spaces they attend, users provide information to the public, disclosing a document that is prepared with another end and with elements that identify it. They also publish photographs with other people without totally realising if they are aware of this fact and agree with it.

We can conclude that, in general, users do not show particular care in hiding information about their location, either with regard to the places where they are passing through, or those they usually visit. Throughout the analysis, only one specific context denoted this concern that happened when a generalist television report about a case of fraud and false Facebook profile was broadcast. This period led to the closure of some of the profiles, which we have been analysing, to the public. This allows us to understand the importance of other means of communication on a large scale for the conscious use of these social platforms.

### Frequency of use

The access records of the analysed profiles reveal that these elderly people regularly use Facebook. Whether to comment, or to share what already exists, or to build new posts from scratch, the profiles are active and promote the circulation of various messages. Being aware that it is not possible to assess the frequency of use by the elderly on Facebook, we understand the pertinence of asking respondents about this frequency. From their answers, it appears that there is a very frequent and regular use of the social network. For them, these resources seem to have entered their daily habits and are now assumed to be an integral part of their daily lives.

### Facebook as a platform to promote self-esteem and appreciation

Several times we realised that the sharing of messages or content on the network can aim to promote self-esteem and appeal to the personal appreciation of the user / issuer. We refer to messages from which praise is expected, for example, in the case of Ange: "Today I was super radiant!! Xxxxx Xxxxx following me on IG and like the portrait I did !!".

The sharing of paintings created by Ange, or of poetry written by Adi, is almost always followed by very positive comments from others, such as "I like it", "I love it", or more explicitly - "How beautiful!" among others which are more or less long. And when Adi humbly notes that she does not deserve such comments and that he has much to learn, she receives even more praiseworthy comments which allows her to confirm her successes.

Often, when personal valuation is not called for, another type of recognition is requested, through photographs of personal property, as Jo does when he shows the house he rebuilt, the boat and the old car he keeps recovered, etc. Above all, these are the type of posts that receive comments from friends with whom they interact on Facebook.

Another strategy to talk about yourself that users resort to is to publish pre-written messages that circulate frequently on social networks. The publication of videos with quotes or phrases with messages that morally elevate a set of behaviors is quite repeatedly used based on processes of identification of users who expect new reactions. The following figure is intended to illustrate this dimension.



Figure 3– Ant's message

This user, like many others, often makes use of quotes accompanied by images to characterise feelings, experiences, supposedly his own, and to disseminate them among other users.

Indeed, the validation of our action by the “Facebook Game”, which is a game of identities, is very present in the conveyed and exchanged messages. One writes to convey an idea, but that transmission is conditioned by what one thinks to receive from the other.

### What causes interactions

According to our analysis, interactions often change depending on the type of message. In several situations, there are clear differences regarding the quantity and quality of interactions and feedbacks. For instance, Ange provides two separate messages with 20 minutes difference. In a first message, she publicly shares a musical preference that has had no reaction from anyone. Then, after 20 minutes, she shares a picture she painted that receives 15 reactions with icons: 14 “Likes” and 1 “I love”.

It seems that shares directly related to themselves tend to be more prone to interactions, opinions or feedbacks. Users' daily lives are also a topic that provokes comments. A "good morning", from the café where you attend, the photograph of the place you are at the moment, can receive a greater number of messages than other posts, which shows that mobility in accessing technologies is preponderant and promotes greater interaction. When a user writes his own text, for example poetry, the decoration of his home, the "likes" and "adores", as well as the complimentary comments, go off. Another type of messages that calls for interaction are tests carried out from Facebook applications. The type of posts that appeal to the recognition of the subjects' abilities, or to test those abilities, based on challenges launched from Facebook applications stimulate reactions and comments often emerge.

Ant's case is interesting. He uses the network every day, or to share something from someone else, or to express his opinion on the matter. Interestingly, we realise that Ant never responds to comments from his friends about his publications. The interaction, therefore, seems to be weakened with the unidirectionality in communication. The fact that Ant publishes mainly political messages, which are more controversial, does not mean that he receives more responses or reactions.

There is also another aspect that causes interactions and that is related to notifications, whose objective is not only centred on the warning for reading, but that effectively promotes an answer and an action on the part of the elderly, as mentioned by the interviewee 1 : "Yeah ... when sometimes I hear the sound, I log in to see it, sometimes I have someone like my stepson who sends me hmm sometimes my nieces also say it and I answer there or like it or whatever." (E1)

### Integration and communication on the social network

Although at different speeds, the elderly increasingly adhere to social networks and Facebook in particular is a space in which young people have less importance than before. We saw this aspect in the theoretical reflection component of this article. From the point of view of the elderly, it is important to understand how they joined a platform. Here, we systematically record the reasons and contexts that, according to the subjects interviewed, led them to join Facebook. Among these is the importance of “not being left behind” and the influence of the children, or grandchildren, as you can see from the voice of some interviewees: “I never had that interest in experimenting, because after that is always the same, look on Facebook. My son gave me the phone, and then I even said, "Abel everyone has Facebook, why don't you install it to me here" and that's when he installed, "Mum, it's ready, you already have it here"." (E1); “Look, you know, I saw the others who have it and I told him. (...) Yes, I said to Abel, to my son like this - “Abel, if they all have it, why can I have it too, why?” (E1) "I started to see how my grandchildren used the computer and decided to try it out" (E8); “But it was she [daughter] who taught me, I took it and I didn't know how to use it, I didn't know what to do (E4); “I... It wasn't me... This account was created by my husband, and I continued using it... only I changed my name, didn't I? (E7) It was... it was... it was... Then

my husband was really ahead all of us (laughs).” (E7). The influence of family members can be indirect when, for example, the main motivation is to contact them when they are away: “I created Facebook 12, 15 years ago. That was when my son went to England.” (E4).

It was recurring to realise that, according to some interviewees, the information that circulates on Facebook is of little depth and even of little use. As E3 states: “Because of what I saw on Facebook today, it is all useless, sterile conversations that do not lead... Say... No, they do not form people, they do not inform, they are all sterile things, false things, false profiles...” (E3).

In parallel, we have already seen in the literature review that the new communication contexts have created situations in which the sender does not have a clear idea about who reads the messages he/she publishes, making them circulate through the network, dependent on others' shares, “likes”, etc. Respondents 3, 4 and 6 show that they have this perception: “I mean people put themselves behind a screen and say what they want, but face to face they wouldn't say it, and that's the big problem, it's the big difference between us talking here face to face or talking behind a door, it is not the same...” (E3); “Yes, because now they are able to say things on the mobile phone that unfortunately we don't say when we are with the person. And then they are wrong, because we write I love you on the internet and then do not show it in person. There is a lot on Facebook that doesn't matter, they just want to talk about this and that. And he went there and goes I don't know where and then he goes there. It is very difficult” (E4); “Yes it is, like those chains I receive, in which she says send I don't know to how many people, she sends it to me and I always send it to her. She doesn't know whether to send it to others or not, so I just send it to her”.

On the other hand, networks allow communication to become faster and more immediate. One of the interviewees recognises this aspect well: “It made it easier for me. (...) I had to be waiting to call England at a certain time, so as not to pay and at this moment if I want to go to WhatsApp, Messenger and I connect the camera and I can see them, that made it easier for me (E4).

### **Changes in relations**

On this issue of the impact of technologies on interpersonal relationships, most references are negative and do not reflect the idea that technology has brought advantages. In fact, there is a very particular concern with grandchildren, young people and the maintenance of intergenerational relations. There are elderly people who report that the use of networks causes behaviours considered to be unusual: “The other day I was at the window and I saw a boy waving his arms, talking and I didn't see that he had the hearing aids. I didn't realise it and I thought the guy was not doing well at all.” (E4); others are concerned with the distance associated with the use of these technologies: “When I talk to my grandson, Martim, I turn on the camera and I am not able to see his eyes! He is always looking at the keys on the computer responding to friends. I have to say: Martim, look at your grandmother because I like to look you in the eye. And I say to Martim: TURN OFF. END IT. (...) And I think this is driving us away from each other. We are old and we are completely alone. There are the elderly and there are the youngsters. The youngsters are not interested in the elderly and the elderly also have difficulties in getting close to the youngsters” (E4), or as one of the interviewees says, “Ah yes, nowadays young people only speak through cell phones and Facebook, even when they are together they don't talk, it used to be different in the past we went to the street to play the spinning top, the marble, things that nowadays no longer exist. We had a lot more contact with each other, nowadays virtual contact is the basis” (E8).

From the perspective of our interviewees, the privilege of being present meant another way of organising life. Whereas technology caters for quick and immediate contact with someone, people before had to define, in advance, meetings and commitments: “So that's what I say, it was privileged hmmm... Let's say... It was privileged the person's presence. So we already knew that at 1pm we were all drinking coffee in a certain place and talking, playing the naval battle, exchanging impressions and agreeing (...). Dividing people, that is, today people do not privilege personal contact, today the privilege among young people it is not personal contact, the exchange of ideas, say ... Empathy. This is what we are doing here, this is not what they privilege, they privilege this (points to the cell phone). They speak through WhatsApp, speak through Facebook, which one is it? LinkedIn? LinkedIn, isn't it? (E3). Among the group of interviewees, only one elderly person mentions the fact that he did not have any negative changes, emphasising the coexistence as a positive context: “In principle, nothing has changed, that is to say... it has given me more possibility to live with... coexistence.” (E5)

We know, and history records, the changes that new technological resources, as well as the interaction on social networks, have been conditioning our lives. However, our constant ability to adapt to new contexts also allows us to welcome new habits and fit them into our daily lives at ease, leaving little room for us to perceive the before and after.

### **Final Considerations**

One of the objectives of this article was to be a contribution to research on social networks with older audiences. This social interaction resource has come to be seen as an integrating means of this population in a technological world that is still a remote one. In this study, we tried to explore a set of observation indicators for the identification of user profiles on the network which allowed us to characterise ways of use by the elderly, their behaviour and

interactions on the network. With this, we got closer to the representations of these users in relation to their relationship with Facebook and other technologies.

We note the concern of the elderly with the youngest, particularly with their grandchildren. The seniors specifically refer to the excessive time spent in front of the screen and the way in which intergenerational communication is impaired. Sometimes there is a certain impotence to intervene in this field and some resilience due to the fact that the elderly assume, which is part of the behavior of this generation. However, grandchildren, in many contexts, are the ones who help grandparents to integrate into social networks.

Among some elderly people, there is an awareness of the dangers and problems associated with the use of social networks, such as the credibility of information, isolation, messages that circulate with little or no depth. Even so, several elderly people emphasize access to information as a positive aspect and that keeps them active on social networks. However, while analyzing the profiles on Facebook, we did not find this awareness with regard to the amount of personal information that users disclose on the networks, making it public. During the period of analysis of the profiles, we noticed that the elderly provide personal information which can be appropriated by others: interests (hobbies, favorite foods, outings they like to do, etc.); political inclinations; times of entry and exit from home; weekly routines; socioeconomic aspects; vacation locations; existence of material goods; names and profiles of close family and friends, including your childhood friends. In addition to these aspects, we found that some have the locator activated, making it possible to know, at each moment, where the elderly person is.

In this specific data collection, for methodological reasons, we had to limit the analysis of messages in time, but the perception was that if we focused on certain users, we would be able, with some ease, to profile the person and understand his/her habits, routines, tastes ... aspects that make them clearly vulnerable to criminal actions, such as scams.

Facebook, a platform that allows the recognition of the qualities and characteristics, ways of thinking of each one, assumes a particular role for the elderly. We are talking about a group that has lost the possibility of being socially recognised in relation to tasks within employment and other types of achievements, such as the children who are raised, the building of the house, the grandchildren occupied at school, as we have already seen in the theoretical part of this article.

Finally, we want to highlight an aspect that makes us think about the need to rescue humanity in this virtual context. Many of the published posts seem to have as main communicative intent the expression of the emitters as singular subjects, unique, in some cases, good and worthy of recognition. It cannot be said with any certainty, in relation to the cases which were analyzed, that this is an attitude assumed also in face-to-face relationships, or that it is motivated by isolation, to which many of these people are subject. It seems to us, in any case, a call for the recognition of individuality in a diffuse community, in which some of the "friends" have never met before. One feels, however, that it is important to be part of this community, because we need it to exist.

The reinforcement of individuality in the narratives of these subjects, either through statements about themselves and about their character traits, the manifestation of their talents and moral values, the expressions of personal pride, or in relation to what they do, or what they have, in relation to their loves, the expression of the experiences of the beautiful, with photographs published here and now, the affirmation of policies and ideals, all this seems to be directed towards reinforcing an individual identity, in the face of a community of recipients, either imagined or real. They seek to belong to a community where it is possible to find one or more interlocutors capable of appreciating their identity, where one can speak to and praise others through a "like", a "smile" or a throbbing red heart. Yes, we are unique, but we don't like to be alone.

## References

- Bobbio, N. (1997). *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Sweney, M. (2018). Is Facebook for old people? Over 55s flock in as young leave. Retrieved from <https://www.theguardian.com/technology/2018/feb/12/is-facebook-for-old-people-over-55s-flock-in-as-the-young-leave> in 17 July 2020
- Albuquerque, R. e Rosa, S. M. (24 July 2015). Como chegámos aqui e como vamos sair: Portugal teve a 5ª maior perda de população no mundo. Retrieved from <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2015-07-24-Como-chegamos-aqui-e-como-vamos-sair-Portugal-teve-a-5-maior-perda-de-populacao-no-mundo> in 27 de July 2015
- Bauman (XXX). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Retrieved from <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWlyYWtvLm9yZ3x3d3d8Z3g6MzhjMzE5M2FiYTAwZTdjYQ> in 12 October 2019
- Cabral, M. D. (2017). *Envelhecimento: Perspetivas, representações e solidariedade intergeracional*. Lisboa: Mais Leituras.
- Castells, M. (2004). *A galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Communication, Technology and Ageing: elderly, senior citizen groups and interaction process in the information age (2012). Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n2/a16v21n2.pdf> in June 2019



- Fernandes, S. (2019). A cada segundo são criadas cinco contas no Facebook. Retrieved from <https://www.dinheirovivo.pt/economia/galeria/a-cada-segundo-sao-criadas-cinco-contas-no-facebook/> in 17 July 2020
- Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza: o método biográfico na investigação em ciências sociais*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Gil, H. (2015). *Cidadania Digital 65+*. Coimbra: Edições Minerva.
- Hampton, K. N. e Wellman B. (2000). Examining Community in the Digital Neighborhood: Early Results from Canada's Wired Suburb. In T. Ishida e K. Isbister (Eds). *Digital Cities: Technologies, Experiences and Future Perspectives*. Lecture notes in Computer Science 1765. Heidelberg, Alemanha: Springer-Verlag 194-208. Retrieved from <http://www.chass.utoronto.ca/~khampton/papers/digitalcities-final-r.pdf> in 1 April 2007
- INE (2014). *Projeções de população residente 2012-2016*. Retrieved from <file:///C:/Users/acdpinheiro/Downloads/28ProjPopResidPortugal2012-2060.pdf> in 13 March 2017.
- INE (2018). *As pessoas*. Retrieved from [https://www.ine.pt/ine\\_novidades/AsPessoas2016/](https://www.ine.pt/ine_novidades/AsPessoas2016/) in 17 de July de 2020
- Kirkpatrick, D. (2010). *The facebook effect*. EUA: Virgin Books
- Rapaport, R. (27 October 2009). *The new literacy: scenes from the Digital Divide 2.0*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/digital-generation-divide-connectivity> in 27 March 2017
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New media & society*. Vol6 (3):341–362 DOI: 10.1177/1461444804042519
- Warschauer, M. (July 2011). *A Literacy Approach to the Digital Divide*. *Cadernos de Letras*, (nº28), Retrieved from [http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011warschauer.pdf](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011warschauer.pdf) in 20 February 2017
- Warschauer, M. (July 2011). *A Literacy Approach to the Digital Divide*. *Cadernos de Letras*, (nº28), Retrieved from [http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011warschauer.pdf](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011warschauer.pdf) in 20 de February 2017
- Warschauer, M. (July, 2002). *Reconceptualizing Digital Divide*. *First Monday*. Vol 7, nº 7. Retrieved from <http://firstmonday.org/article/view/967/888/> in 5 de June 2017.

# PET İNDEKSE DAYALI KONFOR ALGISININ MAKİNE ÖĞRENMESİ MODELLERİ İLE TAHMİN EDİLMESİ

Sinan UĞUZ

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Isparta- TÜRKİYE  
sinanuguz@isparta.edu.tr

## Özet

Isıl konfor, hem çevresel koşulları hem de kişisel özellikleri içeren zor bir hesaplama süreci gerektirir. Isıl konforu belirlemek için birçok model ortaya konmaktadır. Bu modellerden birisi de sayısal bir sıcaklık değeri ile ifade edilen PET indekstir. Bu çalışmada, Brezilya’da yaz ve kış dönemlerinde ısı konforu üzerine yapılan anket çalışmalarını içeren bir çalışmadan elde edilen veriler kullanılarak, dört farklı sınıf etiketi ile ifade edilen konfor algısının tahmini için makine öğrenmesi modelleri kullanılmıştır. Çalışmada destek vektör makineleri, rastgele orman ve k-en yakın komşu algoritmaları kullanılmıştır. Modeller arasında en iyi test sonuçları 0.89 belirleme katsayısı değeri ile rastgele orman ile elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Makine öğrenmesi, PET-indeks, Isıl konfor

## Abstract

Thermal comfort requires a difficult calculation process that includes both environmental conditions and personal characteristics. A great number of models are proposed to determine thermal comfort. One of these models is the PET index, expressed by a numerical temperature value. In this study, machine learning models were used to estimate the perception of comfort expressed by four different class labels using the data obtained from a study involving surveys on thermal comfort in summer and winter periods in Brazil. Support vector machines, random forest and k-nearest neighbor algorithms are used in the study. The best test results among the models were obtained by random forest with 0.89 determination coefficient value.

**Keywords:** Machine learning, PET-index, Thermal comfort

## Giriş

Isıl konfor sadece fizyolojik durumlar veya fiziksel çevre ile ilgili olmayıp kişilerin duyguları ve hisleri ile karar verdikleri, hatta aynı fiziksel şartlara sahip kişilerde bile farklılıklar gösteren bir olgudur (Parsons, 2014). Dış ortam koşullarında ısı konforunun değerlendirilmesi iç ortam ısı konforu değerlendirilmesine göre daha zordur. Çünkü dış ortamdaki iklim değişkenleri daha fazla sayıdadır. PET (Physiological Equivalent Temperature), PMV (Predicted Mean Vote) ve SET\* (Standard Effective Temperature) gibi indeksler hem dış hem de iç ortamlarda ısı konforu ifade etmeye yardımcı olan indeksler olarak sayılabilir (Honjo, 2009). PET (Höppe, 1999), bireyler için Munich Energy-balance Modeline (MEMI) dayanan bir ısı konfor indeksidir. Santigrat derece (°C) ile ifade edildiği için insanların anlaması daha kolaydır (Sharmin, 2019). PET, giyisi ve metabolik aktiviteden bağımsızdır. Termofizyolojik bir arka plana sahip olduğu için iklim hissinin insanlar üzerindeki gerçek etkisini verir (Deb, 2010). Tablo 1’de Pet index değerleri görülmektedir. Höppe’ye göre PET, 0.9 clo ve 80W metabolik hıza sahip bir insan vücudunun tipik bir iç mekan koşulunda ısı dengesinde olduğu sıcaklık olarak ifade edilir. Bunun için ortalama radyan sıcaklığın hava sıcaklığına eşit olduğu, hava hızının 0.1m/s ve su buharı basıncının ise 12 hPa olduğu varsayılır.

**Tablo 1.** PET indeksi ve Isıl algı karşılıkları

PET(°C)	Isıl Algı
<4	Çok soğuk
4.1-8.0	Soğuk
8.1-13.0	Serin
13.1-18.0	Az Serin
18.1-23.0	Konforlu
23.1-29.0	Az ılık
29.1-35.0	Ilık
35.1-41.0	Sıcak
41.0	Çok Sıcak

Isıl konforun hesaplanma süreci, hem ortam koşulları hem de insanların aktiviteleri, giydikleri kıyafetler, yaş, cinsiyet vb. etkenleri de içermesi bakımından zor olarak ifade edilebilir. Bu yüzden kullanılan tüm yöntemler için en önemli unsurun insan faktörü olduğu unutulmamalıdır. Aynı ortamda bulunan kişilerin farklı ısı konfor algısı içerisinde bulunması bunun zor bir problem olduğunun bir göstergesidir. Bu konuda PET indeksi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, Canan vd. (2020), Konya şehrindeki termo-higrometrik koşulların analizi için 2295 kişiye anket uygulamışlar ve ASHRAE-7 nokta ölçeğine göre katılımcıların ısı algılarını ölçmüşlerdir. Anket

süresince ölçülen çevresel değişkenlerden elde edilen değerler kullanılarak tüm katılımcılar için PET ısı algıları hesaplanmıştır. Vučković vd. (2019) çalışmalarında ısı konforu üzerinde en çok etkisi olan parametrelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Isıl konfor göstergesi olarak PET kullanılmıştır. PET analizi için Neuro-fuzzy yöntemi kullanılmıştır. Genel olarak mevcut PET değerlerinin daha kısa tahmin süreçleri için daha iyi sonuç verdiği ve tüm değişkenlerin tahmininde etkili olduğu, uzun dönemli tahminlerde ise ortalama ısı yalıtım sıcaklığının daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Isıl konforu etkileyen değişkenlerin matematiksel modeller ile gösterimi karmaşık ve değişkenlik gösterdiği için literatürde ısı konforunun makine öğrenmesine dayalı modeller ile tahminine dönük çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları (Chai, 2020; Luo, 2020; Wu, 2018) PMV tahminine dönük çalışmalardır. Jović (2016) PET tahmini için extreme learning machine algoritmasını kullanmıştır. Girdi özneliği olarak sıcaklık, basınç, rüzgar hızı ve ısı yalıtım sıcaklığı kullanılmıştır. Bu çalışmada %94 oranında bir R<sup>2</sup> değeri elde edilmiştir.

### Materyal ve Metot

Çalışmanın ilk aşamasını veri setinin elde edilmesi oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veri seti, da Silveira Hirashima (2016) çalışmalarından elde edilmiştir. Bu çalışma, Brezilya'nın Belo Horizonte kentinde yaz ve kış dönemlerinde ısı konforu üzerine yapılan anket çalışmalarını içermektedir. Toplam 1693 kişi üzerinde uygulanan ankette belirli parametreler dikkate alınarak, kişilerin o anda konfor algısı olarak kendini hangi PET indeks değeri aralığında hissettiği sorulmuştur. Çalışmada elde edilen veri seti boy, kilo, yaş, cinsiyet, giysi türü, fiziksel aktivite ve hava durumu olmak üzere 7 adet öznelikten oluşmaktadır. Tablo 2'de her bir özneliğin aldığı değer aralıklarının analizlerde kullanılan sayısal karşılıkları görülmektedir.

**Tablo 2.** Özneliklerin aldığı değer aralıkları

Boy (m)	Kilo (kg)	Yaş	Cinsiyet	Giysi (clo)	Aktivite	Hava Durumu
[1] <1.50	[1] <50	[1] 20-29	[1] Kadın	0.3	[1] Oturma	[1] Güneşli
[2] 1.5-1.59	[2] 50-59	[2] 30-39	[2] Erkek	0.5	[2] Ayakta	[2] Gölge
[3] 1.6-1.69	[3] 60-69	[3] 40-49		0.7	[3] Yürüme	
[4] 1.7-1.79	[4] 70-79	[4] 50-59		1.0		
[5] >1.80	[5] >80			1.5		

Çalışmada kişilerin kendilerini konfor bakımından konforlu, az konforsuz, konforsuz ve çok konforsuz ifadelerinden hangisi ile tanımladıkları sorulmuş ve bu bilgiler de veri setine girilmiştir. Böylece veri setinin girdi öznelikleri boy, kilo, yaş, cinsiyet, giysi, aktivite, hava durumu değerlerinden oluşmaktadır. Çıktı özneliği ise santigrad derece ile ifade edilen PET değerleridir.

Ham veriler toplandıktan sonra makine öğrenmesi uygulamasında kullanılacak olan öz nitelikler, öz nitelikler çıkarımı işlemi ile seçilerek model için istatistiksel öneme sahip olmayanlar veri setinden çıkarılmıştır. Bu çalışmada veri seti k-kat çapraz doğrulama yöntemi kullanılarak %70 eğitim seti ve %30 test seti olacak şekilde bölünmüştür. Sonraki aşamada veri ön işleme aşamasında veri setindeki tüm veriler öznelik ölçeklendirme yapılarak aynı değer aralığında (-1 ile +1) ifade edilmiştir. Bir sonraki aşama olan makine öğrenmesi modellerinin oluşturulması sürecinde DVM, RF ve K-EYK kullanılmıştır. Bu çalışmada kurulan makine öğrenmesi modelleri için, Numpy, Pandas, Scipy gibi temel Python kütüphanelerinin yanı sıra makine öğrenmesi uygulamaları için geliştirilmiş olan scikit-learn kütüphanesi de kullanılmıştır.

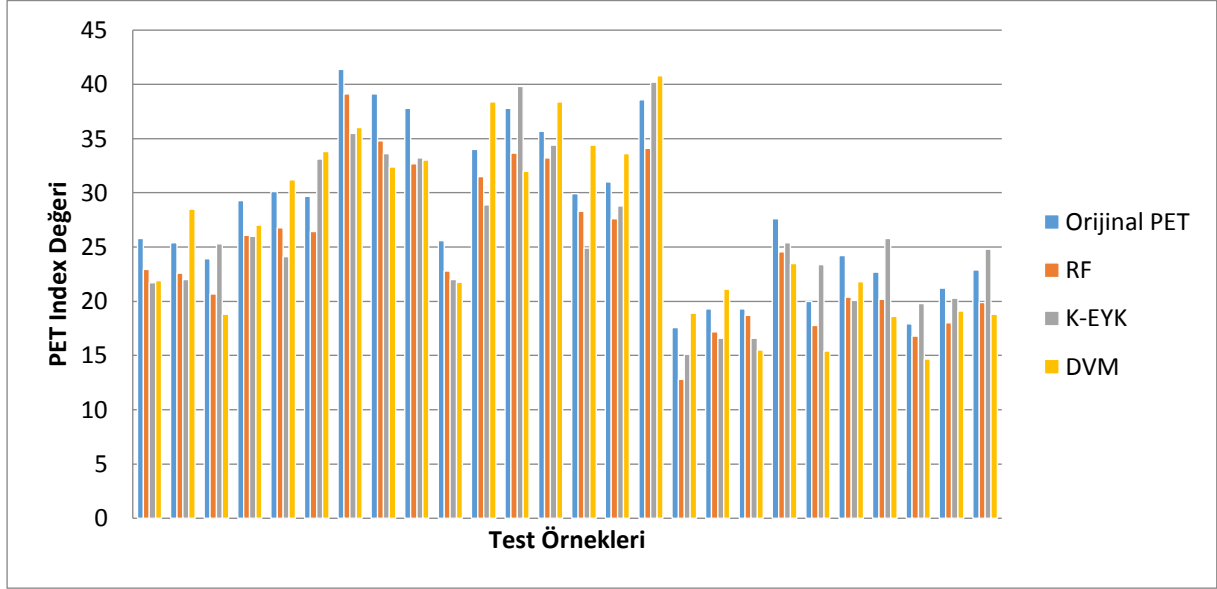
### Results and Discussion

Çalışmada üç farklı makine öğrenmesi modelinin PET-index değerlerini tahmin etmedeki başarı skorları Tablo 3'de görülmektedir. R-Squared (Belirleme katsayısı) değerinin 1'e yakın olması daha iyi performans skoru elde edildiğinin bir göstergesidir. Hata ölçütleri olan MSE ve MAE değerlerinin ise olabildiğince küçük olması beklenir. Üç farklı makine öğrenmesi algoritması arasında en iyi test skorları RF algoritması kullanılarak elde edilmiştir. Diğer iki algoritma ile RF arasında ise yaklaşık %3 ile %4 arasında bir fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Özniteliklerin aldığı değer aralıkları

	Eğitim Skoru			Test Skoru		
	DVM	K-EYK	RF	DVM	K-EYK	RF
R Squared	0.87	0.88	0.90	0.85	0.86	0.89
MSE	0.029	0.020	0.007	0.035	0.030	0.008
MAE	0.121	0.099	0.067	0.133	0.110	0.070

Şekil 1’deki grafikte ise bazı orijinal PET index değerleri ile makine öğrenmesi algoritmaları tarafından tahmin edilen değerler görülmektedir.



Şekil 1. Orijinal PET değerleri ile algoritmaların tahmin ettiği değerleri içeren örnekler

### Conclusion

Isıl konfor sadece fizyolojik durumlar veya fiziksel çevre ile ilgili olmayıp kişilerin duyguları ve hisleri ile karar verdikleri, hatta aynı fiziksel şartlara sahip kişilerde bile farklılıklar gösteren bir olgudur. Isıl konforun hem çevresel koşulları hem de kişisel özellikleri içeren zor bir hesaplama süreci gerektirmesi farklı hesaplama tekniklerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan birisi de PET’dir. Bu çalışmada, Brezilya’da yaz ve kış dönemlerinde ısı konfor üzerine yapılan anket çalışmalarını içeren bir çalışmadan elde edilen veriler kullanılarak, PET indeks değerini tahmini için makine öğrenmesi modelleri kullanılmıştır. DVM, k-EYK ve RF algoritmaları arasında en yüksek test skoru RF algoritması ile elde edilmiştir. Toplam 1693 kişi üzerinde gerçekleştirilen anket çalışmasının farklı coğrafyalarda daha çok kişi ile yapılması farklı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

### References

- Canan, F., Golasi, I., Falasca, S., & Salata, F. (2020). Outdoor thermal perception and comfort conditions in the Köppen-Geiger climate category BSk. one-year field survey and measurement campaign in Konya, Turkey. *Science of The Total Environment*, 140295.
- Chai, Q., Wang, H., Zhai, Y., & Yang, L. (2020). machine learning algorithms to predict occupants’ thermal comfort in naturally ventilated residential buildings. *Energy and Buildings*, 109937.
- da Silveira Hirashima, S. Q., de Assis, E. S., & Nikolopoulou, M. (2016). Daytime thermal comfort in urban spaces: A field study in Brazil. *Building and Environment*, 107, 245-253.
- Deb, C., & Ramachandraiah, A. (2010). The significance of physiological equivalent temperature (PET) in outdoor thermal comfort studies. *Int J Eng Sci Technol*, 2(7), 2825-2828.
- Honjo, T. (2009). Thermal comfort in outdoor environment. *Global environmental research*, 13(2009), 43-47.
- Höppe, P. (1999). The physiological equivalent temperature—a universal index for the biometeorological assessment of the thermal environment. *International journal of Biometeorology*, 43(2), 71-75.
- Jović, S., Arsić, N., Vilimonović, J., & Petković, D. (2016). Thermal sensation prediction by soft computing methodology. *Journal of thermal biology*, 62, 106-108.
- Luo, M., Xie, J., Yan, Y., Ke, Z., Yu, P., Wang, Z., & Zhang, J. (2020). Comparing machine learning algorithms in predicting thermal sensation using ASHRAE Comfort Database II. *Energy and Buildings*, 210, 109776.
- Parsons, K. (2014). *Human thermal environments: the effects of hot, moderate, and cold environments on human*

*health, comfort, and performance*. CRC press.

- Sharmin, T., Steemers, K., & Humphreys, M. (2019). Outdoor thermal comfort and summer PET range: A field study in tropical city Dhaka. *Energy and Buildings*, 198, 149-159.
- Vučković, D., Jovic, S., Bozovic, R., Džamić, V., & Kićović, D. (2019). Potential of neuro-fuzzy methodology for forecasting of outdoor thermal comfort index at urban open spaces. *Urban Climate*, 28, 100467.
- Wu, Z., Li, N., Peng, J., Cui, H., Liu, P., Li, H., & Li, X. (2018). Using an ensemble machine learning methodology-Bagging to predict occupants' thermal comfort in buildings. *Energy and Buildings*, 173, 117-127.

# POPÜLER KÜLTÜR BAĞLAMINDA SERBEST ZAMAN ETKİNLİĞİ OLARAK NETFLIX: GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ GÖRSEL, İŞİTSEL TEKNİKLER VE MEDYA YAPIMCILIĞI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN  
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi  
isman@sakarya.edu.tr  
F. Arda ARICA  
Sakarya Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

## Özet

Serbest zaman; kitlelerin iş ve öğrenim hayatları dışında kalan zamanlarda; ayrıca uyuma, yemek gibi fizyolojik ihtiyaçlarının dışında, kendilerine ayırmış oldukları kişisel zamanlardır. Bireyler bu serbest zamanlarında kendilerine haz verecek sanat, spor, eğlence gibi etkinlikler ile vakit geçirerek kişisel doyumlarını arttırma, rahatlama ve yenilenme çabasına girmektedir. Günümüzde bireylerin monotonlaşan günlük yaşantıları içerisinde kendilerini doyuma ulaştıracak serbest zaman etkinlikleri, önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin serbest zamanlarını değerlendirmeleri amacıyla çeşitli hizmetler sunan sektörler de ortaya çıkmıştır. Bu sektörlerden birisi de Netflix, BluTV, puhutv gibi aboneliğe dayanan ve film, dizi, belgesel gibi içerikler üreten paralı platformlardır. Bireylerin ücretli bir şekilde kendi seçtikleri içeriklere ulaşması, bu sayede hazzı ulaşımın kolay ve hızlı olması, bu platformlarda geçirilen zamanın artmasına sebep olmaktadır. Bu durum kullanıcıların Netflix vb. platformlara olan bağımlılıklarının oluşmasını da beraberinde getirmektedir.

Bu araştırmanın amacı Gelişim Üniversitesi Görsel, İşitsel Teknikleri ve Medya Yapımcılığı Bölümü öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri bağlamında Netflix kullanım düzeylerini ve alışkanlıklarını ölçmektir. Ayrıca cinsiyet, bilgisayar ve mobil telefona sahip olma gibi özel durumların, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde bu platformda geçirilen zamanla ilişkili olma durumlarını anlayabilmek de çalışmanın bir başka amacıdır.

Veri toplama aracı olarak öğrencilere uygulanacak anket formu, Balcı, Gülnar ve Çakır (2010)'ın kullandıkları ölçekten yararlanmıştır. Araştırmada uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik özelliklerin de yer aldığı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde Netflix kullanımına yönelik 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Uygulanmış olan anketin güvenilirlik oranı 0.913 olarak hesaplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Serbest Zaman, Netflix, Kültür, Popüler Kültür, Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı.

## Giriş

Günümüzde geleneksel iletişim araçlarını geride bıraktığı kabul edilen sosyal medya, gerek kültürel gerek gündelik hayatların dönüşümünde temel olarak rol almaktadır. Günümüzün en yeni popüler kültür araçlarından ve formlarından birisi olan internet, genel kabul gören tabiriyle serbest zaman aktiviteleri içerisinde en aktif olarak kullanılanıdır. Bugün her yaşta kullanıcısının katkısıyla gelişen yeni medya düzeni ve beraberinde getirdiği sosyal medya ağları ve internet tabanlı yayın yapan televizyonlar, popüler kültür ürünlerinin sıklıkla kullanıldığı, beslendiği ve yayılmasında kullanılan ortamlar haline gelmiştir.

Yeni medya kavramı, 1970'li yıllarda ilk olarak dile getirilmeye başlanmıştır. Bilgi ve iletişim merkezli araştırmalarda olduğu kadar psikolojik, ekonomik, kültürel ve hatta politik alanlarda da kullanılan yeni medya kavramının zaman içerisinde anlamı da değişime uğramıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde yeni medya kavramı, internet ve bilgisayar teknolojisi çerçevesinde genişlemiştir (Vural ve Bat, 2010: 33). Rodgers (akt: Geray, 2003:18) yeni medyanın üç özelliği olduğunu belirtir. Bunlar;

- **Etkileşim:** İletişim süreci içerisinde etkileşim varlığı gereklidir bu sebeple alıcı ve verici taraflarsüreç boyunca iletişim halinde olmalıdırlar.
- **Kitlesizleştirme:** Kalabalık bir kullanıcı grup içerisinde bulunan tüm bireyler için özel mesaj değişimine olanak sağlaması gerekmektedir.
- **Eşzamansız Olabilme:** Yeni iletişim teknolojileri, bireylerin aynı anda çevrimiçi olmalarını zorunlu kılmayan, uygun oldukları zamanlarda mesaj alış verişi yapmalarını sağlayan eşzamansızlık özelliğine sahiptir.

Yeni medya, teknoloji ile paralel bir şekilde gelişen bilgisayar ve mobil cihazların, kullanıcılarına zaman ve mekân konusunda özgürlük tanıdığı, sanal mecralar üzerinden interaktif bir biçimde farklı coğrafi konumlarda bulunan kullanıcılar ile karşılıklı etkileşimlerde bulunmalarına imkân tanıyan ortamlardır. Yeni medya teknolojisi mobil iletişim, internet tabanlı medya ve sosyal ağlardır (Bulunmaz, 2014: 25-26). Yeni medyanın en dikkat çekici özelliklerinin başında ise küresel anlamda tüm bilgisayarları, mobil cihazları tek bir ağ altında toplayabilmesi gelmektedir. Bu sebeple internet için “bilgisayar ağlarının ağı” da denilmektedir (Geray, 2003: 20).

İnternetin ortaya çıkışına baktığımızda ABD ve Sovyet Rusya arasında gerçekleşen ve soğuk savaş olarak dabilinen döneme denk geldiği görülmektedir. Bu dönemde ABD, savunma bakanlığı önderliğinde bilimsel ve teknolojik gelişmeler üzerinde durmuş; bu gelişmeleri ordu ile entegre bir biçimde ilerletmek amacıyla “Amerikan

Askeri Araştırma Projesi” ismini verdikleri çalışmayı yürürlüğe sokmuştur (Arısoy, 2009: 56). 1962 yılında Massachusetts Teknoloji Enstitüsü tarafından “tüm dünyanın galaktik bir ağ ile bağlanması” fikri ortaya çıkmıştır. İlerleyen süreçte ise internet teknolojisi ve askeri araştırmaların yanı sıra sivillere de sunulmaya başlanmıştır. 1980’lerde alınan bu karar sayesinde ilk olarak üniversitelerde ve kamu kuruluşlarında kullanılmaya başlanan internet teknolojisi, 1989’da Tim Barners-Lee nderliğinde CERN’de “world wide web (www)”in geliştirilmesi ile devam etmiştir (Başlar, 2003: 2). Bu durum, bilgisayarların verileri depolayabilmesi ve farklı bilgisayarlara taşınmasını, farklı bilgisayarlarla paylaşılmasını mümkün kılmıştır. Dolayısıyla internet ve web kavramları küreselleşerek bir tür kültür halini almıştır.

### **Kültür Kavramı**

Kültür, Latince tarım anlamına gelen “cultura” kelimesinden türemiştir (Bingöl, 2010: 39). Kültür, basit ve kavranabilir görünmesine karşın sosyal bilimciler tarafından farklı Şekillerde tanımlanmıştır. Bu perspektifte kültür, sosyal bilimlerde farklı yönlerden ele alınan ve en sık kullanılan kavramlardan bir tanesidir (Geçer, 2007: 17).

Adorno (2009: 122) kültürü, dokunulmaz, herhangi bir stratejik kaygı ile üzerinde oynanmasının mümkün olmadığı, saf bir kavram olarak tanımlamaktadır. Adorno, bu tanımlaması sebebiyle kültürün, stratejik amaçlar doğrultusunda planlanması ya da yönlendirilmesi için yapılan eylemlerin, kültüre zarar verdiğini; kültürel değerler olarak kabul edilen niteliklerin de bu tür eylemler sonucunda kendilerine ait olan öz değerlerini kaybedeceklerini belirtmektedir ve bu sebeple kültür, akıcılığının bozulmaması amacıyla serbest bırakılması gerektiğini savunmaktadır. Said (2004: 12 - 15) ise kültürü, iki farklı Şekilde tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, temel amacının tatmin olduğu toplumsal ve siyasal alanda, genellikle estetik ve haz amaçlı gerçekleşen iletişim ve gösterim sanatları gibi alanlarda var olan uygulamalardır. İkinci kültür tanımlamasını ise siyasal ya da ideolojik davaların birbiri içerisine girdiği bir tür tiyatroya benzeterek yapmıştır.

Kültür, içerisinden geçmiş olduğu süreçler sebebiyle yalnızca bireylerin bilgileri ya da bir sanatsal etkinlik olarak kabul edilemeyecek kadar çeşitli Őekillere brnmştir. Kültür, toplumların geçmişlerinden miras aldıkları ve süreç içerisinde geliştirdikleri değerlerdir (Doğan, 2000: 313). Bu sebeple kültür, bireylerin tüm hareketlerin, olduğu kadar ürettiklerini de kapsamaktadır. Bir başka deyişle kültür, bireylerin gündelik hayatlarındaki alışkanlıkların bütündür (Türkoğlu, 2004).Kültür zerine yapılmış olan bu tanımlama, eleştirel kuramcılar tarafından farklı bir bakış açısı altında eleştirilmiştir. Onlara göre kültür, zaman içerisinde değişime uğrayarak bireylerin uymak zorunda kaldıkları prensipler Şeklini almıştır (Kellner, 2003: 233).

Kültüre farklı bir bakış açısı getiren Debord (2010: 144 - 145) kültürü, eski dünyanın yaşam dinamiklerini, alışkanlıklarını ve tarzını yok eden bir tarihsel sonuç olarak tanımlamış ve kültürü geçmişte kaybedilmiş olan birliğin arandığı alan olarak görmek gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel kuramcıların zaman içerisinde değişime uğradığını belirttikleri ve güzellik ile hakikatin sığınağı olarak kabul ettikleri kültür, zaman içerisinde yüksek kültür olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Yüksek kültür, pek çok araştırmacı tarafından entelektüel olarak kabul edilen bireyler ile edebiyat eserleri, opera, klasik bale gibi dalları ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 224 - 225).

Horkheimer ve Adorno, (2010)’ya göre, kültür “büyük kültür acenteleri” tarafından üretilir. Bu acenteler egemen sınıfın elinde kapitalist retim Şeklini sürdürmek üzere bir fabrika gibi hareket eder. Bu kültür acenteleri tarafından sunulan kültür endüstrisinde tüketicisi her zaman aldatılan bir konumdadır. Kapitalist retimde tüketicisi olan işçiler, memurlar ve küçük burjuva kendisine sunulan bu parlak görüntüye teslim olur ve hiçbir direnç göstermeden kabul etmektedir. Toplumda en çok soruna sahip olan işsiz kesim, eğlence tuzağına düşen en önemli kitledir. Gelişmiş kentlerdeki işsiz kesim sıcaklıklarını ayarlanmış sinema salonlarında yazın serinler, kışın da ısınmaktadır.

Kültür endüstrisi, kitleleri manipüle etmek ve pasifleştirmek için eğlence kurumunu kullanır. Bu amaç doğrultusunda da sinema, müzik, televizyon dizileri gibi popüler kültür unsurlarını da kullanmaktan ekinmez (Gönenç, 2002: 130).

### **Popüler Kültür**

Popüler kültür yaygın biçimde tercih edilen, sade bir kültürdür. Kitle kültürü ürünlerinden en popüler olanlarının geniş kitlelerce tkertilmesini ifade etmek amacıyla kullanılır (Korkmaz ve Yaylağl, 2008: 129).Popüler kültür yaşadığımız günlük hayattır dolayısıyla gündelik ihtiyalarımızla örtüşür ve var olur. Çoğu insanın bildiği ve paylaştığı ürünlerdir (Uyanık, 2009: 3). Popüler kültür, yüksek kültür ve halk kültürü arasında yer alan eğlence ve iş dışı faaliyet olarak ifade edilebilir. Popüler kültür ürünleri pazar formu Şeklinde üretilir ve kullanıcıları açısından belirli bir kullanım değerine sahiptirler. Bu rnlerin kullanımı kitlelerde temel ve hayati bir ihtiyaı karşılamaz, kültür endüstrisinin yarattığı sahte ihtiyaçları karşılar ve bu sayede tüketicilerin haz almasını sağlar (Korkmaz ve Yaylağl, 2008: 129-130).

Popüler kültür ile beraber gelen eğlence sektörü, geç kapitalizme hizmet eden ve onun bir işleyiş uzantısı olarak nitelendirilmektedir. Emek sürecinin makineleştirilmesi ile bireyler, kapitalist düzen içerisinde kendilerine bir kaçış aramaya başlamıştır. Popüler kültür, bireylerin makineleşmiş olan emek sürecinden kaçış noktalarıdır. Makineleşme, bireylerin boş zamanları üzerinde öyle etkili bir konumdadır ki eğlence metalarının üretilmesinden

kitle kültürü deneyimlerine kadar her şey, aslında mekanikleşen yeni emek sömürü düzeninin bir parçası olarak görülmelidir (Adorno, 2009: 16-17).

Geçmişten günümüze bireylerin stres atma yollarının başında eğlence gelmektedir ve eğlence içerikleri genellikle popüler kültür ürünleri ile birlikte kitlelere sunulmaktadır. Bu sebeple bireyler, serbest zamanlarında sıklıkla popüler kültür ürünlerine yönelmektedir. Popüler kültür ürünlerini incelediğimizde, özellikle günümüzde teknoloji ile paralel bir şekilde kitlelere sunulduğunu görmekteyiz.

Serbest zaman, fizyolojik gereksinimlerin çalışma dışı zamanlarda gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanmaktadır. Bireyler bu zamanlar içerisinde yemek yeme, uyuma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ancak serbest zaman için yapılan bu tanımlama tam olarak doğru kabul edilmemektedir. Yemek yeme ve uyuma gibi temel fizyolojik ihtiyaçlar, birer gerekliliktir ve serbest zaman aktivitesi olarak kabul edilemez (Tezcan, 1993: 9-10). Serbest zaman, fizyolojik ihtiyaçlar ve emek süreçleri dışında kalan, bireylerin, gündelik rutinlerinden, işlerinden uzaklaşmalarını sağlayan zamanlarda gerçekleştirdikleri eylemler olarak tanımlanabilir.

Bilişim teknolojisi alanında yaşanan gelişmeler ile birlikte bireyler artık bilgisayar dışında pek çok farklı cihaz ile de internete ulaşabilmekte, serbest zamanlarını internetin sunmuş olduğu imkânları kullanarak geçirebilmektedir. İnternete olan ilginin artması ile birlikte bu platformda hizmet veren içerik sağlayıcıların sayısı da artmıştır. Birebir iletişim sağlayan servisler, ansiklopedik bilgi sunan içerikler, dosya ve medya paylaşım olanağı sunan mecralar, sosyal ağlar ve son dönemde internet üzerinden içerik üreten paralı platformlar şekillenmiştir.

### Amaç

Popüler kültür, eski dönemlerden beri var olan bir olgu olsa da, özellikle teknolojik yenilikler sayesinde adından çokça söz ettirmeyi başarmıştır. Günümüzde kitle iletişim araçları, popüler kültürün en önemli aktarım araçlarının başında gelmektedir. Özellikle 2000 sonrasında etkili bir biçimde gündelik hayat pratiklerinin bir parçası olan internet, eğitim düzeyleri, gelir durumları, dünya görüşleri, yaşları, cinsiyetleri birbirinden farklı da olsa milyarlarca insanın yaşamında önemli bir konuma yükselmiştir. Ayrıca sadece bir teknolojik araç olmanın ötesinde toplumun, endüstrinin ve kültürün şekillenmesinde önemli bir belirleyici haline gelmiştir. “Gündelik yaşam pratikleri içerisinde popüler olanı ya da popüler yapılmak isteneni değerlendiren, yücelten ve popüler bir kimlik veren yönetsel iletişim aracı” haline gelmiştir (Erdoğan, 2004: 15).

İnternetin yayılma ve etkileşim gücü sayesinde daha çok insana yayılan ve etkileyen popüler kültür, toplumsal olguları şekillendirmekte ve hayat tarzlarını etkilemektedir. İnternet, kitleler için göz ardı edilemez bir konuma yükselmiştir. Hemen her yaşta kullanıcı, internet sayesinde içerik üreticisi olduğu kadar içerik tüketicisi kimliğine bürünmüştür. Kitlelerin kazanmış oldukları bu yeni kimlik, popüler kültürün gerek oluşmasında gerek aktarılmasında merkezi bir durum olarak dikkat çekmektedir.

Popüler kültür terimi gündelik yaşamın içerisinde var olan kültürel ürünlerin standartlaştırılarak ticarileşmesi için kullanılan bir kavramdır. Popüler kültür, standartlaştırdıkları ürünleri çeşitli kanallar aracılığıyla kitlelere sunmakta ve tüketimi maksimum düzeyde tutmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda kendisine yeni kanallar aramakta ve bu kanalların içerisinde kendisini bulmaktadır. Popüler kültürün geleneksel medyanın yanında bir diğer yayılma sahası yeni medyadır. Yeni medya tüketiminin günümüzde en fazla gerçekleştirildiği alanlardan birisi de Netflix’tir. Bünyesinde çeşitli filmleri barındıran ve üyelik yoluyla internet üzerinden kullanıcılarına izleme fırsatı sunan Netflix’in kültürel üretim sahalarından biri olması dolayısıyla popüler kültür ile yakından ilişkilidir.

Dolayısıyla bu çalışmanın amaçlarından ilki, üretim mekanizmalardan biri olarak varsayılan Netflix’in popüler kültürün yayılmasında bir etkisinin olup olmadığını, bir etkisi varsa bu durumun temelinde bulunan durumların anlaşılmasıdır.

Serbest zamanlar konusu, modern toplumların ortak bir problemi haline gelmiştir. Çünkü her modern toplumda çalışma saatleri gittikçe azalmakta ve insanların serbest (boş) zamanları ise artmaktadır (Tezcan, 1993: 165). Daha sade bir tanımla serbest zaman, çalışma süresinden artan zaman biçiminde tanımlanabilir.

Günümüzde, gündelik hayat pratiklerinin getirdiği baskılardan ve zorluklardan nispeten uzaklaşmak ve rahatlamak isteyen bireylerin en sık kullandıkları mecra yeni medyadır. Yeni medya teknolojileri olarak kabul edilen internet, bilgisayar, oyun konsolları, akıllı mobil cihazlar gibi teknolojiler, kitlelerin kolaylıkla ulaşabileceği şekilde pazarlanmaktadır. Ucuz olmaları sayesinde hemen herkesin erişebildiği yeni iletişim teknolojileri, yine aynı sebeple her bireyin gündelik hayat pratiklerinden uzaklaşmak için ilk tercih ettiği aktörlerdir. Televizyonun icadı ile birlikte bireyler, boş zamanlarının büyük bir bölümünü ekran başında geçirmeye başlamışlardı. Gelişen teknoloji ile birlikte kitle iletişim araçlarını da gelişmesi, televizyon kadar yeni medya teknolojilerinin de kitleler tarafından tercih edilmesine yol açmıştır. Erişebileceği medya içerik üreticisi sayısının artması ile birlikte bireyler, günümüzde serbest zaman etkinliklerinin yanı sıra gündelik sürecin önemli bir bölümünü bu platformlarda geçirmektedir. Başka bir şekilde yorumlamak gerekirse, serbest ve zorunlu zaman, gelişen iletişim teknolojileri sonrasında iç içe geçmiştir.

Bu doğrultuda çalışmanın ikinci amacı, kullanıcıların Netflix’te geçirdikleri zamanın tespit edilmesi, bu süre içerisinde neler izledikleri ve serbest zamanlarının ne oranda Netflix’te harcadıklarının tespit edilmesidir.

Teknolojik gelişmelerin bizlere sağladığı çarpıcı durumlardan birisi serbest zamanı değerlendirmek için oldukça fazla seçenek sunmasıdır. İnternet teknolojisindeki hızlı gelişimle birlikte bireyler serbest zamanlarını sosyal



medya sitelerinde, video oyunlarda, elektronik gazeteler ve dergiler okuyarak ya da akıllı mobil cihazları ile geçirebilmektedir. Teknolojik gelişmelerin kitlelere bu kadar seçenek sunması ile beraber, serbest zaman da kavramsal olarak iki farklı tanımlama kazanmıştır. Yukarıda da bahsedilen teknolojik yenilikler “ev içi serbest zaman” olarak kabul edilirken; coğrafi olarak farklı kültürleri görmemize olana sağlayan turizm gibi seçenekler de “ev dışı serbest zaman” şeklinde tanımlanmaktadır. Serbest zaman etkinlikleri, son dönemlerde daha çok ev merkezli şekilde ilerlemektedir. Serbest zamandaki bu dönüşüm ile birlikte ev dışı eğlenceler, ev içi eğlencelerin gerisinde kalmaktadır. Yeni iletişim teknolojileri ise geleneksel iletişim teknolojilerinin yerini almaktadır. Özellikle genç kuşak bireyler, okul dışında kalan serbest zamanlarının önemli bir bölümünü yeni iletişim teknolojilerinin bizlere sağlamış olduğu yeni medyada geçirmektedir (Aydoğan, 2017: 604).

Serbest zamanlar, gezme, dinlenme, spor, kitap okuma, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme gibi alışkanlıklar ve eğilimler, yerini; sanal ilişkilere bırakmıştır. Kitle iletişim araçları ve iletişim teknolojileri, en temel serbest zaman değerlendirme araçlarından biridir. Son yıllarda kitle iletişim araçları ve iletişim teknolojileri, birey ve toplumun yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle sinema hem bireysel hem aileyle ya da grup olarak birlikte vakit geçirmenin en temel sosyalleşme, serbest zaman ve eğlence endüstrisinin araçlarından biridir (Taylan, 2019: 3463). Günümüzde dizi, film ve belgesel yapımlarını internet üzerinden kullanıcılarına sunan Netflix gibi platformların popüler hale gelmesiyle birlikte serbest zaman etkinlikleri sosyal medyada olduğu kadar bu alanda da kendisine göstermektedir. Kullanıcılar kendi zevkleri doğrultusunda bu platformdaki içeriklere yönelmektedir.

Bu sebeple çalışmadaki bir diğer amaç, Netflix kullanıcılarının kendi istekleri doğrultusunda ne tür içerikleri tükettiğini belirlemek ve serbest zamanlarında Netflix’i bireysel mi, arkadaşlarıyla mı yoksa aileleriyle mi kullanmayı tercih ettiklerinin saptanmasıdır.

## Önem

Kültür kavramı, gelişen teknoloji ile birlikte medya kavramı ile en çok ilişki içerisinde olan olgu olarak görülmektedir. Medya ve kültür arasındaki ilişki, bireylere yeni hayatlar ve imgeler sunması sebebiyle önemli bir durumdur. Medyada oluşturulan yeni imgeler ve semboller; bireylerin düşüncelerini, hayat tarzlarını, hareketlerini yönlendirmekte büyük bir rol oynayarak yeni bir kültür şeklini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla medyanın oluşturmuş olduğu kültürü, tıpkı popüler kültür gibi gündelik hayat kültürü şeklinde tanımlamak mümkündür.

Halkın sevdiği kültür şeklinde de tanımlanan popüler kültür, medya tarafından ciddi şekilde etkilenmektedir. Medya, kitlelerin hayat tarzlarından algılarına, siyasi düşüncelerinden gündelik yaşam pratiklerine kadar hemen her alanda popüler kültürün belirlenmesinde rol oynar. Bu sebeple popüler kültür tanımlamaları yapılırken medyadan da sıklıkla bahsedilmesi olağandır (Geçer, 2013: 28).

Gerek içerik gerek biçim üzerinden popüler kültür incelemeleri, sıklıkla medya kavramı ile birlikte sunulmaktadır (McQuail, 1994: 40). Medya, özellikle günümüzde, bizlere sunmuş olduğu enformasyon ve eğlenceli içerikler ile kendi uygunluğunu sağlamaktadır. Ancak medya, devamlılığını sürdürebilmek amacıyla ikonografik anlamların sürmesine de ihtiyaç duyar. Bu sebeple hem görsel hem de yazılı medya, popüler ikonlar yaratmaktadır (Özdemir, 2001: 166). Yani medya, hem popüler kültür ürünlerini oluşturma sürecinde hem de bu kültür ürünlerinin insanlara ulaşması sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla popüler kültürün yayılmasında en etkili araç medyadır. Eğlence/merak faktörünü temel hedef alan medya, bu sayede popüler kültür ürünlerinin hedef kitleler tarafından benimsenmesinde de aktif rol oynamaktadır.

Bireyler, hayatlarını devam ettirebilmek için temel gereksinimlere ihtiyaç duymaktadır. Açlık, susuzluk güvenlik, sevgi vb. ihtiyaçlar, bireylerin gündelik hayatlarını devam ettirebilmeleri açısından doyuma ulaştırılması gereken temel ihtiyaçlardır. Günümüzde, bu gereksinimlerin yanı sıra eğlenceli vakit geçirme, gündelik hayat pratiklerinin oluşturduğu baskılardan uzaklaşabilme gibi psikolojik ihtiyaçlar da bulunmaktadır.

Bireylerin doyuma ulaştırılması gereken yeni ve önemli bir başka gereksinim ise haberleşmedir. Bireyler yakın çevrelerinde ya da dünya genelindeki güncel durumlardan haberdar olmak, durumlarla ilgili gelişmeleri takip edebilmek, serbest zamanlarını değerlendirmek için medyayı; dolayısıyla kitle iletişim araçlarını kullanmaktadır. Bu sebeple kitle iletişim araçlarının işlevleri, bireylerin gereksinimlerini doyumak konusunda önemli bir rol oynamaktadır.

Bilgi çağı olarak da tanımlanan günümüz, özellikle bilgisayar, akıllı mobil cihazlar ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının aile içerisinde yoğun bir şekilde kullanıldığı bir dönemi ifade etmektedir. Tüm dünya bireyleri üzerinde oldukça hızlı ve kolay bir şekilde egemenliğini kabul ettiren bilgi ve iletişim çağı; bireylerin sosyalleşmeleri üzerinde ciddi olumsuz etkilere sahiptir. Sosyalleşme, yüz yüze olmaktan çıkmış, teknolojik cihazlar yoluyla gerçekleşmeye başlamıştır (Tolan, 1990: 868).

Yıldız (2013: 868) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin oldukça büyük bir bölümünün (%88,2), evlerindeki cihazlar ile internete eriştiğini ve 3 saate kadar internet kullanımına devam ettiklerini bulmuştur. Bu durum göstermektedir ki günümüzde aile içi sosyalleşme giderek azalmakta, aile içerisindeki bireyler teknoloji tabanlı etkileşime daha fazla yönelmektedir (Kılıç ve Şener, 2013). Bireyler, aynı fiziksel mekan içerisinde olsalar bile farklı gereksinimlere yönelerek yüz yüze iletişim yerine sanal bir sosyalleşme sürecini tercih etmektedirler.

Bu bilgiler ışığında görülmektedir ki teknolojik gelişmelere paralel olarak popüler kültür de yeni yayılma alanlarında kendisini göstermeye başlamıştır. Günümüzde en güncel popüler kültürün yayılmasına imkân sağlayan

araçlarından bir tanesi de internet tabanlı bir platform olan Netflix'tir. Bu çalışma, popüler kültürün yayılmasında Netflix'in rolünü anlamak açısından önemlidir.

Ayrıca kullanıcılar, serbest zamanlarının bir bölümünü Netflix'teki içerikleri tüketmek amacıyla kullanmaktadır. Kendi zevkleri doğrultusunda bu içerikleri tüketme yoluna giden kullanıcılar popüler kültürün belli dinamiklerine de bilinçli bir şekilde maruz kalmaktadır. Bu sebeple bu çalışma serbest zaman kullanım dinamiklerinin anlaşılabilmesi açısından da önem taşımaktadır. Özellikle genç jenerasyonun yoğun ilgi gösterdiği internet ve internet tabanlı içerik üreten platformlar, popülerliğini her geçen gün arttırmaktadır. Bu durum Netflix gibi güncel platformların hedef kitle olarak genç jenerasyona odaklanmasını beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın önem arz etmesinin bir diğer sebebi de medya ile ilgili dersler alan Görsel, İşitsel ve Medya Teknikleri öğrencilerinin, Netflix'i hangi amaç doğrultusunda kullandıklarını analiz etmektir.

### **Kuramsal Temel**

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, Katz'ın kurucusu olduğu bir iletişim kuramı olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin medyayı nasıl kullandıklarını anlamayı amaçlamaktadır (Papacharissi, 2009: 137). Kitle iletişim kuramları, sıklıkla medyanın insan üzerindeki etkilerini incelemektedir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımında ise asıl merak edilen, üzerinde durulan; bireylerin medya ile ne yaptıkları durumudur. Bireylerin toplumsal ve psikolojik pek çok gereksinimi bulunduğunu ve bireylerin, bu gereksinimleri gidermek amacıyla başta medya olmak üzere birtakım kaynaklardan beslenerek bu ihtiyaçları, gereksinimleri giderme yolunu seçtiğini belirtmektedir (Hardt 1999: 55).

Bireyler ihtiyaçlarını karşılayarak, daha doğrusu bir kısmını karşılayarak, belirli bir doyuma ulaşmaktadır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, dikkatin ve ilginin kaynaktan alıcıya doğru geçtiğini ve iletişim süreci içerisindeki kontrol gücünün yer değiştirdiğini bizlere göstermektedir (Özçetin, 2010: 113). Bir başka deyişle bu kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla medya içerikleri ve izleyen kitle arasında bir gerçekçi denge sağlanmış ve işlevsel bir ilişki boyutuna ulaşılmıştır (Lull 2002: 101).

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı "klasik" ve "modern" dönemler olarak iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Klasik dönem olarak kabul edilen dönem 1940'lı yıllarda, New York'ta yapılan çalışmaları içeren dönemdir (McQuail ve Windahl, 2005: 154). Klasik dönem çalışmalarında temel sorular, ev kadınlarının "devamı yarın" olarak da bilinen medya içeriklerini nasıl tükettikleri, bu içeriklerden nasıl doyum sağladıkları, beklentilerinin ne şekillerde ve ne kadar karşılandıkları üzerine yönelmiştir (Jensen ve Rosengren, 2005: 55).

Kitle iletişim araştırmaları alanında modern dönem olarak adlandırılan, özellikle 1960'lı yıllar ve sonrasında medyanın kısa vadeli etkilerini anlamaya dayanan çalışmalar azalmaya, yerini ise uzun vadede medyanın açıklanması ve eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmasına bırakmıştır (Yumlu 1994: 49). Eleştirel bir içeriğe sahip medya çalışmalarının artmasıyla beraber, Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı da popüleritesini arttırmayı başarmıştır. Çünkü bu tür yapılan çalışmalardan önce "medya insanları nasıl etkiliyor" sorusuna cevap aranmış ve çoğu çalışma göstermiştir ki, medyanın insanlar üzerine sınırlı bir etkisi bulunmaktadır. Tüm kitleyi etkilemekten çok gruplar ve bireyler üzerinde etkili olabildiği sonuçları yer almıştır. Bu tür sonuçlarla birlikte medyanın ne oranda kitleleri ne oranda etkileyebildiği sorusu kadar, kullanıcılarının medyayı hangi amaçla kullandığı sorusu da kendine yer bulmaya başlamıştır (Lull 2001: 123).

Medya çalışmalarına yeni bir bakış açısı kazandıran ve izleyicileri merkezine oturtan Kullanımlar ve Doyumlar modeli ile medyanın karşısında pasif izleyici bulma ve onları istediği yönde etkileme düşüncesi sona ermeye başlamıştır. Böylece çalışmalardaki medya ve izleyici ilişkilerini ters yöne çeviren kuram 1970'li yıllarda, kendisine en önemli katkıyı sağlayan çalışmalardan biri olan, Katz, Blumler ve Gurevitch (1974)'in kaleme aldığı "Uses and Gratifications Research" isimli çalışmayı beraberinde getirmiştir. Çalışmada yer alan "kaçış olgusu" kuramı, bireyler ve televizyon kullanımları üzerine önemli bir adım olmuştur.

Rosengren, (1974: 270) Katz, Blumler ve Gurevitch'in kuramına yenilik katmış ve onu geliştirmiştir. Örnek olarak Rosengren, bireylerin sahip olduğu gereksinimler doğrultusunda harekete geçmemek adına kendilerini dizginlediklerini ve bir gereksinimlerinden dolayı bir sorun ortaya çıkmadıkça harekete de geçmeyeceklerini vurgulamıştır. Bu sebeple Rosengren, insan davranışlarının merkezi olan psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlarına odaklanmıştır. Bu doğrultuda insanları temel ihtiyaçlarını beş kategoride nitelendirmiştir;

- 1- Psikolojik ihtiyaçlar,
- 2- Güvenlik ihtiyaçları,
- 3- Aidiyet ve sevgi ihtiyaçları,
- 4- İtibar ihtiyaçları,
- 5- Kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır.

Kullanımlar ve doyumlar üzerine çalışmalar, ihtiyaçlar kategorisinde özellikle 3, 4 ve 5'inci maddeler üzerinden ilerlemeyi tercih etmişlerdir. Tabii medya içeriklerini kendi gereksinimleri doğrultusunda tüketen bireyler, kişisel ve çevresel farklılıkları neticesinde ihtiyaçları da değişiklik gösterebilmektedir. Bu sebeple medyanın kullanımı ile elde edilen doyum, doğrudan bireysel ve toplumsal farklılıklar tarafından da şekillendirilmektedir (Rosengren, 1974: 271).

1970’li yıllarda Kullanımlar ve Doyumlar kuramı medya çalışmaları için fazla tercih edilmesine rağmen, 80’li yıllarla beraber kuramın çalışmalarda kullanılma sayısının giderek azaldığı gözlemlenmiştir (Erdoğan 2004: 193). 80’li yıllar kurama yöneltilen eleştiriler yaklaşımlara bir çözüm bulma ve kuramı güncelleme dönemi olarak da geçmiştir. Özellikle televizyon ve izleyici arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalar artmıştır. 2000’li yıllara doğru alternatif iletişim araçlarının da kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde incelenmeye başlamasıyla birlikte bu kuram, araştırmalarda yeniden aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ruggiero 2000: 7-8).

2000’li yıllarda, internetin yaygınlaşmasıyla beraber “insanlar, interneti hangi amaçla kullanmaktadır” sorusu iletişim çalışmalarında kendine çokça yer bulmaya başlamıştır. İnternet kullanım ve doyumlarına odaklanan çalışmalar, özellikle lisans seviyesindeki gençler arasında internet kullanımının yaygın olması ve internet kullanım ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar öne çıkarmaktadır (Gülner ve Balcı 2011: 69).

Örnek olarak; Webster ve Lin (2002)’in yapmış oldukları araştırmada bireyler ve internete maruz kalma durumları incelenmiştir. Özel içerikler de dâhil olmak üzere tüm içeriklerin erişimine olanak sağlayan internet teknolojisinin, geleneksel olarak kabul edilen iletişim araçları ile kıyaslanması pek olası değildir. Araştırma göstermiştir ki içeriklerde olduğu gibi kullanıcılar da belirli gereksinimler sebebiyle farklı davranışlar mevcuttur. Webster ve Lin’in çalışması ile birlikte internet ve yen iletişim teknolojilerinin olumsuz yönleri, sosyal bilimlerde daha dikkatli incelenmeye başlamıştır. Kullanımlar ve Doyumlar modeli temelli araştırmalar göstermektedir ki bireyler sosyal kaçış, bilgilendirme, boş zamanlarını değerlendirme, ekonomik anlamda kişisel fayda sağlama, sosyalleşme ve eğlence gibi sebeplerle internet kullanımına yönelmektedir.

Kullanımlar ve Doyumlar kuramı çerçevesinde psikolojik ve sosyal yönden ihtiyaçlarını gidermek isteyen ve bu doğrultuda medyaya özellikle de internete yönelen bireylerde aşağıda sıralanan dört etken, onların kullanım ve doyum tercihlerinde önem arz etmektedir (Anık 2003: 72-73):

- Bireyler günlük hayatlarındaki gerginliklerden kaçınmak ve rahatlama hissine kavuşmak için, medya ürünlerini tüketmektedirler.
- Bireyler yalnızlıktan kaçınmak, arkadaş edinmek ve arkadaş ilişkilerini sağlamlaştırmak amacıyla medya ürünlerini tüketmektedir. Bu ihtiyaçlarına yönelik içeriklere yönelen bireyler, özdeşlik kurmak ve örnek almak yöntemiyle kendi sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir.
- Bireyler kendi gibi düşünenleri yanına çekmek ve kendinden farklı görüşe sahip olanları ise etkilemek amacıyla medya ürünlerini tüketmektedirler.
- Son olarak bireyler; Takdir görmek ve diğer bireyler tarafından teyit edilmek, bu takdirle itibar kazanmak, itibarla motivasyon sağlamak ve motivasyonla kendi sosyal konumunu yükseltmek amacıyla medya ürünlerini tüketmektedirler.

Kısacası kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı temelli pek çok farklı araştırma yapılmış olsa da bu çalışmaların hepsinin ortak noktası, bireylerin sosyal ve psikolojik gereksinimleri olmasıdır. Bu gereksinimleri tatmin etme yolundaki bireyler, medyayı bir araç olarak görmektedir. Gereksinimleri tatmin edebilmek için ise medyaya ve etkilerine maruz kalmayı da göze almaktadır (Yaylagül 2008: 62). Özellikle de son yıllarda internetin hızla yaygınlaşması ve karşılıklı etkileşime imkan sağlaması gibi etkenler, kullanımlar ve doyumlar çalışmalarının artış göstermesini sağlamıştır (Ruggiero 2000: 20-23).

Bu çalışmada internet ve beraberinde getirdiği yeni mecralardan biri olan Netflix’in; kullanıcılarına rahatlama, özdeşlik kurma, sosyal ilişkilerine yönelik rehberlik etme, gündemden geri kalmama, kendi gibi düşünenlerle buluşma, takdir görme ve motivasyon sağlama gereksinimlerini ne denli tatmin ettiklerinin ve bu amaçlar doğrultusunda internete ne oranda maruz kaldıklarının cevapları aranmıştır.

### Literatür Taraması

Literatüre bakıldığında popüler kültürün serbest zaman aktiviteleri üzerine etkisi ve bu doğrultuda internetin rolü üzerine çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür.

Çalışmalardan ilki, Taşçı ve Ekiz (2018)’in “Serbest Zaman Aktivitesi Olarak Sosyal Medya Bağımlılığı” isimli çalışmasıdır. Çalışmanın içeriği olarak, kapitalist sistemle beraber gelen iş hayatı ve ondan arta kalan serbest zamanların ilişkisi tanımlanmaktadır. Daha sonra Serbest zamanlarda sosyalleşme yolu olarak interneti ve onunla beraber gelen sosyal medyayı ele almaktadır. Literatürün son kısmında ise sosyal medya mecralarının giderek hayatımızın vazgeçilmezleri arasına girdiğine ve bununla beraber bir sosyal medya bağımlılığının artışına dikkat çekmektedir. Sosyal medya bağımlılığı son dönemlerde en sık çalışılan alanlardan birisi olarak dikkat çekmektedir. Bu alanın sıklıkla çalışılması sebebiyle farklı ölçme araçları da geliştirilmiştir.

228 kişiye uygulanan ankette sosyal medyada geçirdikleri sürenin tespit edilmesine, sosyal medyayı hangi amaçla kullandıklarına, sosyal medya kullanımının baş, kas, göz vb. ağrılara neden olup olmadığına, sosyal medya kullanırken okulu veya işi aksatıp aksatmadıklarına, sosyal medya kullanımının aile ve arkadaş ilişkilerine ne tür etkileri olduğuna dair ve kadın-erkek sosyal medya kullanıcıların farklarına dair sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın sonucunda ankete katılan bireylerin çoğunlukla serbest zamanlarını internetle doldurdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın katılımcıların, erkek katılımcılara kıyasla sosyal medyada daha fazla zaman geçirdikleri görülmektedir. Bunun temel sebebi ise kadınların, sosyal medya üzerinden duygusal destek aldıklarını düşünmeleridir. Erkek katılımcılar ise sosyal medyaya daha olumsuz yaklaşmaktadırlar ve bu sebeple sosyal

medya ile bir çatışma durumdadırlar. Sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerine gerçekleştirilen bu çalışmanın, “sosyal medya bağımlılığı” konusundaki sorunlara katkı sağlayacağı ve araştırmacılara yol göstereceği umulmaktadır.

Çalışmada yer alan tüm katılımcıların iletişim ve işletme fakültesi öğrencisidir. Bu öğrencilerin serbest zamanlarının büyük çoğunluğunu internet aktiviteleriyle doldurmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Taşçı ve Ekiz (2018)’in çalışması, bu yönüyle hem araştırma hipotezinin kurulmasında hem de literatür taramasında katkı sağlamıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ikinci çalışma, Balcı ve Ayhan (2007)’nin “Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım ve Doyumları Üzerine Bir Saha Araştırması” adlı çalışmasıdır. Günümüzde internet kullanıcıları tıpkı yüz yüze iletişimde olduğu gibi karşılıklı etkileşimde bulunabilmektedir. Bireyler sanal ortama eriştikleri cihazlarından yalnızca birkaç tuşa basarak, ihtiyaç duydukları her içeriğe oldukça hızlı bir biçimde ulaşabilmekte; küresel çaptaki en son gelişmelerden saniyeler içerisinde haberdar olmakta; eğlenceli ve keyifli şekilde zaman geçirebilmekte ve hatta alış-veriş yapabilmektedirler. İşte bu araştırmada gündelik yaşantımızın artık her alanında yansımalarını hissettiğimiz internetin kullanım özellikleri ve alışkanlıklarımız üzerindeki etkileri; Selçuk Üniversitesi’nden basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 487 öğrenci üzerinde yapılan anket çalışmasıyla ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucuna göre katılımcıların internet kullanımlarına doğrudan etki eden 6 değişken belirlenmiştir. Bu değişkenler önem sırasına göre sosyal kaçış, bilgilenme, boş zamanları değerlendirme, ekonomik fayda, sosyal etkileşim/sohbet ve eğlencedir. Katılımcıların ne kadar süredir internet kullandığı, internet kullanım becerileri, günlük ve haftalık olarak internette geçirmiş oldukları süreler ve internet teknolojisine olan güvenleri, internet kullanım ve doyum motivasyonlarına verilen önem düzeyini etkileyen en temel değişkenler konumundadır.

Çalışmaya katılan kullanıcıların, interneti bir serbest zaman aktivitesi olarak kullandığı ve internette müzik dinlediği, filmler ve diziler izlemek için kullandığı sonucu çıkmıştır. Bu açıdan bir film ve dizi izleme platformu olan internet tabanlı Netflix’in serbest zamanı aktivitesi olarak ne denli tercih edildiğinin anlaşılması amaçlanan bu çalışmanın literatürüne katkı sağlamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen üçüncü araştırma Gülnar, Balcı ve Çakır (2010)’ın yapmış oldukları “Facebook, YouTube ve Benzeri Web Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları” isimli çalışmadır. İnternet gelişimi ile birlikte Facebook ve benzeri pek çok sosyal medya sitesi, günümüz internet kullanıcılarının adeta bir parçası haline gelmiştir. Bu araştırma, sosyal medya kullanıcılarının kişisel sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımları, hangi güdülenmeler çerçevesinde gerçekleştirdiklerini incelemiştir.

Bu araştırma Selçuk Üniversitesi’nde öğrenim gören 728 üniversite öğrencisinin katılmış oldukları bir anket çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kapsamında oluşturulan beş farklı hipotez bulunmaktadır ve çalışma sosyal medya kullanıcılarının kişisel hesaplarında yapmış oldukları paylaşımların sebeplerinin yanı sıra oluşturulmuş olan hipotezlere de cevap aramıştır. Araştırma bulguları göstermiştir ki sosyal medya sitelerinde paylaşım yapan kullanıcıların temel motivasyon kaynakları narsizm, kendini ifade etme, zaman geçirme, bilgi arama, yeni bir ilişki arama ve eğlence. Araştırma ayrıca göstermiştir ki anketi cevaplayan katılımcılar bu motivasyon kaynaklarından en az ikisinin güdülenmesi eşliğinde sosyal medyayı kullanmaktadır.

Bu çalışma, özellikle literatür taramasının internet ile ilgili olan bölümünde araştırmaya katkı sağlayacaktır. İnternet kullanımı ve amaçları ile ilgili önemli çıkarımlara ulaşması, araştırmayı literatür taraması çerçevesinde önemli kılmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen dördüncü çalışma, Karakoç ve Gülsünler (2012)’in yapmış oldukları “Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Facebook: Konya Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmadır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı merkezinde hazırlanan bu çalışmada, Konya ilinde uygulanan bir anket ile katılımcıların bir sosyal medya sitesi olan Facebook’a yönlendiren motivasyonların neler olduğu ve sosyal medya kullanımında demografik özelliklerin kullanım motivasyonları açısından bir fark yaratıp yaratmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların Facebook kullanmalarının en temel sebebi eğlence motivasyonu olarak belirlenmiştir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı merkezinde hazırlanan bu araştırmaya göre bireyler, popüler sosyal medya sitelerinden birisi olan Facebook’ta zamanlarının çoğunu geçirirken eğlence ve rahatlama ihtiyaçlarının da giderildiğini belirtmektedir.

Bu araştırma, çalışmanın kuramsal çerçevesine katkıda bulunmaktadır ve sosyal medya kullanımı ile kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma olduğu için literatür taramasına eklenmiştir.

Araştırma kapsamında yararlanılacak olan beşinci çalışma, Taylan (2019)’un “Türkiye’de Serbest Zaman Değerlendirme Aracı Olarak Sinema İzleme Alışkanlıkları” adlı çalışmadır. Modern zamanlarda çalışma yaşamı ve zorunluluklardan arta kalan serbest zamanlarda geleneksel kitle iletişim araçlarından sinema, yeni iletişim teknolojilerinin tehdidi altındadır. Sinemada dijital izleyiciliğe geçme aşamasında sinema izleyici profilinin ortaya konulması önemlidir. Yeni iletişim teknolojilerinin tehdidi altındaki serbest zaman değerlendirme etkinliklerinden sinemanın, seyir alışkanlıklarıyla ilgili Türkiye genelini temsil niteliğine sahip toplam 26 ilden 6013 sinema izleyicisine ulaşılan araştırmada, anket formuyla seyircilerin demografik bilgileri, medya kullanımı, kültür-sanat

etkinliklerine katılımı ve sinema izleme alışkanlıkları ele alınmıştır. Elde edilen veriler, temel istatistik teknikleri yardımıyla betimleyici tarzda analiz edilip, yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; sinema izleyicilerinin serbest zamanlarında en çok katıldıkları sportif/sanatsal/kültürel aktiviteler, sinemaya gitmek (%95), sportif faaliyetlere katılım ve konsere gitmektir. En az gerçekleştirilen aktiviteler ise opera ve baleye gitmektir. En çok tercih ettiği film türleri, aksiyon, komedi ve bilim kurgu; en az müzikal ve siyasi içerikli türlerdir. En çok arkadaşlarıyla (%83), eşi/sevgilisiyle (%43,2) ve yalnız (%24); en az ise çocuklar (%3,9) ve babalar (%3,7) ile sinemaya gidilmektedir. Sinemada film izlemeyi tercih etme nedenleri kalite, keyif ve emeğe saygıdır. Sinema izleyicisinin %88,7'si sinema yerine internetten film izlemektedir. Erkekler, kadınlara göre; şehirlerde yaşayanlar, köylerde yaşayanlara göre; bekâr ve nişanlılar, evlilere göre; gelir düzeyi yüksek olanlar, düşük olanlara göre daha sık sinemaya gitmektedir.

Özellikle bu çalışmada, Türkiye'de serbest zaman etkinliği olarak sinemada film izlemek geçerliliğini hala korumakla birlikte, video, internet ve dijital platformlar üzerinden film izlemek gittikçe yaygınlaşmakta olduğu sonucu çıkmaktadır. Ayrıca sinemaya gidip film izleme nedenlerinin başında emeğe saygı gösterme düşüncesi hakim olmaktadır. Netflix gibi internet tabanlı platformları telif haklarını koruması ve korsana karşı olması ayrıca evden film, dizi, belgesel izleme imkanı sağlaması yönüyle, ön plana çıkması ve araştırılmaya önem verilmesi gereken bir platform olduğu görüşünü desteklemektedir.

Çalışma kapsamında incelenen altıncı çalışma, Çaycı (2013)'nin "Günümüzde Enformasyon ve İletişim Teknolojilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi: OTT TV" adlı çalışmasıdır. OTT TV, kendinden önce ortaya çıkan: Vod, Web Tv, Pay Tv ve IPTV teknolojilerinde var olan eksikliklerin giderilerek, geliştirilmesiyle meydana gelmiş; bir yeni dönem televizyon teknolojisidir. OTT TV, tüm video içeriklerini kullanıcılarına internet vasıtasıyla herhangi bir sınırlama olmaksızın sunmaktadır. Bu noktada: OTT TV'nin geleceğin medyası olacağı; bu yeni mecraanın genç kitleler tarafından kabul göreceği; bu yeni aracın sağladığı olanaklar sayesinde televizyon izleme alışkanlıkları üzerinde dönüştürücü etkilerinin olması öngörülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, OTT TV'nin, klasikleşmiş televizyon izleme alışkanlıklarındaki etkisini kavrayabilmektir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular: OTT TV'nin geleceğin etkileşimli televizyonculuk teknolojisi olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, OTT TV'nin son kullanıcılara sunduğu hizmetler sonucunda televizyon izleme alışkanlıkları üzerinde dönüştürücü etkilerinin olduğu, son olarak da, dört farklı ekran üzerinden İnternetteki sınırsız içeriğe ulaşabilmenin en kolay yolunun OTT TV teknolojisi olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bu çalışma, özellikle internet tabanlı televizyonların özelliklerinin, sunulan hizmetlerin, geleneksel televizyon yayınlarından ve içeriklerinden farklı olduğu noktaların anlaşılması açısından çalışmaya katkı sağlamaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen yedinci çalışma, Akıncı ve Başer (2019)'in "Reklamdan Kaçınma Bağlamında Geleneksel ve Modern Film İzleme Ortamlarının Genç İzleyiciler Üzerinden Karşılaştırılması: Netflix ve Sinema Salonları Örneği" adlı çalışmasıdır. Gündelik hayat pratiklerimiz, teknolojiye yaşanan gelişmeler neticesinde birtakım değişime uğramıştır. Değişime uğrayan pratiklerden birisi de film izleme alışkanlıklarıdır. Yeni iletişim alışkanlıklarının hayatlarımıza katmış olduğu yenilikler sayesinde, bireyler artık, film izlemek için sinemaya gitmek mecburiyetinde değiller. Son dönemde popülerliğini oldukça arttıran çevrimiçi içerik sağlayıcı pek çok platform, bireylere izlemek istedikleri film, dizi ya da benzeri içerikleri, belirli bir zaman kısıtlamasına maruz kalmadan, istedikleri zaman istedikleri yerde izleyebilme imkânı sunmaktadır. Çevrimiçi içerik üreticisi bu platformlar arasında en popüler olanı ise Netflix'tir. Netflix'i, diğer çevrimiçi içerik üreticilerine kıyasla ön plana çıkaran bir takım özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden birisi de reklamdan kaçınma olanağıdır.

Çevrimiçi platformlara olan ilginin artması ile birlikte, bu alanlar üzerine yapılan araştırmalar da artış göstermektedir. Bu araştırma da en popüler çevrimiçi içerik üreticisi olarak kabul edilen Netflix'in genç jenerasyonun film izleme alışkanlıklarındaki dönüşümde nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlayabilmek ve genç jenerasyonun Netflix ile sinema arasında nasıl bir kıyaslama yaptıklarını anlamlandırmak amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Netflix üyelikleri bulunan on yedi katılımcı, araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada özellikle gençlerin neden Netflix kullandıkları, Netflix aboneliği olma süreçlerinin nasıl işlediği ve Netflix aboneliği olduktan sonra film izleme alışkanlıklarının artışı gibi analizler literatüre katkı sağlamaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen sekizinci çalışma, Diker (2019)'in "Az Daha Fazladır: Dijital Seyir Platformlarının Tüketim Kültürü Açısından İzleyicilerin Seyir Alışkanlıklarına Olan Etkisi" adlı çalışmasıdır. Teknik altyapısının düzenlenmesinin ardından dijital yayıncılığın, özellikle 2010 sonrasında Türkiye içerisinde yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Gerek televizyon gerek tabletler gerekse akıllı mobil cihazlar ile erişilebilen dijital platformlar, kullanıcılara gelenekselleşmiş film ve dizi anlayışından çok daha farklı bir seyir tecrübesi sunmaktadır. 1980 sonrasında etki alanı genişleyen tüketim kültürü ile birlikte, bireylerin film ya da dizi gibi içeriklerin tüketimlerinde birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bireyler, uzun süreli film ve dizi içeriklerinden kaçınmakta, daha kısa süreli içeriklere yönelmektedir. Çevrimiçi içerik üreticisi olan dijital platformlar, bireylerin film ve dizi içeriklerindeki tüketim alışkanlıklarının dönüşümü ile birlikte önem kazanmıştır. Bireylerdeki bu dönüşüm sebebiyle bu içerik üreticileri, ürettikleri içeriklerin sürelerini iki saatin üzerinde tutmamaya dikkat etmektedirler. Bu araştırma, Youtube ile başlayan ve kitlelere farklı bir izleme tecrübesi sunan günümüz dijital

içerik üretici platformların hangi sıklıkta kullanıldıklarını ve üretmiş oldukları özgün içeriklerin biçimsel özelliklerinin neler olduğunu anlamaya yönelik bir anket çalışmasıdır.

Bu çalışmanın argümanına ve yapılan anketin sonucuna göre denilebilir ki günümüzün tüketim toplumuna adapte olmuş bireyleri, sürekli bir tüketim anlayışı içerisinde dijital platformlarda sunulan içerikleri parçalı halde tüketmek suretiyle hem tüketimi zamana yaymaktalar hem de tüketilecek olan içerikten sıkılmayarak bir sonraki tüketim nesnesine hızla yönelebilmektedirler. Sürekli dönüşen ve gün geçtikçe daha da fazla dijital kültür içerisinde tüketime adapte olan yeni kuşakların sisteme olan adaptasyonu giderek kolaylaşmaktadır. Tüketim toplumu küresel boyutta dünya üzerindeki toplumları daha çok tüketime hızla adapte etmekte ve bu dönüşümü her yeni kuşakla birlikte daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmektedir.

Bu çalışmada Netflix gibi dijital seyir platformlarının iletişim öğrencileri üzerindeki etkileri, onlara hızla adapte olup hayatlarının içinde yer alması ve bu platformları tüketme eğilimleri açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Çalışma kapsamında incelenen dokuzuncu çalışma, Şakı Aydın (2019)'ın "Yeni izleme biçimleri ve Netflix içerikleri: Ritzer'in McDonaldlaşma tezi ekseninde bir değerlendirme" adlı çalışmasıdır. Ritzer'e göre McDonaldlaşma, günümüz modern toplumların bilimsel ve rasyonel doğasını ifade etmektedir. Buna göre, kapitalleşen modern dünyanın dört göstergesi bulunmaktadır. Bunlar; verimlilik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik ve denetimdir. Bu dört göstergesinin yanı sıra McDonaldlaşma tanımlamasında akılcılık ile birlikte gelen pratikler de dikkat çekmektedir. McDonald's, global organizasyon yapılarını ve bu yapıların gündelik yaşam pratiklerine olan etkilerini ifade eden ikonik bir ifadedir. McDonaldlaşma, temelde aynı tür ekonomik ve toplumsal güç karşısındaki, örgütlenmelerin ortaya çıkış süreçlerinin genel bir ismidir. Modernite sonrası toplumun, farklı yönlerini ifade etmek için kullanılan bu kavram, pek çok yönden tartışılmaya devam etmektedir. Bu çalışma, McDonaldlaşma ile birlikte üretim ve tüketim dinamiklerindeki homojenleşmenin, teknolojik gelişmeler ile birlikte dijital platformlarda devam etmekte olduğu düşüncesini temel almaktadır. Bu sebeple dijital platformlar arasında oldukça popüler olan Netflix içerikleri, beş farklı gösterge altında incelenmiştir. Gereksinim olarak kabul edilen her türlü ihtiyaca hızlı ve kolay şekilde ulaşabilme durumu sebebiyle verimlilik, olumlu bir gösterge olarak kabul edilmektedir. McDonald's'ta bir ürüne ulaşabilme hızı ve Netflix içeriklerine hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilme durumu, verimlilik göstergesi bakımından bir benzerlik göstermektedir. Ayrıca Netflix'te reklamların olmaması da bireyler açısından tam anlamıyla bir verimlilik ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Ritzer, McDonaldlaşma süreci içerisinde meydana gelen her türlü aksaklığın temelde birey kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple sistemin eksiksiz ve hatasız çalışabilmesi için ciddi şekilde bir mükemmel işleyiş gerekmektedir. Netflix üzerinden incelemek gerekirse, sistemin tam anlamıyla çalışabilmesi için ürün, süreç ve müşteri denetiminin kusursuz olması gerekmektedir. Netflix, bu kusursuz süreç amacıyla yapay zekâ tabanlı bir algoritma ile izleyici hareketlerini incelemekte, bireylere içerik önerisinde bulunurken bu algoritmanın sağladığı verileri kullanmaktadır. Bu durum, bir denetim ya da kontrol mekanizması olarak da tanımlanabilir. Netflix, üyesi olan bireylere seçme özgürlüğü sunsa da yaratmış olduğu algoritma sebebiyle bu seçme özgürlüğü tartışılması gereken bir kavram olarak göze çarpmaktadır.

Netflix örneğinden yola çıkarak McDonaldlaşmanın beş temel göstergesini içerikler üzerinden analizde bulunan bu çalışma, Netflix'in özelliklerini ve içeriklerini saptamak bakımından literatüre katkı sağlamaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen onuncu ve son çalışma, Karaduman (2017)'in "Popüler Kültürün Oluşmasında ve Aktarılmasında Sosyal Medyanın Rolü" adlı çalışmasıdır. Popüler kültürün, geniş kitleler tarafından ulaşılan bir konumda olması, bu kavramı sıklıkla medya kavramı ile ilişkilendirmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte gündelik yaşam pratiklerimizin bir parçası olan yeni medya da popüler kültürün oluşum, gelişim ve dağıtım aşamalarında ciddi etkileri olan bir mecra olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırma popüler kültür kavramını, yeni medya kavramı ile entegre bir şekilde analiz ederek; popüler kültürün oluşum ve yayılmasını incelemektedir.

Bu sebeple yeni medyada sıklıkla bahsedilen ve güncelliğini koruyan eğlence, boş zaman ve şöhret ile ilintili içerikler incelenmiş ve bu içeriklerin etkileri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular göstermiştir ki sosyal medya; toplumsal, ekonomik ve kültürel yaşam pratiklerinin önemli bir parçasıdır. Sosyal medya içerisinde yoğun bir şekilde artış gösteren içerik paylaşımlarının, kişisel hayatların sunumu noktasına gelmesi göstermektedir ki yeni medya, toplumsal yaşam pratiklerinin merkezinde olan en yeni mecradır. Ayrıca yeni medya üzerinden oynanan oyunlar da kitlelerin büyük bir kısmını etkisi altına almıştır. Dolayısıyla yeni medya, popüler kültürün en dikkat çekici unsurlarından birisi olan eğlence endüstrisi üzerinde büyük bir dönüşüme sebep olmuştur ve bu pazarın en ciddi mekanizması haline gelmiştir.

Bu çalışma özellikle internet tabanlı oyun ve eğlence platformlarının, popüler kültüre hizmet etmesi ve önemli bir endüstriye dönüşmesi yönündeki çıkarımları açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

Literatür taraması yapıldığında, çalışmaların çoğunluğunda internetin beraberinde getirdiği sosyal medya mecralarına olan bağımlılık ve kullanıcılar üzerindeki etkisi görülmektedir. Ayrıca internetin bir serbest zaman doldurma aktivitesi olarak farklı yönleriyle ve özellikleriyle ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Bu farklı yönler sosyal medya siteleri olsun, internet tabanlı oyunlar olsun, mobil tabanlı eklentiler olsun ve internet tabanlı dizi ve film izleme siteleri olsun kullanıcılarını etkilemekte ve serbest zamanlarını meşgul etmektedir. Özellikle kullanımlar doyumlar kuramı çerçevesinden bakıldığında, internet tabanlı sitelerin bu etkileme ve meşgul etme süreçlerinin kullanıcıları tarafından kendi haz ve istekleri doğrultusunda olduğu analiz edilmiştir. Popüler kültürün

kendisine hızla yayılma ve daha fazla etkileşime geçme fırsatı sağlayan internet tabanlı sitelerde yer bulması, internet kullanımı oranının artmasında, kullanım ve doyum hazları kadar popüler kültüründe etkisinin olduğu söylenebilir. Popüler kültürün sosyal medyayı etkisi, sosyal medya bağımlılığı, kullanımlar ve doyumlar çerçevesinde kullanıcıların sosyal medya kullanım amaçları gibi çalışmalara rastlamak mümkünken, aylık abonelik ücreti ödeyerek internet üzerinden sınırsız film ve dizi imkânı sağlayan Netflix'in popüler kültürle olan ilişkisine yer veren çalışmalar tespit edilmemiştir. Ayrıca Netflix ve sinema arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yer alırken Netflix kullanıcılarının serbest zamanlarını ne denli doldurduğuna dair çalışmalara rastlanmamıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada niceliksel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada daha net veriler elde edilebilmesi amacıyla internet tabanlı Netflix'in kullanıldığı bir örneklem oluşturulmaya çalışılmıştır.

### Problem Cümlesi

Üniversite öğrencileri, bir serbest zaman aktivitesi olarak Netflix'te ne oranda zaman geçirmektedir?

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada beşli likert ölçekli bir veri toplama aracı uygulanmıştır.

### Evren

Bu araştırmanın evreni olarak İstanbul Gelişim Üniversitesi Görsel, İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümünde öğrenim gören toplam 72 öğrenciyi kapsamaktadır.

### Örneklem

Araştırma örneklemini, araştırmacının kolay bir şekilde ulaşabilmesi ve çalışmanın hızlı bir şekilde ilerleyebilmesi amacıyla olarak İstanbul Gelişim Üniversitesi Görsel, İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü belirlenmiştir. Araştırmada amaçlı örneklem grubu seçilmiştir.

Örneklem grubu, anketin uygulandığı gün online derste bulunan tüm öğrenciler olarak kayda geçmiştir ve toplam 72 kişiden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada sosyal medya sitelerinin kullanımı üzerine yapılan çalışmanın anket soruları izin alınarak kullanılmıştır (Balcı, Gülnar ve Çakır: 2010). Veri toplama aracındaki sorular çalışmaya göre uyarlanmıştır ve toplamda 20 sorudan oluşmaktadır. Anket içerisindeki soruların 3 tanesi, araştırma evrenini oluşturan katılımcıların demografik verilerini içermektedir. Diğer 18 soru ise Netflix kullanım amaçlarını analiz etme üzerinedir.

### Varsayımlar

- 1) Üniversite öğrencileri, bir serbest zaman aktivitesi olarak Netflix'i tercih etmektedirler.
- 2) Bu tercihte kendi kullanım ve doyumlar hazları kadar popüler kültürün etkisi mevcuttur.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 bahar dönemi ve İstanbul Gelişim Üniversitesi Görsel, İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü ile sınırlıdır.

### Tanımlar

**Popüler Kültür:** Belirli dönemlerde ortaya çıkan ve moda olarak tabir edilen, üretimi ve tüketimi oldukça hızlı olan maddi, manevi ürünler.

**Serbest Zaman:** Kitlelerin işleri ve yeme, uyku gibi zorunlu eylemleri dışında kalan kişisel zamanları.

**Netflix:** İnternet tabanlı ve üyelik ile kullanılabilen, film, dizi, belgesel vb. içerikler üreten dijital platform.

### Araştırma Bulguları

İstanbul Gelişim Üniversitesi Görsel, İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı ön lisans öğrencilerinden toplamda 72 öğrenci, katılımcı grup olarak online veri toplama aracına katılmıştır.

**Tablo 1: Cinsiyet**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid erkek	39	54,2	54,2	54,2
kadın	33	45,8	45,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %54,2'si (39) erkek, %45,8'i (33) kadın katılımcılardan oluşmaktadır.

**Tablo 2: Okuduğu Program**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Radyo ve Televizyon	30	41,7	41,7	41,7
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	24	33,3	33,3	75,0
Basım ve Yayın	18	25,0	25,0	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %41,7'si (30) Radyo ve Televizyon, %33,3'ü (24) Fotoğrafçılık ve Kameramanlık ve %25'i (18) Basım ve Yayın programlarında eğitim almaktadır.

**Tablo 3: Netflix'te Geçirdiği Süre**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-1 Saat	11	15,3	15,3	15,3
2-3 Saat	32	44,4	44,4	59,7
4-5 Saat	26	36,1	36,1	95,8
6+ Saat	3	4,2	4,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Netflix'te geçirilen zaman incelendiğinde, katılımcıların %15,3'ü (11) 0-1 saat, %44,4'ü (32) 2-3 saat, %36,1'i (26) 4-5 saat ve %4,2'si (3) 6 ve üzeri saatini bu platforma ayırdıkları görülmektedir. Katılımcıların önemli bir çoğunluğu, %70,5'i (58) toplamda 2-3 ve 4-5 saatlerini Netflix'e ayırdıklarını ifade etmiştir.

**Tablo 4: Netflix içeriklerini sohbet ortamlarında daha aktif olabilmek için takip ediyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyorum	3	4,2	4,2	4,2
Katılmıyorum	14	19,4	19,4	23,6
Fikrim Yok	25	34,7	34,7	58,3
Katılıyorum	19	26,4	26,4	84,7
Kesinlikle Katılıyorum	11	15,3	15,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %4,2'si (3) "Netflix içeriklerini sohbet ortamlarında daha aktif olabilmek için takip ediyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %19,4'ü (14) katılmıyorum, %34,7'si (25) fikrim yok, %26,4'ü (19) katılıyorum ve %15,3'ü (11) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 5: İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyorum	14	19,4	19,4	19,4
Katılmıyorum	20	27,8	27,8	47,2
Fikrim Yok	30	41,7	41,7	88,9
Katılıyorum	7	9,7	9,7	98,6
Kesinlikle Katılıyorum	1	1,4	1,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %19,4'ü (14) "İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %27,8'i (20) katılmıyorum, %41,7'si (30) fikrim yok, %9,7'si (7) katılıyorum ve %1,4'ü (1) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Daha iyi bir izlenim bırakabilmek için Netflix içeriklerini paylaşma düşüncesine karşı katılımcıların %47,2'si (34) katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir.



**Tablo 6: İzlediğim Netflix içeriklerini, karakterim ve ilgi alanlarım daha iyi anlaşılmasını diye insanlarla paylaşıyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	12	<b>16,7</b>	16,7	16,7
Katılmıyorum	24	<b>33,3</b>	33,3	50,0
Fikrim Yok	29	<b>40,3</b>	40,3	90,3
Katılıyorum	7	<b>9,7</b>	9,7	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %16,7'si (12) "İzlediğim Netflix içeriklerini, karakterim ve ilgi alanlarım daha iyi anlaşılmasını diye insanlarla paylaşıyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %33,3'ü (24) katılmıyorum, %40,3'ü (29) fikrim yok ve %9,7'si (7) katılıyorum cevabını vermiştir. Bu soruya kesinlikle katılıyorum cevabını veren bir katılımcı tespit edilmemiştir. Karakterim ve ilgi alanlarım daha anlaşılır olsun diye izlenen içeriklerin paylaşılması durumuna karşı katılımcıların yarısı, %50'si (36) katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 7: Netflix platformunu düzenli olarak ziyaret etmekteyim.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Katılmıyorum	5	<b>6,9</b>	6,9	6,9
Fikrim Yok	21	<b>29,2</b>	29,2	36,1
Katılıyorum	23	<b>31,9</b>	31,9	68,1
Kesinlikle Katılıyorum	23	<b>31,9</b>	31,9	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %6,9'u (5) "Netflix platformunu düzenli olarak ziyaret etmekteyim." sorusuna katılmıyorum cevabını verirken, %29,2'si (21) fikrim yok, %31,9'u (23) katılıyorum ve yine %31,9'u (23) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Netflix platformunun düzenli olarak ziyaret edilme durumunu değerlendiren katılımcıların kesinlikle katılmıyorum cevabında bulunmadıkları saptanmıştır. Katılımcıların %63,8'i (46) ise katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.

**Tablo 8: Netflix içerik güncellemelerini düzenli olarak takip etmekteyim.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Katılmıyorum	17	<b>23,6</b>	23,6	23,6
Fikrim Yok	20	<b>27,8</b>	27,8	51,4
Katılıyorum	22	<b>30,6</b>	30,6	81,9
Kesinlikle Katılıyorum	13	<b>18,1</b>	18,1	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %23,6'sı (17) "Netflix içerik güncellemelerini düzenli olarak takip etmekteyim." sorusuna katılmıyorum cevabını verirken, %27,8'i (20) fikrim yok, %30,6'sı (22) katılıyorum ve %18,1'i (13) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Netflix içerik güncellemelerini düzenli olarak takip etme durumuna kesinlikle katılmıyorum cevabı veren katılımcı ise bulunmamaktadır.

**Tablo 9: Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	6	<b>8,3</b>	8,3	8,3
Katılmıyorum	26	<b>36,1</b>	36,1	44,4
Fikrim Yok	27	<b>37,5</b>	37,5	81,9
Katılıyorum	11	<b>15,3</b>	15,3	97,2
Kesinlikle Katılıyorum	2	<b>2,8</b>	2,8	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %8,3'ü (6) "Netflıx'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %36,1'i (26) katılmıyorum, %37,5'i (27) fikrim yok, %15,3'ü (11) katılıyorum ve %2,8'i (2) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 10: Serbest zamanımı, Netflıx içeriklerini seyrederek geçiriyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Katılmıyorum	6	<b>8,3</b>	8,3	8,3
Fikrim Yok	20	<b>27,8</b>	27,8	36,1
Katılıyorum	28	<b>38,9</b>	38,9	75,0
Kesinlikle Katılıyorum	18	<b>25,0</b>	25,0	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %8,3'ü (6) "Serbest zamanımı, Netflıx içeriklerini seyrederek geçiriyorum." sorusuna katılmıyorum cevabını verirken, %27,8'i (20) fikrim yok, %38,9'u (28) katılıyorum ve %25'i (18) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Netflıx içerikleriyle serbest zamanı doldurma durumuna içerik kesinlikle katılmıyorum cevabına rastlanılmamıştır. Katılımcıların %63,5'i (46) serbest zamanı netflıx'te geçirme sorusuna katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabı verdikleri analiz edilmiştir.

**Tablo 11: Netflıx içeriklerini izlemek için, günlük işlerimi erteleyebiliyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	6	<b>8,3</b>	8,3	8,3
Katılmıyorum	17	<b>23,6</b>	23,6	31,9
Fikrim Yok	23	<b>31,9</b>	31,9	63,9
Katılıyorum	19	<b>26,4</b>	26,4	90,3
Kesinlikle Katılıyorum	7	<b>9,7</b>	9,7	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %8,3'ü (6) "Netflıx içeriklerini izlemek için, günlük işlerimi erteleyebiliyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %23,6'sı (17) katılmıyorum, %31,9'u (23) fikrim yok, %26,4'ü (19) katılıyorum ve %9,7'si (7) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 12: Gece ve uyku saatlerinde Netflıx izlemeyi tercih ediyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	13	<b>18,1</b>	18,1	18,1
Katılmıyorum	20	<b>27,8</b>	27,8	45,8
Fikrim Yok	22	<b>30,6</b>	30,6	76,4
Katılıyorum	11	<b>15,3</b>	15,3	91,7
Kesinlikle Katılıyorum	6	<b>8,3</b>	8,3	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %18,1'i (13) "Gece ve uyku saatlerinde Netflıx izlemeyi tercih ediyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %27,8'i (20) katılmıyorum, %30,6'sı (22) fikrim yok, %15,3'ü (11) katılıyorum ve %8,3'ü (6) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 13: Netflıx içerikleri, merak ettiğim konular hakkında fikir sahibi olmama olanak sağlıyor.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	5	<b>6,9</b>	6,9	6,9
Katılmıyorum	11	<b>15,3</b>	15,3	22,2
Fikrim Yok	20	<b>27,8</b>	27,8	50,0
Katılıyorum	23	<b>31,9</b>	31,9	81,9
Kesinlikle Katılıyorum	13	<b>18,1</b>	18,1	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %6,9'u (5) "Netflıx içerikleri, merak ettiğim konular hakkında fikir sahibi olmama olarak sağlıyor." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %15,3'ü (11) katılmıyorum, %27,8'i (20) fikrim yok, %31,9'u (23) katılıyorum ve %18,1'i (13) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Netflıx içerikleri, merak edilen konular hakkında fikir sahibi olmaya olarak sağlıyor durumunu değerlendiren katılımcıların yarısı, %50'si (36) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 14: Netflıx'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	15	<b>20,8</b>	20,8	20,8
Katılmıyorum	30	<b>41,7</b>	41,7	62,5
Fikrim Yok	19	<b>26,4</b>	26,4	88,9
Katılıyorum	8	<b>11,1</b>	11,1	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %20,8'i (15) "Netflıx'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %41,7'si (30) katılmıyorum, %26,4'ü (19) fikrim yok, %11,1'i (8) katılıyorum cevabını vermiştir. Youtube reklamlarını eğlenceli bulurum sorusuna katılımcıların %79,5'i (66) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Netflıx'te belgesel ve eğitici içerikler izlemeyi tercih etme durumuna katılımcıların kesinlikle katılıyorum cevabı vermedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların 62,5'i (45) bu soruya kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum cevabını vermeyi tercih etmişlerdir.

**Tablo 15: Netflıx, kendi kùltürüm ve farklı kùltürler hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	13	<b>18,1</b>	18,1	18,1
Katılmıyorum	25	<b>34,7</b>	34,7	52,8
Fikrim Yok	6	<b>8,3</b>	8,3	61,1
Katılıyorum	19	<b>26,4</b>	26,4	87,5
Kesinlikle Katılıyorum	9	<b>12,5</b>	12,5	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %18,1'i (13) "Netflıx, kendi kùltürüm ve farklı kùltürler hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %34,7'si (25) katılmıyorum, %8,3'ü (6) fikrim yok, %26,4'ü (19) katılıyorum ve %12,5'i (9) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Netflıx içeriklerinin kendi kùltürümüz ve farklı kùltürler hakkında bilgilendirme imkanı sağlar durumunu değerlendiren katılımcıların %61,1'i (43) katılıyorum veya katılmıyorum cevabında buldukları analiz edilmiştir. Aynı soru üzerindeki bu tür bir kararsızlık durumu dikkat çekicidir.

**Tablo 16: Netflıx'i ailemle veya arkadaşlarımla birlikte izlemeyi tercih ediyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	10	<b>13,9</b>	13,9	13,9
Katılmıyorum	18	<b>25,0</b>	25,0	38,9
Fikrim Yok	14	<b>19,4</b>	19,4	58,3
Katılıyorum	16	<b>22,2</b>	22,2	80,6
Kesinlikle Katılıyorum	14	<b>19,4</b>	19,4	100,0
Total	72	<b>100,0</b>	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %13,9'u (10) "Netflıx'i ailemle veya arkadaşlarımla birlikte izlemeyi tercih ediyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %25'i (18) katılmıyorum, %19,4'ü (14) fikrim yok, %22,2'si (16) katılıyorum ve %19,4'ü (14) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Netflıx'i aileleri ve arkadaşları ile birlikte izleme sorusuna katılımcıların dengeli cevaplar verdiği saptanmıştır.

**Tablo 17: Ailemin veya arkadaşlarımla önerdiğim Netflix içeriklerini izlemeye özen gösteriyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	18	25,0	25,0	26,4
Fikrim Yok	11	15,3	15,3	41,7
Katılıyorum	25	34,7	34,7	76,4
Kesinlikle Katılıyorum	17	23,6	23,6	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %1,4'ü (1) "Ailemin veya arkadaşlarımla önerdiğim Netflix içeriklerini izlemeye özen gösteriyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %25'i (18) katılmıyorum, %15,3'ü (11) fikrim yok, %34,7'si (25) katılıyorum ve %23,6'sı (17) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Katılımcıların %58,3'ü (42) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 18: Netflix'in gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi severim.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	15	20,8	20,8	22,2
Fikrim Yok	17	23,6	23,6	45,8
Katılıyorum	23	31,9	31,9	77,8
Kesinlikle Katılıyorum	16	22,2	22,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %1,4'ü (1) "Netflix'in gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi severim." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %20,8'i (15) katılmıyorum, %23,6'sı (17) fikrim yok, %31,9'u (23) katılıyorum ve %22,2'si (16) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Katılımcıların %54,1'i (49) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 19: Netflix'in benim için seçtiği öneri programlarını izlemeyi severim.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyorum	6	8,3	8,3	8,3
Katılmıyorum	8	11,1	11,1	19,4
Fikrim Yok	17	23,6	23,6	43,1
Katılıyorum	20	27,8	27,8	70,8
Kesinlikle Katılıyorum	21	29,2	29,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %8,3'ü (6) "Netflix'in benim için seçtiği öneri programlarını izlemeyi severim." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %11,1'i (8) katılmıyorum, %23,6'sı (17) fikrim yok, %27,8'i (20) katılıyorum ve %29,2'si (21) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Katılımcıların %57'si (41) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 20: Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyorum	3	4,2	4,2	4,2
Katılmıyorum	15	20,8	20,8	25,0
Fikrim Yok	25	34,7	34,7	59,7
Katılıyorum	18	25,0	25,0	84,7
Kesinlikle Katılıyorum	11	15,3	15,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %4,2'si (3) "Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %20,8'i (15) katılmıyorum, %34,7'si (25) fikrim yok, %25'i (18) katılıyorum ve %15,3'ü (11) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**Tablo 21: Netflix'i, stres ve problemler ile başa çıkabilmek için bir eğlence aracı olarak kullanıyorum.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kesinlikle Katılmıyor	3	4,2	4,2	4,2
Katılmıyorum	11	15,3	15,3	19,4
Fikrim Yok	20	27,8	27,8	47,2
Katılıyorum	25	34,7	34,7	81,9
Kesinlikle Katılıyorum	13	18,1	18,1	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Veri toplama aracına cevap veren katılımcıların %4,2'si (3) "Netflix'i, stres ve problemler ile başa çıkabilmek için bir eğlence aracı olarak kullanıyorum." sorusuna kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %15,3'ü (11) katılmıyorum, %27,8'i (20) fikrim yok, %34,7'si (25) katılıyorum ve %18,1'i (13) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Katılımcıların %52,8'i (38) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.

**T-TESTİ****Tablo 21: Group Statistics**

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mean	erkek	39	3,1083	,37114	,05943
	kadın	33	3,1953	,35277	,06141

**Tablo 22: Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
mean	Equal variances assumed	,945	,334	-1,014	70	,314	-,08702	,08582	-,25820	,08415
	Equal variances not assumed			-1,018	69,024	,312	-,08702	,08546	-,25751	,08346

Varyansların eşit olduğu durumlar incelendiğinde p değeri 0,334 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p değeri: 0,334  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H1 reddedilmiş, H0 ise kabul edilmiştir. Buna göre cinsiyete göre varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durumlar incelendiğinde ise p değeri 0,314 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p değeri: 0,314;  $\alpha$ :0,05'ten büyük olduğu için H1 reddedilmiş, H0 ise kabul edilmiştir. Buna göre cinsiyete göre varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 23: Group Statistics**

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Netflix içeriklerini sohbet ortamlarında daha aktif olabilmek için takip ediyorum.	erkek	39	<b>3,3333</b>	1,13168	,18121
	kadın	33	<b>3,2424</b>	1,03169	,17959
İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.	erkek	39	<b>2,2051</b>	,89382	,14313
	kadın	33	<b>2,7576</b>	,96922	,16872
İzlediğim Netflix içeriklerini, karakterim ve ilgi alanlarım daha iyi anlaşılсын diye insanlarla paylaşıyorum.	erkek	39	<b>2,2564</b>	,90954	,14564
	kadın	33	<b>2,6364</b>	,82228	,14314

Netflix platformunu düzenli erkek olarak ziyaret etmekteyim.	39	<b>3,9231</b>	,95655	,15317
	33	<b>3,8485</b>	,93946	,16354
Netflix içerik güncellemelerini düzenli erkek olarak takip etmekteyim.	39	<b>3,3846</b>	1,06661	,17079
	33	<b>3,4848</b>	1,03444	,18007
Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.	39	<b>2,6154</b>	,93514	,14974
	33	<b>2,7576</b>	,93643	,16301
Serbest zamanımı, Netflix içeriklerini seyrederek geçiriyorum.	39	<b>3,9744</b>	,81069	,12981
	33	<b>3,6061</b>	,99810	,17375
Netflix içeriklerini izlemek için, günlük işlerimi erteleyebiliyorum.	39	<b>3,0513</b>	1,07480	,17211
	33	<b>3,0606</b>	1,17099	,20384
Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih ediyorum.	39	<b>2,5897</b>	1,16343	,18630
	33	<b>2,7879</b>	1,21854	,21212
Netflix içerikleri, merak ettiğim konular hakkında fikir sahibi olmama olanak sağlıyor.	39	<b>3,4615</b>	1,14354	,18311
	33	<b>3,3030</b>	1,18545	,20636
Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.	39	<b>2,2051</b>	,95089	,15226
	33	<b>2,3636</b>	,89506	,15581
Netflix, kendi kültürüm ve farklı kültürler hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor.	39	<b>2,6410</b>	1,34726	,21573
	33	<b>3,0000</b>	1,34629	,23436
Netflix'i ailemle veya arkadaşlarımla birlikte izlemeyi tercih ediyorum.	39	<b>3,0769</b>	1,34526	,21541
	33	<b>3,0909</b>	1,37758	,23981
Ailemin veya arkadaşlarımla önerdiği Netflix içeriklerini izlemeye özen gösteriyorum.	39	<b>3,4359</b>	1,14236	,18292
	33	<b>3,6667</b>	1,16369	,20257
Netflix'in gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi severim.	39	<b>3,5128</b>	1,12090	,17949
	33	<b>3,5455</b>	1,09233	,19015
Netflix'in benim için seçtiği öneri programlarını izlemeyi severim.	39	<b>3,6667</b>	1,28418	,20563
	33	<b>3,4848</b>	1,22783	,21374
Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.	39	<b>3,2821</b>	1,07480	,17211
	33	<b>3,2424</b>	1,11888	,19477
Netflix'i, stres ve problemler ile başa çıkabilmek için bir eğlence aracı olarak kullanıyorum.	39	<b>3,3333</b>	1,13168	,18121
	33	<b>3,6364</b>	1,02525	,17847

Kadın ve erkek katılımcıların, 2. soru dışındaki (İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.) diğer tüm sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, kadın katılımcılar ve erkek katılımcıların düşünceleri arasında pek fark olmadığı tespit edilmiştir.

“İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.” sorusu için, ortalamalara baktığımızda kadın: 2,75; erkek: 2,20 olarak görülmektedir. Bu sebeple kadın katılımcıların, erkek katılımcılara oranla daha olumlu cevaplar verdikleri analiz edilmiştir.

**Tablo 24: Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	---	------------------------------

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Netflix içeriklerini sohbet ortamlarında daha aktif olabilmek için takip ediyorum.	,897	<b>,347</b>	,354	70	<b>,725</b>	,09091	,25713	-,42192	,60374
			,356	69,587	<b>,723</b>	,09091	,25513	-,41799	,59981
İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkında iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.	,003	<b>,954</b>	-2,514	70	<b>,014</b>	-,55245	,21974	-,99071	-,11418
			-2,497	65,892	<b>,015</b>	-,55245	,22125	-,99420	-,11069
İzlediğim Netflix içeriklerini, karakterim ve ilgi alanlarım daha iyi anlaşılсын diye insanlarla paylaşıyorum.	,383	<b>,538</b>	-1,845	70	<b>,069</b>	-,37995	,20595	-,79071	,03080
			-1,861	69,672	<b>,067</b>	-,37995	,20421	-,78727	,02736
Netflix platformunu düzenli olarak ziyaret etmekteyim.	,027	<b>,870</b>	,332	70	<b>,741</b>	,07459	,22441	-,37298	,52216
			,333	68,426	<b>,740</b>	,07459	,22407	-,37248	,52166
Netflix içerik güncellemelerini düzenli olarak takip etmekteyim.	,076	<b>,784</b>	-,403	70	<b>,688</b>	-,10023	,24883	-,59651	,39604
			-,404	68,672	<b>,688</b>	-,10023	,24819	-,59540	,39493
Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.	,006	<b>,940</b>	-,642	70	<b>,523</b>	-,14219	,22132	-,58361	,29922
			-,642	68,010	<b>,523</b>	-,14219	,22135	-,58389	,29950
Serbest zamanımı, Netflix içeriklerini seyrederek geçiriyorum.	4,285	<b>,042</b>	1,728	70	<b>,088</b>	,36830	,21316	-,05684	,79343
			1,698	61,547	<b>,095</b>	,36830	,21689	-,06532	,80191
Netflix içeriklerini izlemek için günlük işlerimi erteleyebiliyorum.	,318	<b>,575</b>	-,035	70	<b>,972</b>	-,00932	,26486	-,53757	,51892
			-,035	65,748	<b>,972</b>	-,00932	,26678	-,54201	,52336

Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih ediyorum.	Equal variances assumed		,007	<b>,932</b>	-,705	70	<b>,483</b>	-,19814	,28121	-,75900	,36273
	Equal variances assumed	not			-,702	66,891	<b>,485</b>	-,19814	,28232	-,76166	,36539
Netflix içerikleri, merak ettiğim konular hakkında fikir sahibi olmama olanak sağlıyor.	Equal variances assumed		,012	<b>,912</b>	,576	70	<b>,566</b>	,15851	,27505	-,39007	,70708
	Equal variances assumed	not			,575	67,166	<b>,568</b>	,15851	,27589	-,39215	,70916
Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.	Equal variances assumed		,070	<b>,792</b>	-,724	70	<b>,472</b>	-,15851	,21897	-,59523	,27822
	Equal variances assumed	not			-,728	69,176	<b>,469</b>	-,15851	,21786	-,59310	,27608
Netflix, kendi kültürüm ve farklı kültürler hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor.	Equal variances assumed		,103	<b>,749</b>	-	70	<b>,264</b>	-,35897	,31856	-,99431	,27637
	Equal variances assumed	not			-	68,057	<b>,264</b>	-,35897	,31854	-,99459	,27665
Netflix'i ailemle veya arkadaşlarımla birlikte izlemeyi tercih ediyorum.	Equal variances assumed		,180	<b>,673</b>	-,043	70	<b>,965</b>	-,01399	,32170	-,65561	,62763
	Equal variances assumed	not			-,043	67,479	<b>,966</b>	-,01399	,32235	-,65732	,62934
Ailemin veya arkadaşlarımla önerdiği Netflix içeriklerini izlemeye özen gösteriyorum.	Equal variances assumed		,134	<b>,715</b>	-,847	70	<b>,400</b>	-,23077	,27251	-,77428	,31274
	Equal variances assumed	not			-,845	67,609	<b>,401</b>	-,23077	,27294	-,77547	,31393
Netflix'in gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi severim.	Equal variances assumed		,003	<b>,958</b>	-,125	70	<b>,901</b>	-,03263	,26205	-,55528	,49001
	Equal variances assumed	not			-,125	68,580	<b>,901</b>	-,03263	,26148	-,55433	,48906
Netflix'in benim için seçtiği öneri programlarını izlemeyi severim.	Equal variances assumed		,080	<b>,778</b>	,611	70	<b>,543</b>	,18182	,29772	-,41197	,77561
	Equal variances assumed	not			,613	68,926	<b>,542</b>	,18182	,29660	-,40989	,77352
Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.	Equal variances assumed		,000	<b>,983</b>	,153	70	<b>,879</b>	,03963	,25904	-,47700	,55626
	Equal variances assumed	not			,152	67,055	<b>,879</b>	,03963	,25992	-,47916	,55841



Netflix'i, stres Equal ve problemler variances ile başa assumed çıkabilmek için Equal bir eğlence variances not aracı olarak assumed kullanıyorum.	,173	,679	- 1,18 2	70	,241	-,30303	,25647	-,81454	,20848
			- 1,19 1	69,6 52	,238	-,30303	,25434	-,81035	,20429

“Netflix içeriklerini sohbet ortamlarında daha aktif olabilmek için takip ediyorum.” sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,347 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,347;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,725 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,725  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,954 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,954;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,014 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,014  $\alpha$ : 0,05'ten küçük olduğu için H0 reddedilmiş ve H1 kabul edilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

“İzlediğim Netflix içeriklerini, karakterim ve ilgi alanlarım daha iyi anlaşılabilir diye insanlarla paylaşıyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,538 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,538;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,069 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,069  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix platformunu düzenli olarak ziyaret etmekteyim.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,870 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,870;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,741 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,741  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix içerik güncellemelerini düzenli olarak takip etmekteyim.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,784 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,784;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,688 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,688  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,940 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,940;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,523 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,523  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Serbest zamanımı, Netflix içeriklerini seyrederek geçiriyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,042 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,042;  $\alpha$ : 0,05'ten küçük olduğu için H0 reddedilirken, H1 kabul edilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde ise p değeri 0,088 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,088  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix içeriklerini izlemek için, günlük işlerimi erteleyebiliyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,575 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,575;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,972 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,972  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih ediyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,932 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,932;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,483 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,483  $\alpha$ :

0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix içerikleri, merak ettiğim konular hakkında fikir sahibi olmama olanak sağlıyor.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,912 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,912 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,566 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,566  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,792 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,792 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,472 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,472  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix, kendi kültürüm ve farklı kültürler hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,749 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,749 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,264 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,264  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix'i ailemle veya arkadaşlarımla birlikte izlemeyi tercih ediyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,673 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,673 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,965 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,965  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Ailemin veya arkadaşlarımla önerdiği Netflix içeriklerini izlemeye özen gösteriyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,715 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,715 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,400 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,400  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix'in gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi severim.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,958 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,958 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,901 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,901  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix'in benim için seçtiği öneri programlarını izlemeyi severim.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,778 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,778 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,543 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,543  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,983 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,983 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,879 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,879  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Netflix'i, stres ve problemler ile başa çıkabilmek için bir eğlence aracı olarak kullanıyorum.” Sorusu için, varyansların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,679 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,679 ;  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken, H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamaların eşit olduğu durum incelendiğinde p değeri 0,241 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan p: 0,241  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için H0 kabul edilirken ve H1 reddedilmiştir. Bu durumda cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

## Anova

Bilimsel bir çalışmada, Anova testi yapabilmek için öncelikli olarak üç varsayımın bulunması gerekmektedir (Green ve Salkind: 2010). Bu doğrultuda Anova'ya başlamadan önce çalışmanın bu üç varsayıma uygunluğu kontrol edilmiştir.

1. Çalışma rastlantısaldır.
2. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır ve  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiştir. Bu durumda normal bir dağılım olduğu gözlemlenmiştir.
3. Homogeneity of Variance testi yapılmıştır ve  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiştir. Bu durumda testin homojen olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 25: Tests of Normality**

	Okuduğu Program	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
mean	Radyo ve Televizyon	,121	30	,200*	,966	30	,433
	Fotoğrafçılık ve	,163	24	,100	,947	24	,237
	Kameramanlık						
	Basım ve Yayın	,179	18	,134	,952	18	,451

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi incelendiğinde Radyo ve Televizyon, Fotoğrafçılık ve Kameramanlık ve Basım ve Yayın programlarında eğitim gören katılımcıların ayrı ayrı sig. değerlerinin.  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sebeple normal bir dağılım gözlemlenmiştir.

**Tablo 26: Test of Homogeneity of Variances**

mean

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,389	2	69	,679

Homogeneity of Variance testi incelendiğinde  $\alpha$ : 0,679 olduğu görülmektedir.  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için testin homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 27: ANOVA**

mean ile Eğitim Gördükleri Programlar

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,302	2	,151	1,152	,322
Within Groups	9,050	69	,131		
Total	9,352	71			

Tüm soruların ortalamaları (mean) ile katılımcıların eğitim gördükleri programlar arasında yapılan Anova incelendiğinde  $\alpha$ : 0,322 olduğu görülmüştür.  $\alpha$ : 0,05'ten büyük olduğu için eğitim gördükleri programlar ile ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 28: ANOVA**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Netflix içeriklerini sohbet ortamlarında daha aktif olabilmek için takip ediyorum.	Between Groups 1,272 Within Groups 81,603 Total 82,875	2 69 71	,636 1,183	,538	,586
İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.	Between Groups 2,006 Within Groups 63,869 Total 65,875	2 69 71	1,003 ,926	1,083	,344
İzlediğim Netflix içeriklerini, karakterim ve ilgi alanlarım daha iyi anlaşılabilir diye insanlarla paylaşıyorum.	Between Groups ,783 Within Groups 54,869 Total 55,653	2 69 71	,392 ,795	,493	,613
Netflix platformunu düzenli olarak ziyaret etmekteyim.	Between Groups ,319 Within Groups 62,792	2 69	,160 ,910	,176	,839

Total	63,111	71			
Netflİx içerik güncellemelerini olarak takip etmekteyim.	Between Groups Within Groups Total	3,561 74,092 77,653	2 69 71	1,781 1,074	1,658 ,198
Netflİx'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca izlemeye zen gösteririm.	Between Groups Within Groups Total	,828 60,825 61,653	2 69 71	,414 ,882	,470 ,627
Serbest zamanımı, Netflİx içeriklerini seyrederek geçiriyorum.	Between Groups Within Groups Total	,744 58,533 59,278	2 69 71	,372 ,848	,439 ,647
Netflİx içeriklerini izlemek için, günlük işlerimi erteleyebiliyorum.	Between Groups Within Groups Total	,478 87,300 87,778	2 69 71	,239 1,265	,189 ,828
Gece ve uyku saatlerinde Netflİx izlemeyi tercih ediyorum.	Between Groups Within Groups Total	10,050 89,603 99,653	2 69 71	5,025 1,299	3,870 ,026
Netflİx içerikleri, merak ettiğim konular hakkında fikir sahibi olmama olanak sağlıyor.	Between Groups Within Groups Total	1,208 93,903 95,111	2 69 71	,604 1,361	,444 ,643
Netflİx'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.	Between Groups Within Groups Total	5,644 54,800 60,444	2 69 71	2,822 ,794	3,554 ,034
Netflİx, kendi kültürüm ve farklı kültürler hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor.	Between Groups Within Groups Total	,908 128,369 129,278	2 69 71	,454 1,860	,244 ,784
Netflİx'i ailemle veya arkadaşlarımla birlikte izlemeyi tercih ediyorum.	Between Groups Within Groups Total	6,522 122,978 129,500	2 69 71	3,261 1,782	1,830 ,168
Ailemin veya arkadaşlarımla Netflİx içeriklerini izlemeye zen gösteriyorum.	Between Groups Within Groups Total	4,450 89,425 93,875	2 69 71	2,225 1,296	1,717 ,187
Netflİx'in gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi severim.	Between Groups Within Groups Total	1,411 84,533 85,944	2 69 71	,706 1,225	,576 ,565
Netflİx'in benim için seçtiği öneri programlarını izlemeyi severim.	Between Groups Within Groups Total	4,700 106,800 111,500	2 69 71	2,350 1,548	1,518 ,226
Netflİx içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.	Between Groups Within Groups Total	1,828 82,158 83,986	2 69 71	,914 1,191	,768 ,468
Netflİx'i, stres ve problemler ile başa çıkabilmek için bir eğlence aracı olarak kullanıyorum.	Between Groups Within Groups Total	3,133 80,811 83,944	2 69 71	1,567 1,171	1,338 ,269

Sorular ayrı ayrı incelendiğinde, eğitim görülen program ile 9.soru olan "Gece ve uyku saatlerinde Netflİx izlemeyi tercih ediyorum." arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim görülen program ile 11. Soru olan "Netflİx'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum." arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 29: ANOVA**

**9. Soru: Gece ve uyku saatlerinde Netflİx izlemeyi tercih ediyorum.**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10,050	2	5,025	3,870	,026
Within Groups	89,603	69	1,299		
Total	99,653	71			

“Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih ediyorum.” sorusu incelendiğinde p değeri 0,026 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan p değeri,  $\alpha$ : 0,05’ten küçük olduğu için, eğitim görülen program ile Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih etme durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 30: Descriptives**

**9. Soru: Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih ediyorum.**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Radyo ve Televizyon	30	<b>2,4333</b>	1,27802	,23333	1,9561	2,9106	1,00	5,00
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	24	<b>3,2083</b>	1,14129	,23296	2,7264	3,6903	1,00	5,00
Basım ve Yayın	18	<b>2,3889</b>	,84984	,20031	1,9663	2,8115	1,00	4,00
Total	72	<b>2,6806</b>	1,18472	,13962	2,4022	2,9590	1,00	5,00

Tablo 30’da, eğitim görülen program ile Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih etme durumu arasında anlamlı farklılık detaylandırılmıştır. Buna göre Fotoğrafçılık ve Kameramanlık öğrencileri: 3,20; Radyo ve Televizyon öğrencileri: 2,43; Basım ve Yayın öğrencileri: 2,38 olarak hesaplanmıştır. Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih etme oranlarında Fotoğrafçılık ve Kameramanlık öğrencilerinin diğer programdaki öğrencilere oranla daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Radyo ve Televizyon öğrencileri ile Basım Yayın öğrencilerinin ortalamaları dikkate alındığında birbirine yakın cevaplar verdikleri saptanmıştır.

**Tablo 31: ANOVA**

**Soru 11: Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,644	2	2,822	3,554	<b>,034</b>
Within Groups	54,800	69	,794		
Total	60,444	71			

“Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.” sorusu incelendiğinde p değeri 0,034 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan p değeri,  $\alpha$ : 0,05’ten küçük olduğu için, eğitim görülen program ile Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih etme durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 32: Descriptives**

**Soru 11: Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Radyo ve Televizyon	30	<b>2,0333</b>	,80872	,14765	1,7314	2,3353	1,00	4,00
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	24	<b>2,6667</b>	,91683	,18715	2,2795	3,0538	1,00	4,00
Basım ve Yayın	18	<b>2,1667</b>	,98518	,23221	1,6767	2,6566	1,00	4,00

Total	72	2,2778	,92268	,10874	2,0610	2,4946	1,00	4,00
-------	----	--------	--------	--------	--------	--------	------	------

Tablo 32’de, eğitim görülen program ile Netflix’te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih etme durumu arasında anlamlı farklılık detaylandırılmıştır. Buna göre Fotoğrafçılık ve Kameramanlık öğrencileri: 2,66; Basım ve Yayın öğrencileri: 2,16; Radyo ve Televizyon öğrencileri: 2,03 olarak hesaplanmıştır. Netflix’te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih etme oranlarında Fotoğrafçılık ve Kameramanlık öğrencilerinin diğer programdaki öğrencilere oranla daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Radyo ve Televizyon öğrencileri ile Basım Yayın öğrencilerinin ortalamaları dikkate alındığında birbirine yakın cevaplar verdikleri saptanmıştır.

**Tablo 33: Tests of Normality**

	Netflix’te Geçirdiği Süre	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
mean	0-1 Saat	,222	11	,136	,928	11	,389
	2-3 Saat	,101	32	,200*	,971	32	,541
	4-5 Saat	,095	26	,200*	,963	26	,463
	6+ Saat	,175	3	.	1,000	3	1,000

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi incelendiğinde, Netflix’te geçirilen 0-1 Saat, 2-3 Saat, 4-5 Saat ve 6+ Saat süre geçiren katılımcıların ayrı ayrı sig. değerlerinin.  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sebeple normal bir dağılım gözlemlenmiştir

**Tablo 34: Test of Homogeneity of Variances**

mean	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
	,124	3	68	,945

Homogeneity of Variance testi incelendiğinde  $\alpha$ : 0,945 olduğu görülmektedir.  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için testin homojen olduğu görülmektedir.

**Tablo 35: ANOVA**

mean ile Netflix’te geçirdikleri süre

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,225	3	,075	,558	,645
Within Groups	9,127	68	,134		
Total	9,352	71			

Tüm soruların ortalamaları (mean) ile katılımcıların Netflix’te geçirdikleri süre arasında yapılan Anova incelendiğinde  $\alpha$ : 0,645 olduğu görülmüştür.  $\alpha$ : 0,05’ten büyük olduğu için eğitim gördükleri programlar ile ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 36: ANOVA**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Netflix içeriklerini sohbet ortamlarında daha aktif olabilmek için takip ediyorum.	Between Groups 1,945 Within Groups 80,930 Total 82,875	3 68 71	,648 1,190	,545	,653
İzlediğim Netflix içeriklerini, hakkımda iyi bir izlenim bırakabilmek için insanlarla paylaşıyorum.	Between Groups 2,609 Within Groups 63,266 Total 65,875	3 68 71	,870 ,930	,935	,429
İzlediğim Netflix içeriklerini, karakterim ve ilgi alanlarım daha iyi anlaşılabilir diye insanlarla paylaşıyorum.	Between Groups 2,359 Within Groups 53,293 Total 55,653	3 68 71	,786 ,784	1,003	,397
Netflix platformunu düzenli olarak ziyaret etmekteyim.	Between Groups ,468 Within Groups 62,644 Total 63,111	3 68 71	,156 ,921	,169	,917

Netflix içerik güncellemelerini düzenli olarak takip etmekteyim.	Between Groups Within Groups Total	2,413 75,240 77,653	3 68 71	,804 1,106	,727	,539
Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.	Between Groups Within Groups Total	7,732 53,920 61,653	3 68 71	2,577 ,793	3,250	,027
Serbest zamanımı, Netflix içeriklerini seyrederek geçiriyorum.	Between Groups Within Groups Total	,781 58,497 59,278	3 68 71	,260 ,860	,303	,823
Netflix içeriklerini izlemek için, günlük işlerimi erteleyebiliyorum.	Between Groups Within Groups Total	,817 86,960 87,778	3 68 71	,272 1,279	,213	,887
Gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih ediyorum.	Between Groups Within Groups Total	2,287 97,366 99,653	3 68 71	,762 1,432	,532	,662
Netflix içerikleri, merak ettiğim konular hakkında fikir sahibi olmama olanak sağlıyor.	Between Groups Within Groups Total	2,468 92,643 95,111	3 68 71	,823 1,362	,604	,615
Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi tercih ediyorum.	Between Groups Within Groups Total	5,781 54,663 60,444	3 68 71	1,927 ,804	2,397	,076
Netflix, kendi kültürüm ve farklı kültürler hakkında bilgi edinmemeye yardımcı oluyor.	Between Groups Within Groups Total	3,050 126,228 129,278	3 68 71	1,017 1,856	,548	,651
Netflix'i ailemle veya arkadaşlarımla birlikte izlemeyi tercih ediyorum.	Between Groups Within Groups Total	6,185 123,315 129,500	3 68 71	2,062 1,813	1,137	,340
Ailemin veya arkadaşlarımla önerdiği Netflix içeriklerini izlemeye özen gösteriyorum.	Between Groups Within Groups Total	1,690 92,185 93,875	3 68 71	,563 1,356	,416	,742
Netflix'in gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi severim.	Between Groups Within Groups Total	4,304 81,641 85,944	3 68 71	1,435 1,201	1,195	,318
Netflix'in benim için seçtiği öneri programlarını izlemeyi severim.	Between Groups Within Groups Total	4,733 106,767 111,500	3 68 71	1,578 1,570	1,005	,396
Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.	Between Groups Within Groups Total	16,227 67,759 83,986	3 68 71	5,409 ,996	5,428	,002
Netflix'i, stres ve problemler ile başa çıkabilmek için bir eğlence aracı olarak kullanıyorum.	Between Groups Within Groups Total	1,878 82,067 83,944	3 68 71	,626 1,207	,519	,671

Sorular ayrı ayrı incelendiğinde, Netflix'te geçirilen süre ile 6.soru olan "Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm." arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca Netflix'te geçirilen süre ile 17. Soru olan "Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor." arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 37: ANOVA**

**Soru 6: Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,732	3	2,577	3,250	,027
Within Groups	53,920	68	,793		
Total	61,653	71			

“Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.” sorusu incelendiğinde p değeri 0,027 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan p değeri,  $\alpha$ : 0,05'ten küçük olduğu için, Netflix'te geçirilen süre ile Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösterme durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 38: Descriptives****Soru 6: Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösteririm.**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-1 Saat	11	<b>2,3636</b>	,80904	,24393	1,8201	2,9072	1,00	4,00
2-3 Saat	32	<b>2,8125</b>	,93109	,16460	2,4768	3,1482	1,00	5,00
4-5 Saat	26	<b>2,5000</b>	,86023	,16871	2,1525	2,8475	1,00	4,00
6+ Saat	3	<b>4,0000</b>	1,00000	,57735	1,5159	6,4841	3,00	5,00
Total	72	<b>2,6806</b>	,93185	,10982	2,4616	2,8995	1,00	5,00

Tablo 38'de, Netflix'te geçirilen süre ile Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösterme durumu arasında anlamlı farklılık detaylandırılmıştır. Buna göre; 0-1 saat: 2,36; 2-3 saat: 2,81; 4-5 saat: 2,50 ve 6+saat: 4,00 olarak hesaplanmıştır. Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösterme oranlarında katılımcı sayısı az olan cevap (6+ Saat) en olumlu düşünceye sahip olanlar olarak tespit edilmiştir. Netflix'te günlük 6 ve üzeri saat geçiren katılımcıların dışında, Netflix'te günlük 2-3 saat süre geçiren katılımcıların netflix'e yeni gelen içerikleri; 0-1 saat ve 4-5 saat geçiren katılımcılara oranla mümkün olduğunca daha hızlı izlemeye özen gösterdikleri saptanmıştır.

**Tablo 39: ANOVA****Soru 17: Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,227	3	5,409	5,428	<b>,002</b>
Within Groups	67,759	68	,996		
Total	83,986	71			

“Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.” sorusu incelendiğinde p değeri 0,002 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan p değeri,  $\alpha$ : 0,05'ten küçük olduğu için Netflix'te geçirilen süre ile Netflix içeriklerini izlemeyerek mutlu olma durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 40: Descriptives****Soru 17: Netflix içeriklerini izlemek beni mutlu ediyor.**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-1 Saat	11	<b>3,8182</b>	,87386	,26348	3,2311	4,4053	2,00	5,00
2-3 Saat	32	<b>3,2188</b>	1,00753	,17811	2,8555	3,5820	1,00	5,00
4-5 Saat	26	<b>2,8846</b>	1,07059	,20996	2,4522	3,3170	1,00	5,00
6+ Saat	3	<b>5,0000</b>	,00000	,00000	5,0000	5,0000	5,00	5,00
Total	72	<b>3,2639</b>	1,08761	,12818	3,0083	3,5195	1,00	5,00

Tablo 40'da, Netflix'te geçirilen süre ile Netflix içeriklerini izlemeyerek mutlu olma durumu arasındaki anlamlı farklılık detaylandırılmıştır. Buna göre; 0-1 saat: 3,81; 2-3 saat: 3,21; 4-5 saat: 2,88 ve 6+saat: 5,00 olarak hesaplanmıştır. Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösterme oranlarında katılımcı sayısı az olan cevap (6+ Saat) en olumlu düşünceye sahip olanlar olarak tespit edilmiştir. Netflix'te günlük 6 ve üzeri saat geçiren katılımcıların dışında, Netflix'te günlük 0-1 saat süre geçiren katılımcıların netflix içeriklerini izlemekten; 2-3 saat ve 4-5 saat geçiren katılımcılara oranla daha mutlu oldukları analiz edilmiştir.

**Sonuç Ve Değerlendirme**

Kullanıcıların hangi amaç ve niyetle Netflix içeriklerini izlediklerinin anlaşılması amacıyla yapılan bu çalışmada, öncelikle çalışmaya katılan kadın ve erkek katılımcıların yakın oranda çalışmaya katıldıkları ancak erkek katılımcıların daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca Görsel ve İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı bölümü altında bulunan 3 farklı programdan en fazla katılımcının Radyo ve Televizyon programından olduğu, ardından



Fotoğrafçılık ve Kameramanlık programı öğrencilerini ve en az da Basım Yayın programı öğrencilerinin çalışmada yer aldığı belirlenmiştir.

Çalışmada yer alan katılımcıların Netflix'te geçirdiği süre sorusu incelendiğinde, günde 2-3 saatini Netflix'te harcayan katılımcı sayısının diğerlerine oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Ardından ise günde 4-5 saatini Netflix'te geçiren kullanıcılar gelmiştir. Kısacası çalışmaya katılan kullanıcıların %70'inden fazlasının günde 2-5 saat arası zamanlarını dizi, film ve belgesel izlemeye ayırdığı saptanmıştır. Netflix'te yayınlanan dizilerin, filmlerin ve belgesellerin süreleri göz önüne alındığında tutarlı bir sonuç çıktığı söylenebilir. Ayrıca 72 katılımcının sadece 3'nün 6 ve üzeri saat Netflix'te zaman geçirdiği tespit edilmiştir. Bu durumda Görsel ve işitsel medya bölümü okuyan öğrencilerin neredeyse hepsinin Netflix'e günde 5 saatten fazlasını ayırmayı tercih etmedikleri görülmektedir.

Sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, Katılımcıların çoğunluğunun Netflix'i düzenli takip ettikleri, sohbet ortamlarından geri kalmamak amacıyla netflix'i takip ettikleri, Netflix içerik güncellemelerini düzenli olarak takip ettikleri, Serbest zamanlarını Netflix içeriklerini seyrederek geçirdikleri, Netflix için günlük işlerini erteleyebildikleri, Netflix aracılığıyla merak ettiği konular hakkında fikir sahibi olabildikleri, Netflix'i aileleri veya arkadaşlarıyla birlikte izlemeyi tercih ettikleri, Ailelerin veya arkadaşlarının önerdiği Netflix içeriklerini izlemeye özen gösterdikleri, Netflix'te gündemde olan popüler içeriklerini izlemeyi sevdiğikleri, Netflix'in seçtiği öneri programlarını izlemeyi sevdiğikleri, Netflix içeriklerini izlemek mutlu oldukları ve Netflix'i, stres ve problemler ile başa çıkabilmek için bir eğlence aracı olarak kullandıkları saptanmıştır. Bu saptamaya "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" cevaplarını işaretleyen katılımcıların, "kesinlikle katılmıyorum" ve "katılmıyorum" cevaplarını seçen katılımcılara daha fazla orana sahip olduğu sorulardan ulaşılmaktadır.

Tersi duruma bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun; daha iyi bir izlenim bırakabilmek için veya karakter ve ilgi alanları daha iyi anlaşılabilir diye Netflix içeriklerini diğer insanlarla paylaşmayı tercih etmedikleri, Netflix'te yeni gelen içeriklerin hemen izlenmesi gerektiği gibi bir düşüncede olmadıkları, gece ve uyku saatlerinde Netflix izlemeyi tercih etmedikleri, Netflix'te belgesel ve eğitici içerikli programları izlemeyi de tercih etmedikleri ve Netflix'in kültürler hakkında bilgi edinmeye yeteri oranda yardımcı olmadığı saptanmıştır. Bu saptamaya "kesinlikle katılmıyorum" ve "katılmıyorum" cevaplarını işaretleyen katılımcıların, "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" cevaplarını seçen katılımcılara daha fazla orana sahip olduğu sorulardan ulaşılmaktadır.

Sorulara verilen cevaplarda kadın-erkek farklılığına bakıldığında, sadece 2. Soruda anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Diğer tüm sorularda kadın katılımcılar ve erkek katılımcılar bir birine yakın cevaplar verdiğinden dolayı farklılık tespit edilememiştir. 2. Soruda kadın katılımcıların erkek katılımcılarına oranla daha fazla, iyi bir izlenim bırakabilmek için izlediği Netflix içeriklerini diğer insanlarla paylaştıklarının sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada anova sonuçları incelendiğinde, katılımcıların eğitim aldığı ön lisans programlarından Fotoğrafçılık ve Kameramanlık öğrencilerinin, Radyo ve Televizyon öğrencilerine ve Basım ve Yayın öğrencilerine oranla gece ve uyku saatlerinden feragat edip Netflix izledikleri saptanmıştır. Ayrıca yine Fotoğrafçılık ve Kameramanlık öğrencilerinin diğer programdaki öğrencilere oranla Netflix üzerinden belgesel ve eğitici programlar yerine dizi ve film izlemeyi daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Katılımcıların Netflix'te geçirdikleri süre ile sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklara bakıldığında ise, Netflix'te günde 2-3 saat süre geçiren katılımcıların, 0-1,4-5 ve 6+ saat harcayan katılımcılara oranla, Netflix'te yeni gelen içerikleri mümkün olduğunca hızlı izlemeye özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Netflix'te günde 0-1 saat süre geçiren katılımcıların, 2-3,4-5 ve 6+ saat harcayan katılımcılara oranla, Netflix içeriklerini izlemekten mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Netflix'te daha az zaman geçiren kullanıcıların duygu durumları üzerine olumlu bir etki yaptığı, günde Netflix'e ayrılan süre arttıkça mutluluğun azalmaya başladığı çıkarımında bulunulabilir.

Elde edilen veriler ışığında bu çalışmadan, katılımcıların Netflix'i bir serbest zaman aktivitesi olarak değerlendirdiği ve işten, okuldan ve günlük sorumluluklarından arta kalan zamanlarda Netflix içerikleri tüketmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. Özellikle günde 2-5 saat arası Netflix'e girmeye, Netflix'i düzenli bir şekilde güncel içeriklerini takip etmeye, aileleri ve arkadaşları ile birlikte bir öneri paylaşım ve etkileşim platformu olarak kullanmaya olumlu bakan katılımcıların yüksek oranda olması önemli bir çıkarımdır. Bu çıkarıma, katılımcıların Netflix'te zaman geçirmekten mutlu olması ve hatta sadece serbest zamanlarını değil, günlük işlerini ve sorumluluklarını erteleyerek Netflix izlemesi önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmamızdaki ilk varsayımın desteklendiği görülmektedir.

İkinci varsayım açısından bakıldığında, bu çalışmadan, katılımcıların Netflix kullanmaktan mutlu oldukları, merak ettikleri konular hakkında bilgi alabildikleri, aileleri ve arkadaşları ile paylaşım yapabildikleri ve etkileşim sağlayabildikleri bir platform olarak kullanmaları, serbest zamanlarını ve günlük işleri olan saatleri Netflix'e ayırmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu durum da beraberinde bu çalışmada yer alan katılımcıların yüksek oranda Netflix'i kullanımlar ve doyumlar çerçevesinde hem bir eğlence, hem bir bilgi alma, hem de bir öneri paylaşım ve etkileşim sağlama aracı olarak gördükleri çıkarımı yapılabilmektedir. Popüler kültür bağlamında ise, Netflix'in popüler içeriklerini tüketmeyi tercih eden katılımcı oranının, tercih etme konusunda olumsuz bakan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak diğer sorular incelendiğinde, Netflix tüketiminde kullanım ve doyumlarının hazları kadar popüler kültürün etkisinin ne oranda olduğu net bir sonuç ile tespit edilememiştir.

Bu doğrultuda öneri olarak, popüler kültürün etkisini de daha iyi anlamamıza imkan sağlayacak veri toplama sorularıyla bu çalışma güncellenebilir. Ayrıca bu çalışma sadece İstanbul'da ön lisans öğrencileri üzerine uygulanmıştır. Ülke çapında farklı üniversiteler ve fakülteler seçilerek evren ve örneklem daha kapsamlı bir şekilde genişletilebilir. Bu sayede üniversite öğrencilerinin, kullanımlar ve doyumlar ve popüler kültür etkisi açısından Netflix kullanım amaçları üzerine daha genel bir sonuca varılabilir.

### Kaynakça

- Adorno, T.W. (2009). *Kültür Endüstrisi, Kültür Yönetimi* (Çev : N. Ünler, M. Tüzel, ve E. Gen) İletişim Yayınları: İstanbul.
- Adorno, T. W. ve Horkheimer, M. (2010). *Aydınlanmanın Diyalektiği*, Kabalcı Yayınları: İstanbul.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, Sayı: 1, Sayfa: 55-67, Adana.
- Akinci, S , Başer, E. (2019). Reklamdan Kaçınma Bağlamında Geleneksel ve Modern Film İzleme Ortamlarının Genç İzleyiciler Üzerinden Karşılaştırılması: Netflix ve Sinema Salonları Örneği, *Erciyes İletişim Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, Sayfa: 473-486, Kayseri.
- Akinci, V. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma, *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 20, Sayfa: 3348-3382, İzmir.
- Anık, C. (2003). *Bilgi Fabrikaları ve Müşteriler*, Altın Küre Yayınları: Ankara.
- Aydoğan, F. (2017). Dijital Çağın Çocuklarının Serbest Zamanı, *TRT Akademi*, Cilt: 2, Sayı: 4, Sayfa: 604-607, Ankara.
- Balcı, Ş , Ayhan, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım ve Doyumları Üzerine Bir Saha Araştırması. *Selçuk İletişim Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, Sayfa: 174-197, Konya.
- Başlar, G. (2013). *Yeni Medyanın Gelişimi ve Dijitalleşen Kapitalizm*, Akademik Bilişim Konferansları, İstanbul, <http://ab.org.tr/ab13/bildiri/247.pdf> (Erişim Tarihi: 05.02.2020).
- Bulunmaz, B. (2014). Yeni Medya Eski Medyaya Karşı: Savaşı Kim Kazandı ya da Kim Kazanacak?, *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 7, Sayfa: 22-29, Trabzon.
- Bingöl, C. (2010). *Kültürler arası iletişim sürecinde kültür, kültürel kimlikler ve çeviri ilişkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Çaycı, B. (2013). Günümüzde Enformasyon ve İletişim Teknolojilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları Üzerine Etkisi: OTT TV, 2. *International Symposium on language and communication: Exploring Novelities*, İzmir.
- Debord, G. (2010). Gösteri Toplumu, (Çev. A. Ekmekçi, ve O. Taşkent,) Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Diker, C . (2019). Az Daha Fazladır: Dijital Seyir Platformlarının Tüketim Kültürü Açısından İzleyicilerin Seyir Alışkanlıklarına Olan Etkisi, *Erciyes İletişim Dergisi*, Sayı: 1, Sayfa: 1-20, Kayseri.
- Doğan, İ. (2000). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004). Kültürün Ne Olduğu Üzerine, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 57, Sayfa: 1-18
- Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2005). *Öteki Kuram*, Erk Yayınları: Ankara.
- Geçer, E. (2007), *Türk Televizyonlarında 2000-2005 Yılları Arasında Yayınlanan Popüler Kültür Programlarının Medyaya Yansımaları ve Biçimlerinin Psikososyal Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Geçer, E. (2013). *Medya ve Popüler Kültür: Diziler, Televizyon ve Toplum*. Metemorfoz Yayıncılık: İstanbul.
- Geray, H. (2003). *İletişim ve Teknoloji Uluslar Arası Birikim Düzeninde Yeni Medya Politikaları*, Ütopya Yayınevi: Ankara.
- Gönenç, E. Ö. (2002). Kitle Kültürü ve Kitle İletişimi, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13, Sayfa 129-138, İstanbul.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data*, Pearson Education: New Jersey.
- Gülner B. ve Balcı Ş. (2011). *Yeni Medya ve Kültürleşen Toplum*, Literatürk Yayınları: Konya.
- Gülner, B., Balcı, Ş. ve Çakır, V. (2010). Facebook, YouTube ve Benzeri Web Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları. *Bilgi Dergisi*, Sayı: 54, Sayfa: 161-184, Ankara.
- Hardt, H. (1999). *Eleştirelin Geri Dönüşü ve Radikal Muhalefetin Meydan Okuyuşu: Eleştirel Teori, Kültürel Çalışmalar ve Amerikan Kitle İletişimi Araştırması*, Bilim ve Sanat Yayınları: Ankara.
- Jensen, K. B. ve Rosengren K. E. (2005). *İzleyicinin Peşindeki Beş Gelenek*, Vadi Yayınları: Ankara.
- Karaduman, N. (2017). Popüler Kültürün Oluşmasında ve Aktarılmasında Sosyal Medyanın Rolü, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 31, Sayı: 43, Sayfa: 113-133, Kayseri.
- Karakoç, E. ve Gülsünler, M. (2012). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Facebook: Konya Üzerine Bir Araştırma, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, Sayfa: 42-57, Antalya.
- Katz E., Blumler J.G. ve Gurevitch M. (1974). Uses and Gratifications Research, *The Public Opinion Quarterly*, Cilt: 37, Sayı: 4, Sayfa: 509-523.

- Kellner, D. (2003). *Kültür Endüstrileri*, Ütopya Yayıncılık: Ankara.
- Kılıç, M. ve Şener, G. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Rekreasyon Etkinliklerine Katılımlarındaki Sosyolojik Etkenler ve Yapısal Kısıtlamalar, *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 3, Sayfa: 220-227.
- Korkmaz N. Ve Yaylagül, L. (2008). *Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji*, Dipnot Yayıncılık: İstanbul.
- Lull, J. (2001). *Medya İletişim Kültürü*. (çev. Nazife Güngör). Vadi Yayınları: Ankara.
- McQuail, D. (1994). *Kitle İletişim Kuramı*, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- McQuail, D. ve Windahl, S. (2005). *İletişim Modelleri*, (Çev.: Konca Yumlu), İmge Kitapevi: Ankara.
- Özdemir, İ. (2001). Popüler Bir İkon Olarak Fatih Terim, *Tezkire*, Yıl: 10, Sayı: 22, Sayfa: 64-186.
- Özçetin, B. (2010). "Kullanımlar ve Doymalar"dan İzlerkitle Sosyolojisine: Türkiye'de İzlerkitle Çalışmaları. *İletişim Araştırmaları*, Cilt: 8, Sayı: 2, Sayfa: 9-46.
- Papacrasshi, Z. (2009). The Virtual Geographies Of Social Networks : A Comparative Analysis Of Facebook, LinkedIn And A Small World, *New Media And Society*, Cilt: 11, Sayı: 1, Sayfa: 199 - 220.
- Rosengren K. E. (1974). Uses and Gratifications: A Paradigm Outlined, J. G. Blummer and E. Katz (eds), *The Uses of Mass Communication*, Sage Publications, Inc., Sayfa: 269-286, London.
- Ruggiero T. E. (2000). Uses and Gratifications Theory in The 21st Century, *Mass Communication & Society*, Cilt: 3, Sayı: 1, Sayfa: 3-37.
- Said, E. (2004). *Kültür ve Emperyalizm* (Çev : Alpay, N.) Hil Yayın: İstanbul.
- Şakı A. O. (2019). Yeni izleme biçimleri ve netflix içerikleri: ritzer'in mcdonaldlaşma tezi ekseninde bir değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 63, Sayfa: 1167-1172.
- Taşçı, B. ve Ekiz, S. (2018). Serbest Zaman Aktivitesi Olarak Sosyal Medya Bağımlılığı, 2. *Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı: Eğlence ve Ürün Yerleştirme*, Sayfa: 224-235.
- Taylan, H. H. (2019). Türkiye'de serbest zaman değerlendirme aracı olarak sinema izleme alışkanlıkları, *Turkish Studies Social Sciences* Cilt: 14, Sayı: 6, Sayfa: 3459-3478.
- Tezcan, Mahmut (1993). *Boş Zamanlar Sosyolojisi* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Tolan, B. (1990). Geleneksel Aileden Çağdaş Aile Yapısına Doğru, Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları: Ankara.
- Türkoğlu, N. (2004). *İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar*. Bâbil Yayınları: İstanbul.
- Uyanık, Şevket. (2009), *Popüler Kültür, Tüketim, Medya ve Bilgi Teknolojisi Kavramlarının Postmodern Düşüncede İncelenmesi*, İstanbul Üniversitesi: İstanbul.  
[https://www.academia.edu/1210024/Pop%C3%BCler\\_K%C3%BClt%C3%BCr\\_T%C3%BCketim\\_Medya\\_ve\\_Bilgi\\_Teknolojisi\\_Kavramlar%C4%B1n%C4%B1n\\_Postmodern\\_D%C3%BCn%C5%9F%C3%BCncede\\_%C4%B0ncelenmesi](https://www.academia.edu/1210024/Pop%C3%BCler_K%C3%BClt%C3%BCr_T%C3%BCketim_Medya_ve_Bilgi_Teknolojisi_Kavramlar%C4%B1n%C4%B1n_Postmodern_D%C3%BCn%C5%9F%C3%BCncede_%C4%B0ncelenmesi) (Erişim Tarihi: 21.02.2020).
- Webster J.G. ve Lin S.F. (2002). The Internet Audience: Web Use as Mass Behavior, *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, Cilt: 46, Sayı: 1, Sayfa: 1-12.
- Yaylagül, L. (2008). *Kitle İletişim Kuramları*. Dipnot Yayınları: Ankara.
- Yıldız, Ö. (2013). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Ağlarını Kullanma Farklılıkları Üzerine Bir Araştırma*, Sosyoloji Derneği Yayınları: Ankara.
- Yumlu, K. (1994) *Kitle İletişim Kuram ve Araştırmaları*, Nam Basım: İzmir.

## PREPARATION OF TRANSDERMAL FILMS FOR CONTROLLED RELEASE OF DONEPEZIL HCL

Yasemin ACAR

Department of Chemical Engineering, Yildiz Technical University, Turkey

Emel AKYOL

Department of Chemical Engineering, Yildiz Technical University, Turkey

eakyol@yildiz.edu.tr

### Abstract

Transdermal drug delivery systems, also known as “patches” have been attracted a great deal of attention for the past few decades since it delivers the drug through the skin in a predetermined and controlled. Transdermal delivery is a viable alternative to conventional oral therapy and provides a controlled drug release by increasing patient compliance and avoiding first-pass metabolism. Donepezil Hydrochloride is an active pharmaceutical ingredient for Alzheimer’s disease (AD) It has been widely used by oral route. But this type of treatment may have some disadvantages when a chronic neurological disorder is present because of the patient’s unwillingness to swallow and forgetting to take or carry pills in the day. So, transdermal patches can be used as an alternative treatment for AD.

The aim of this study was to develop a transdermal drug delivery system for controlled release of Donepezil HCl. For this purpose, hydroxyethyl cellulose/sodium alginate/gelatin combined with polyvinylpyrrolidone (PVP) and PEG-400 in the formulation of transdermal patches. Transdermal patches were prepared by Franz diffusion cell method. Hydroxyethyl cellulose, sodium alginate and gelatine as matrix-forming agent and transcutool as plasticizer was in the transdermal films. Fourier transform infrared (FT-IR) spectroscopy was used to characterize the films. In vitro drug release studies were performed for donepezil hydrochloride-loaded hydrogels at 7.4. To study the release kinetics, data obtained from in-vitro drug release studies were plotted in various kinetic models which include zero order, first order, Higuchi and Korsmeyer-Peppas. The results in the present investigation confirm the controlled release of Donepezil HCl and sodium alginate content of transdermal patch can extend the release of donepezil. The study demonstrates that the fabricated transdermal system of Donepezil HCl can be considered as a suitable alternative of the oral route. Also studies have shown promising results, further studies are needed for pharmacokinetic evaluation.

**Keywords:** Transdermal Films

### Introduction

The permeation of drugs through the skin offers promising route for treatment of some illness due the fact that skin is the largest organ of the human body (Javadzadeh, 2017; Groeber, 2011). Transdermal drug delivery systems have several important advantages over traditional systems including avoidance of the first-pass metabolism, longer duration of action, reduction in dosing frequency and good patient compliance. Additionally this type treatment is an alternative for people who forget or unable to take pills (specially fornauseated or unconscious patients). For this reasons, delivering drugs through the skin for treatment of diseased states is gaining increasingly great importance. However, the skin's low permeability limits the number of drugs (Escobar-Chávez, 2012; Badilli, 2018). There is a clear need to develop transdermal drug delivery systems like asthma, hypertension, diabetes, epilepsy, Alzheimer etc (Madan, 2015).

Skin can be accepted as a multilayered biomembrane and the transport of drug through the skin is a complex process. This process can be divided into three steps: penetration, permeation, and resorption. with particular absorption Among the various skin layers, the stratum corneum is the upper most layer of the skin and provides barrier to against drug absorption. To overcome this passive barrier system, chemical penetration enhancers are used (Encyclopedia of Toxicology, 2014; Bartosova, 2012; Pham, 2016). The physicochemical properties of the drugs are very important for absorption of drug into the skin (Albash, 2019).

Before the in vivo evaluation, in vitro drug release experiment can give reliable information about drug release from a transdermal patch. Although there is a number of methods can be used to evaluate drug release from the transdermal formulation, the Franz-diffusion cell widely used to investigate the efficiency of transdermal drug delivery systems in vitro (Al Hanbali, 2019; Salamanca, 2018). It determines important relationships between skin, active pharmaceutical ingredients and formulation (Franz, 1975; Senol, 2018). The image of the Franz diffusion cell is given in Figure 1.

The aim of the present study was to develop a transdermal drug delivery system for controlled release of Donepezil HCl which is mainly used in the treatment of Alzheimer’s disease. Alzheimer’s disease is a type of dementia and irreversible brain disorder that affects 6%-8% of people over the age of 65 years (Senol, 2018; Sozio, 2012). For

this aim polyvinylpyrrolidone (PVP), hydroxyethyl cellulose (HEC), sodium alginate, gelatine and PEG-400 were used in the formulation of transdermal patches. Prepared films characterized by using FT-IR spectroscopy. The in vitro drug release studies were carried out using Franz diffusion cell for Donepezil hydrochloride loaded films at pH 7.4.



**Figure 1.** The image of Franz Diffusion Cell

### The Study

Films were synthesized using PVP, HEC, Na alginate and gelatine polymers. The total film weight prepared is 10 grams. For this, all the components were added to the beaker and mixed in a magnetic stirrer. The films were then transferred to a glass petri dish and kept at room temperature for 24 hours and then kept in the oven at 40°C for 48 hours. Three formulations were developed by varying the polymer and keeping the drug load constant. Drug release started using the films taken out of the oven, Franz Diffusion Cell. Cellulose acetate membrane filter was used as a section taken from the film according to the mouth of the Franz Diffusion Cell and as a skin. pH 7.4 was used to represent blood and placed at the receptor site of the diffusion cell. The temperature was kept constant at 37°C. Drug release was achieved in the diffusion cell for 72 hours. The hourly samples were read in the UV Spectrophotometer and the percentage amount of drug release was measured. Synthesized polymers were prepared as shown in Table 1.

**Table 1.** Formulation design of PVP transdermal patches

Films	PVP	HEC	Na Alginate	Gelatine	PEG 400	pH 7.4	Transcutol	Distilled Water	Donepezil HCl
1	0.3	10			6.4	19.3	4.3	59.6	0.1
2	0.3		10		6.4	19.3	4.3	59.6	0.1
3	0.3			5	6.4	19.3	4.3	64.6	0.1

## Findings

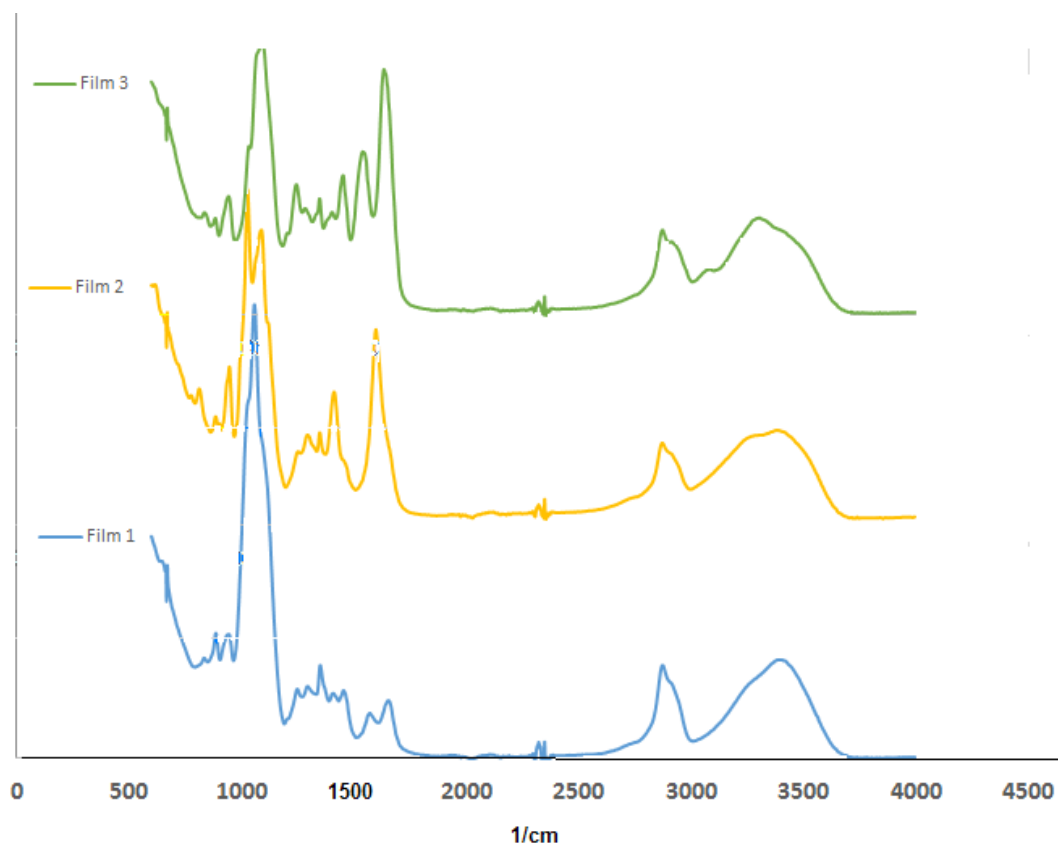
### Characterization of PVP Films

Fourier transform infrared (FT-IR) spectroscopy was used to characterize the PVP transdermal patch. Figure 2 shows the photograph of film 1. The photograph also illustrates the relatively smooth surfaces of the PVP film.



**Figure 2.** Photograph of PVP Film 1

The FT-IR spectra of PVP are presented in Figure 3. The FT-IR spectrum of PVP had a peak at  $\sim 3420\text{ cm}^{-1}$  which indicates O-H stretching. The peaks at  $\sim 2950$  and  $\sim 1650\text{ cm}^{-1}$  proved the existence of asymmetric stretching of  $\text{CH}_2$  and stretching of C-O, respectively. The peaks at  $\sim 1020$  and  $\sim 570\text{ cm}^{-1}$  were attributed to the  $\text{CH}_2$  rock and N-C=O bending, respectively (Figure 3, Film 1). The bands at  $\sim 1590\text{ cm}^{-1}$  and  $\sim 1410\text{ cm}^{-1}$  corresponded to asymmetric and symmetric carboxyl group stretching vibration, respectively for sodium alginate (Figure 3, Film 2). Film 3 in Figure 3 shows FTIR spectrum of the gelatin showed that the peaks at  $\sim 1640\text{ cm}^{-1}$  was due to C=O stretching. C-H stretching at  $\sim 920$  and  $2850\text{ cm}^{-1}$ .



**Figure 3.** FT-IR analyses of PVP-based films.

### *In vitro drug release studies*

The interaction of the films with donepezil hydrochloride at pH 7.4 and 37 °C was seen in Figure 4. Donepezil HCl release studies were performed UV-Vis spectrophotometer at 270 nm. It has been found that film of sodium alginate show the highest release ratio with ~48%.

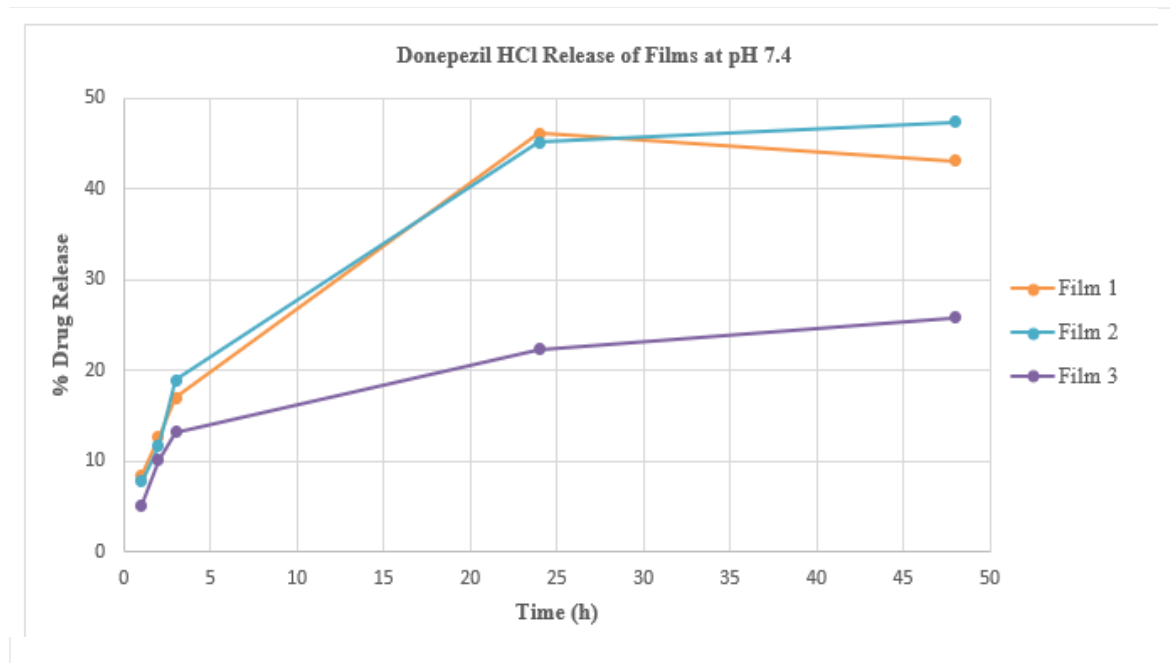


Figure 4. Donepezil HCl Release of Films

### *Drug Release Kinetic*

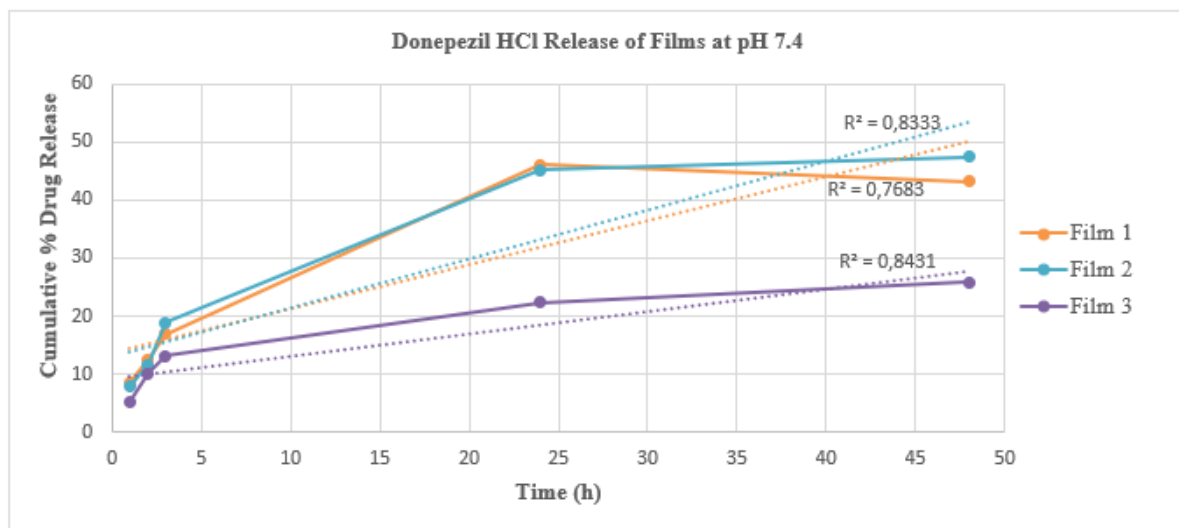


Figure 5. Zero Order Kinetic Model

The in vitro dissolution data of various formulation was analyzed by fitting the obtained data into various kinetic model to explain the release kinetics. Mathematical models that describe the kinetics of drug release from a transdermal patch include Higuchi, first order, zero order, and Peppas and Korsmeyer models. After data are collected and introduced into these models, the model that fits the data best is used to determine the mechanism of kinetic drug release (Dash, 2010). The kinetic profiles of PVP films are shown in Figure 5-8. According to the kinetic data, Higuchi kinetic Model were fitted suitable for all 3 films. Drug-release kinetics for films best

corresponded to the Higuchi Kinetic model with good correlation with data with  $R^2$  values varying between 0.89-0.93.

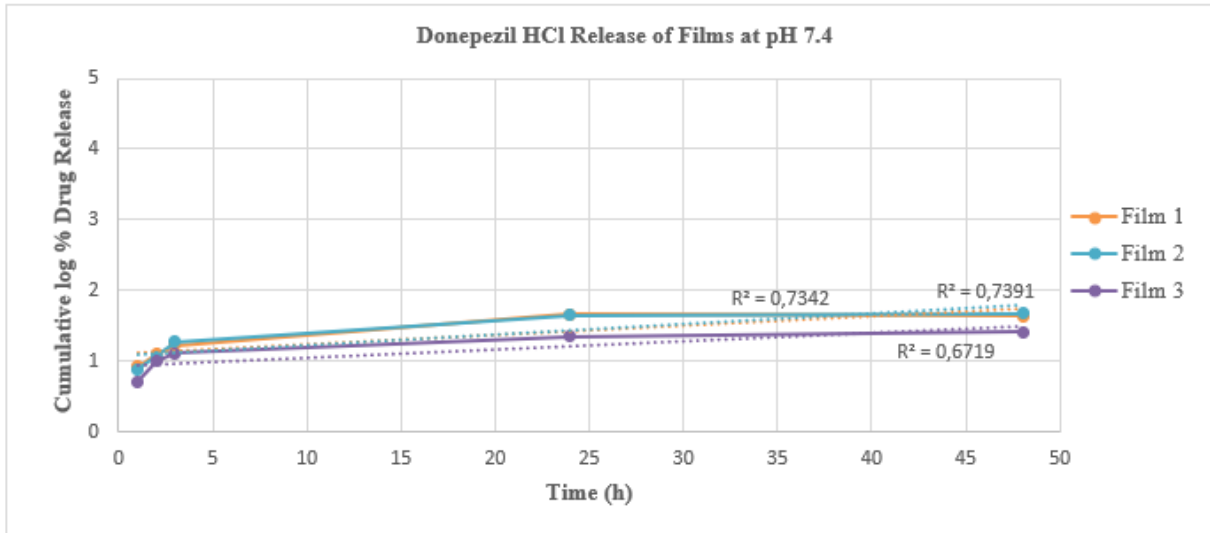


Figure 6. First Order Kinetic Model

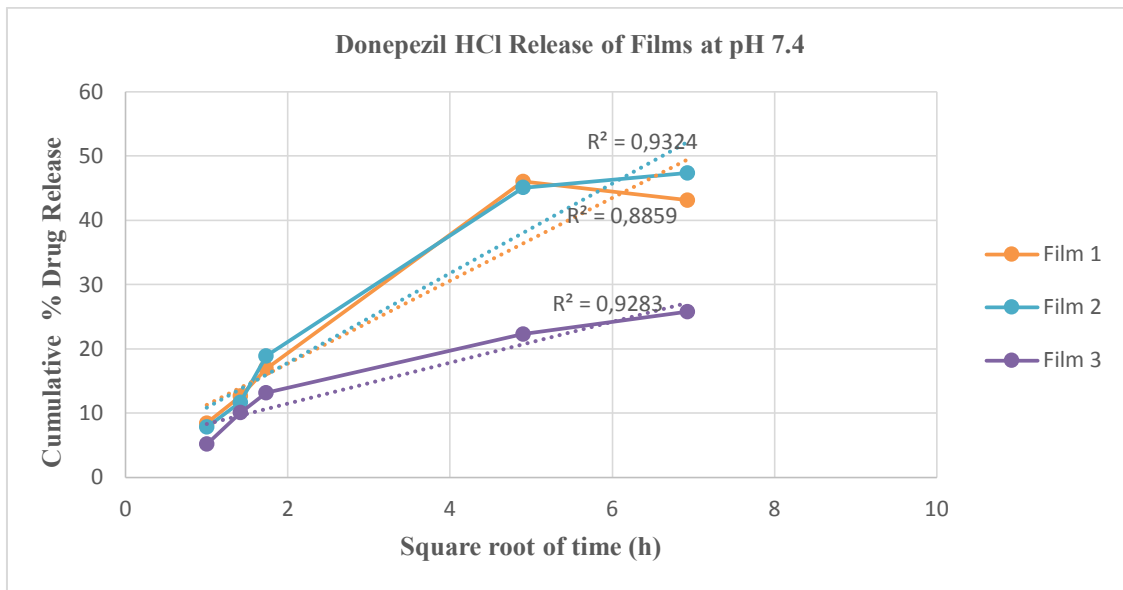
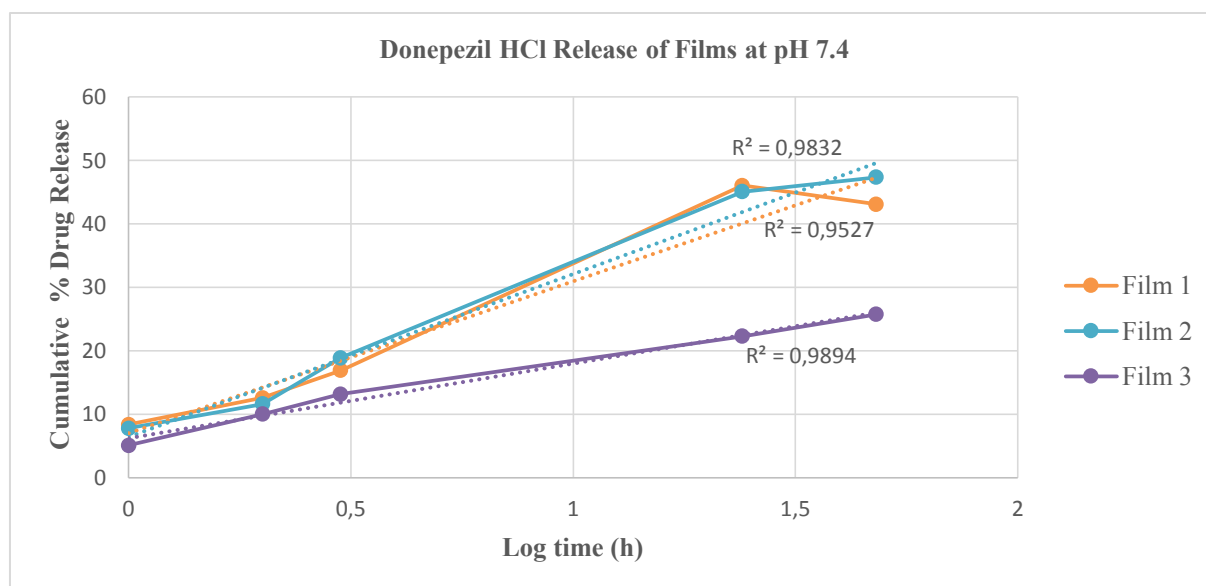


Figure 7. Higuchi Kinetic Model





**Figure 8.** Korsmeyer-Peppas Kinetic Model

### Conclusions

In this study, PVP based films were prepared successfully with Na-alginate and gelatine. It has been found that PVP film with Na-alginate has the highest drug release rate with 47.36 %. These results suggest that this type of films may be appropriate for use in the controlled release of drugs. The best fitted model showing the highest determination coefficient ( $R^2$ ) was Higuchi Kinetic Model which is diffusion controlled transport mechanism of drug permeation.

**Acknowledgements:** This work was supported by Research Fund of the Yildiz Technical University. Project Number: FYL-2019-3635.

### References

- Al Hanbali, O.A., Khan, H.M.S., Sarfraz, M., Arafat, M., Ijaz, S. & Hameed, A. (2019). Transdermal patches: design and current approaches to painless drug delivery. *Acta pharm.* 69(2). (pp.197-215).
- Albash, R., Abdelbary, A.A., Refai, H. & El-Nabarawi, M.A. (2019). Use of transthesomes for enhancing the transdermal delivery of olmesartan medoxomil: in vitro, ex vivo, and in vivo evaluation. *Int j nanomedicine.* 14. (pp.1953–1968).
- Badilli, U., Gumustas, M., Uslu, B. & Ozkan, S.A. (2018). Organic materials as smart nanocarriers for drug delivery. [On-line] <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128136638000099>
- Bartosova, L., Bajgar, J. (2012). Transdermal drug delivery in vitro using diffusion cells. *Current medicinal chemistry.* 19. (pp.4671-4677).
- Dash, S., Murthy, Padala, Narasimha., Nath, Lilakanta. & Chowdhury, P. (2010). Kinetic modeling on drug release from controlled drug delivery systems. [On-line] [https://www.researchgate.net/publication/44650407\\_Kinetic\\_Modeling\\_on\\_Drug\\_Release\\_from\\_Controlled\\_Drug\\_Delivery\\_Systems](https://www.researchgate.net/publication/44650407_Kinetic_Modeling_on_Drug_Release_from_Controlled_Drug_Delivery_Systems)
- Escobar-Chávez, J.J., Rodríguez-Cruz, I.M., Domínguez-Delgado, C.L., Díaz-Torres, R., Revilla-Vázquez, A.L. & Aléncaster, N.C. (2012). Nanocarrier systems for transdermal drug delivery, *Recent advances in novel drug carrier systems*, Ali Demir Sezer, IntechOpen, DOI: 10.5772/50314.
- Franz, T.J. (1975). Percutaneous absorption on the relevance of in vitro data. *J invest dermatol.* 64(3):190-5.
- Groeber, F., Holeiter, M., Hampel, M., Hinderer, S. & Schenke-Layland, K. (2011). Skin tissue engineering. *Advanced drug delivery reviews.* Volume 63. Issues 4–5. (pp.352-366).
- Javadzadeh, Y. & Bahari, L.A. (2017). Therapeutic nanostructures for dermal and transdermal drug delivery. *Nano and microscale drug delivery systems.* Chapter 8.
- Madan, J.R., Argade, N.S. & Dua, K. (2015). Formulation and evaluation of transdermal patches of donepezil. *Recent patents on drug delivery & formulation.* 9(1). (pp.95-103).
- Pham, Q.D., Björklund, S., Engblom, J., Topgaard, D. & Sparr, E. (2016). Chemical penetration enhancers in stratum corneum — Relation between molecular effects and barrier function. *Journal of controlled release.* Volume 232. (pp.175-187).
- Robinson, P.J. (2014). Skin. *Encyclopedia of toxicology (Third edition).* (pp.283-309).

- Salamanca, C.H., Barrera-Ocampo, A., Lasso, J.C., Camacho, N. & Yarce, C.J. (2018). Franz diffusion cell approach for pre-formulation characterisation of ketoprofen semi-solid dosage forms. *Pharmaceutics*. 10(3): 148.
- Senol, S. & Akyol, E. (2017). Controlled release of donepezil hydrochloride from the ternary sodium alginate based hydrogels. *Bulgarian chemical communications*. Special issue I, Vol 49. (pp.57-63).
- Senol, S. & Akyol, E. (2018). Synthesis and characterization of hydrogels based on poly(2-hydroxyethyl methacrylate) for drug delivery under UV irradiation. *Journal of materials science*. Volume 53. (pp.14953-14963).
- Sozio, P., Cerasa, L.S., Marinelli, L. & Stefano, A.D. (2012). Transdermal donepezil on the treatment of Alzheimer's disease. *Neuropsychiatr dis treat*. 8. (pp.361–368).

# PROGRAMMABLE ROBOTS IN THE EDUCATION OF INFORMATICS AND THEIR USE BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE CZECH REPUBLIC

Petri MALIŠŮ

Department of Technical Education and Information Technology, Palacký University Olomouc, Czech Republic  
petri.malisu@upol.cz

Petr ŠALOUN

Department of Technical Education and Information Technology, Palacký University Olomouc, Czech Republic  
petr.saloun@upol.cz

## Abstract

This paper presents the results from research focused on the usage of programmable robot kits for teaching programming and algorithmization, which was a part of research named „The usage of educational materials in informatics“, which was focused on different types of educational tools and materials in informatics. The data were collected by a questionnaire among Czech teachers of a secondary grade of elementary schools and its equivalent in grammar schools. Results shows that majority of teachers use programmable robot kits not only in the subject of informatics but also in afterschool hobby groups. Findings also point out, that teachers have a positive attitude towards using robots in education. Also, they find that programmable robots are a good way how to develop computational thinking and interest pupils in the field of computer science and technology.

**Keywords:** robots in education

## Introduction

The Czech Republic is one of twenty European countries, which is reforming its ICT (Information and communications technology) curriculum for primary and secondary schools. The new ICT curriculums should include and extend topics, that support development of computational thinking. These are basics of algorithmization, programming and robotics. These changes are supported by the European Parliament and the Council, these institutions are recommending focusing more on digital literacy in education. The computational thinking consists of an important set of skills, which can help students to get a future job in the era of industry 4.0, also they can utilize these skills in daily life for problem-solving. The changes in the Czech Republic should come into force in 2020 (MŠMT, 2014), however, due to implementation problems – such as economic demands of revision and availability of educational materials and methodical support, this change was postponed and included in the new document Education Policy of The Czech Republic until 2030+ (MŠMT, 2019).

Schools in the Czech Republic can adjust their learning plans from a set of compulsory and optional educational areas, which are stated in the national curriculum. Currently, the topics of programming are only suggested, but not mandatory. Therefore, not all schools are teaching programming and not every teacher have experiences with the education of programming. In the Czech curriculum, there is not stated a standardized method of how to teach programming, therefore teachers can choose from different kinds of programming languages or educational aids. One of the current trends in educational aids is programmable robots.

## Programmable Robots

In this paper, the term educational robots also include programmable building kits, educational robotics, robotics toys, programmable electronic and microcomputers. Programmable robots can be used not only for teaching programming and algorithmization, but they can develop computational thinking, digital literacy, creativity, technical skills. Programmable robots help pupils with an understanding of the concept of digital society (Mališ et al., 2020). The possibilities of use vary on the kind of programmable robots. Some of the programmable robots connect different fields and subjects, e.g. Arduino also includes knowledge from electronics, Lego Mindstorms implements construction.

For education, teachers can choose according to their preference, pupils age and their needs. The best choice is robots, which were created specifically for educational purposes. They often offer methodical support, an inspiration for lessons and are supported by the teacher's community around the world. The research in the Czech Republic shows, that most favoured robots are building kits from company Lego (Baťko, 2018). Concretely Lego WeDo, which is intended for younger children and can be programmed by iconic programming language, and Lego Mindstorms, which offers more variety of builds and can be programmed not only by iconic programming languages but by higher languages e.g. C++, Java (Mališ et al., 2020). Another example is the Ozobot. This robot is programmable with visual editor OzoBlockly or with drawn lines and colour codes. Programmable microelectronic is a good choice for intermediate programmers. Microcomputer BBC micro:bit and Arduino are one of the most common examples. Both are open-source kits, which support a variety of visual and textual programming languages.

Most of the programmable robots support the use of visual programming languages, which are usually used in places, where is not needed any deeper knowledge of programming or for educational purpose. The visual programming languages (e.g. Scratch, Blockly) are simple to use. They use “drag and drop” principle, where a user is building their algorithm like a puzzle from a list of available function blocks. These blocks are divided into different shapes and colours. This visualization helps users to focus more on problem-solving and minimize mistakes and syntactic errors (Tsukamoto et al., 2016). Visual programming languages are getting popular in education because, in comparison with textual programming languages, they bring more benefits to pupils such as they improve positive attitude towards programming and pupils show more enjoyment from programming (Tsukamoto et al., 2016, Mladenović, 2017, Sáez et al., 2016).

### The Study

This main purpose of this research was to collect data about the current state of programming education with the focus on the new trends in ICT education such as the use of visual programming languages, online programming lessons, and programmable robots. This paper brings the findings of the use of programmable robots in the lessons of informatics. For the research was used a structured electronic questionnaire, which was sent out to respondents during the spring of 2020. For the evaluation of was used descriptive data analysis (Chráska, 2016). The presented findings are based on data collected from 7 items of the questionnaire:

- Do you teach programming?
- Do you use programmable robots in lessons or a hobby group?
- Which programmable robots do you use?
- How much do you agree with these statements? Rate these statements on a Likert scale, where 1 – strongly disagree, 2 – disagree, 3 – neutral, 4 – agree, 5 – strongly agree.
  - Item A: Programmable robots develop computational thinking among pupils.
  - Item B: Programmable robots are a suitable way of how to motivate pupils to program.
  - Item C: Programmable robots distract pupils in the lessons.
  - Item D: Programmable robots are developing an interest in technologies among pupils.

### Findings

Questionnaire was shared with 100 teachers, who are computer science teachers in a secondary of elementary schools and its equivalent in grammar schools. From the respondent group, 54 of respondents are certified teachers of informatics. From the group of 100 respondents, 55 of them do teach programming at school, and only 33 of teachers do use programmable robots. These, who do not use them, were not allowed to fill the part of questionnaire, which was dedicated to programmable robots.

Most respondents (28) use programmable robots in lessons, 8 of them do use it also in a hobby group, only 3 respondents do use programmable robots in a hobby group. The most used programmable robots are building kits from Lego, followed by Ozobot. Advanced programmable robots as micro:BIT and Arduino are also quite popular, more exactly by teachers, who do lead hobby groups. Detailed visualization is shown in Figure 1.

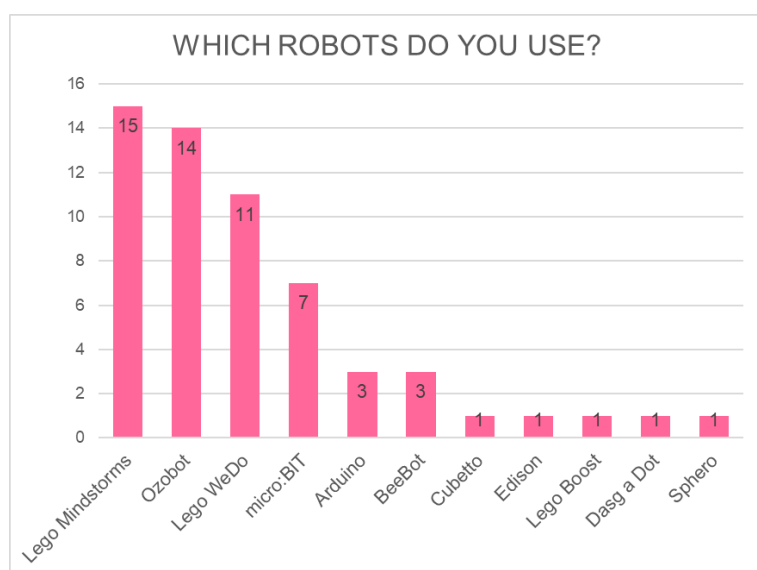


Figure 1. What are the most common programmable robots at Czech schools?

As the Figure 2. shows, majority of teachers do agree with statements item A, B, D. These statements support the positive benefits of programmable robots in education and show us, that teachers find out programmable robots as a suitable way how to develop computational thinking. On the other hand, respondents in majority disagreed with item C, that means programmable robots do not distract pupils in the lessons. This distraction may be caused by lights and sound effect, but these features can be also turned off in settings.

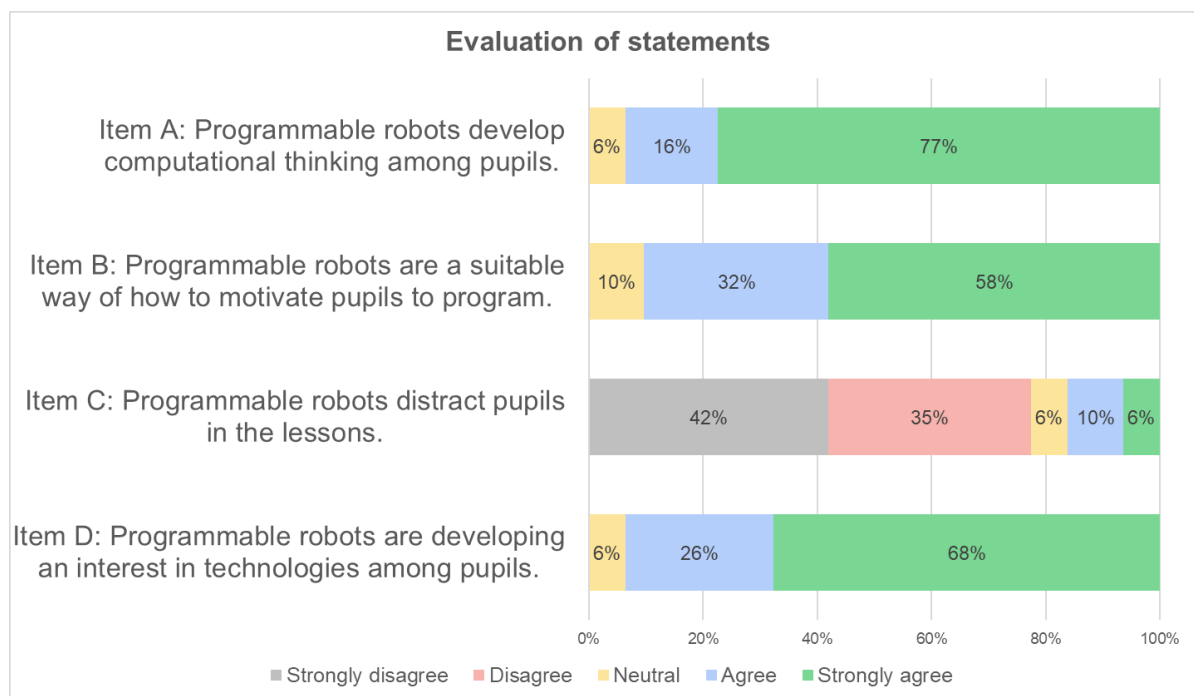


Figure 2. Visualization of scale rated statements.

### Conclusions

With the Industry 4.0, which is focused on the use of robotics, smart machines, and the internet of things, we can expect changes in the jobs sector. There is going to be more demand for people with the knowledge of programming and algorithmization. Schools must react to these changes and focus on the development of new important skill, computational thinking. Therefore, the Czech Republic is changing its ICT curriculum, which should consist of new mandatory topics – programming and basics of robotics. Nowadays programming is not compulsory, and teachers are free to use any suitable way to teach it. One of them is the use of programmable robots, which also support other technological skills.

The results show, that about half of respondents do not teach programming at all, one-third of respondents do use programmable robots in their lessons or in a hobby group. As the most used programmable robot was stated building kit Lego Mindstorms, followed by Ozobot, Lego WeDo and microBIT. Majority of teachers also agreed on the positive benefits of the use of programmable robotics in education. They agreed that programmable robots do motivate pupils to program, that programmable robots are developing interest in technologies and also, that they are suitable way, how to develop computational thinking.

### Acknowledgements

This research is a part of a work funded by the Palacky University's Internal Grant Competition (IGA) under the grant with an ID of IGA\_PdF\_2020\_011.

### References

- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Başko, Jan. (2018). Educational robotics in the education at basic schools in the Czech Republic. *Journal of Technology and Information* (pp. 5-15), 10(1).
- Mališ, P., Šaloun, P., Bryndová, L., Hruža, P., Dragon, T., & Klement, M. (2020). Online cloudové prostředí pro výuku informatiky a robotiky na ZŠ. *DIDINFO 2020* (pp. 197–202). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Mladenović, M. & Krpan, D. & Mladenovic, S. (2017) Learning programming from Scratch. *Turkish Online Journal of Educational Technolog* (pp. 419-427).
- MŠMT. (2014). *Education Policy Strategy of the Czech Republic until 2020*.
- MŠMT. (2019). *Education Policy Strategy of the Czech Republic until 2030+*.

Sáez López J.M., González M.R. & Cano E.V. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “scratch” in five schools, *Computers & Education*.

# SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN INSTAGRAM KULLANIM MOTİVASYONLARI

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN  
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi  
isman@sakarya.edu.tr  
Emre EROĞLU  
Sakarya Üniversitesi, Doktora öğrencisi

## Özet

Geçmişten günümüze birçok iletişim aracı geliştirilmiş, internet teknolojisinin devreye girmesiyle de iletişim olgusuna yeni bir boyut eklenmiştir. Facebook ile başlayan süreçte birçok yeni sosyal medya aracı ve uygulaması türemiştir. Bu araçlardan biri olan Instagram da başlangıçta resim ve video paylaşım aracı olarak ortaya çıkmış, bireyin ve toplumun içinde bulunduğu çevre ve dünyadan haber alma, kendi ifade etme, eğlenme, reklam ve tanıtım yapma gibi çok katmanlı bir yapıya bürünmüştür.

Teknolojinin artık insanların cebinde taşındığı bir ortamda Instagram yoluyla bireyler, kendilerini ifade edecek iletileri fotoğraf ve video yoluyla başkalarına ulaştırabilmekte, yine yukarıda bahsedilen gereksinimlerine de cevap bulabilmektedir. Hatta artık özel ve kamu kurum ve kuruluşları bile projelerini, vaatlerini ve icraatlarını genelde sosyal medya araçları ile özelde ise Instagram yoluyla hedef kitlelere ulaştırabilmektedir. Bütün bu özelliklerinin yanında özellikle genç neslin vazgeçilmez bir parçası haline gelen Instagram'ın onların üzerinde birçok etki ve motivasyona sahip olduğu düşünülmektedir.

Buradan hareketle bu makale çalışmasında da üniversite öğrencilerinin Instagram'ı kullanım motivasyonlarının neler olduğu ortaya çıkarılacaktır. Kullanımlar ve Doyumlar yaklaşımı bağlamında yapılacak çalışmada Üksel'in (2015) yılında yaptığı yüksek lisans tezine ait, 918 alpha değeriyle yüksek düzeyde güvenilir olan araştırma anketi kullanılacaktır. Üniversite öğrencilerinin Instagram'ı hangi gereksinimlerle kullanıp hangi doyumlara ulaştıklarının tespit edileceği bu çalışmanın alanda yapılacak başka çalışmalara da katkı sağlayacağı, yeni açılımlar yapacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İnternet, Sosyal Medya, Instagram, İletişim, Kullanımlar ve Doyumlar

## Giriş

Geçmişten günümüze teknolojinin gelişmesine paralel olarak birçok iletişim aracı icat edilmiştir. Matbaanın keşfi gazeteciliğin başlamasına ve basılmasına imkân sağlarken, ilerleyen süreçte radyo, sinema ve televizyon yeni iletişim araçları yayınlarına başlamıştır. İnternetin devreye girmesi ise iletişim alanında yeni açılımları beraberinde getirmiştir. Günümüzde alışveriş, ticaret, eğitim, haber (e-gazete) eğlence vb. gereksinimler internetin sağladığı imkânlar dâhilinde gelişmiş ve bireylerin kullanımına sunulmuştur. İnternet sağladığı imkânlar ile de bireylerin içerisinde yaşadığı toplumdaki ve dünyadan haber (enformasyonu) almasını beraberinde dünyayı küresel bir boyuta taşımıştır.

1970'ler ile birlikte başlayıp 1990'lardan sonra ivme kazanan internet kullanımı web siteleri ve portallarının da yaygınlık kazanması sonucunda artarken, 2000'li yıllar ise sosyal medyanın işlevsellik kazanması sayesinde her kesimden insanı ilgilendiren bir duruma getirmiştir (Vural ve Bat, 2010).

Web. 2.0' a geçişle birlikte ortaya çıkan sosyal medya ağları kişilerin aktifliği ve etkileşimini temel alan bir yaklaşım ile gündün güne büyümüş, birbiri ardına birçok sosyal medya ağı ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi olan Instagram'da dünya üzerinde oldukça yaygın bir sosyal medya ağı olarak kişilerin kullanımında başı çekmektedir. Bu kapsamda çalışmanın konusunu Instagram oluştururken, üniversite öğrencilerinin hangi gereksinimleri karşılamak adına Instagram'ı kullandığı saptanmaya çalışılacak, ortaya çıkan nicel veriler yorumlanacaktır.

## İnternet

Dünyada dijital çağın başlangıcı olarak 1946 yılında ENİAC adlı bilgisayarın askeri amaçlarla geliştirilmesi gösterilirken, yine bu kapsamda bilgisayarların arası iletişim için de ARPANET iletişim protokolü kurulmuştur (Tuncer, 2013). Daha sonraki süreçte ise standart bir hale gelen TCP/IP protokolü ile verilerin iletilmesi sağlanarak, ağı üniversitelerin de katılması sonucu internet meydana gelmiş, ağı bağlı bulunan bilgisayarlara IP olarak adlandırılan bilgisayar numarası ile DNS olarak adlandırılan adresleme sistemi ile insanların kolay erişimi için adresleme biçimine dönüştürülmüştür (Tuncer, 2013). İlerleyen süreçte de com, edu ve net gibi domain adları biçimlendirilirken, Türkiye'de ilk kez internet erişimi de 1993 senesinde ODTÜ ve TÜBİTAK işbirliği sonucu ABD üzerinden gerçekleştirilmiştir (Tuncer, 2013).

Kara'ya göre (2013) İnternetin insan yaşamına etki etmesi anlamında 1993 ile 2003 yılları arası web 1.0 dönemi olarak adlandırılırken, bu dönemde etkileşim imkânlarının kısıtlı, tarayıcılar hantaldır. Bant aralığının sınırlı olması da görsel ve işitsel içeriklerin zayıf olmasına sebep olurken, web 1.0 daha çok araştırma ve okuma yapılabilmesine olanak sağlamaktaydı (Kara, 2013).

Koçak'ın (2013) da belirttiği gibi Web 2.0'a geçişle birlikte içeriklerin kullanıcılar tarafından üretilebilmesi mümkün olmuş, pasif konumda bulunan kullanıcılar aktif bir konuma geçmişlerdir. Kullanıcıların ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanan web 2.0 ile olaylardan haberdar olmayı ve aktif katılmayı öngören uygulama ve yazımlar geliştirilmiştir (Göksu, 2016).

### **Sosyal Medya**

Başında e harfi bulunan ve yanına eklenen sözcükler ile yeni medya, sosyal medya ve sosyal ağlar ve dijital uygulamaların temeli internete dayanmaktadır (Bulunmaz, 2014). Sosyal medya da internet tabanlı teknolojinin gelişimi ile birçok kullanıcının interaktif olarak etkileşimde bulunduğu sosyal ağları ifade etmektedir.

Sosyal medya ağlarını ise Facebook, Twitter, İntagram, Youtube, LinkedIn, Printerest, Snapchat, TikTok, Whatsapp vb. olarak sıralayabiliriz. Sosyal medya ile bireyler sanal bir ortam içerisinde birbirlerine ileti gönderme, sesli ve görüntülü arama yapabilme, fikirlerini yazılı ve görsel bir şekilde ifade edebilme, resim ve video paylaşabilme, dünyadaki ve ülkedeki gelişmeleri takip edebilme, arkadaşlık kurabilme vb. imkânlara sahip olabilmektedir.

Güngör'e göre (2018) sosyal medya ile bireyler; bireysellik, kitlelilik, yüz yüze iletişim, dolaylı iletişim ve grup iletişimi gibi iletişimin birçok boyutuna erişme imkânı bulmuşlardır. Bunun yanı sıra sosyal medya yazılı, sözlü, görsel ve işitsel iletişim türlerinin tümünü kapsayıcı bir özellik de taşımakta ve insanlık artık resmi, gayri resmi, hiyerarşik ve eşitlikçi iletişim düzeylerinin birbiri içerisine girift olarak girdiği bir iletişim ortamını yaşamaktadır (Güngör, 2018).

Geleneksel medyada içerikler tek taraflı alınırken, sosyal medyada ise buna çift yönlü ve etkileşimli bir akış getirmiştir ve kullanıcılar hiçbir zaman ve mekân kısıtlaması olmadan fikirlerini birbirleri ile paylaşabilmektedirler (Kırık, 2013). Sosyal medyada denetim ve kontrol kullanıcının hakimiyetindedir ve kullanıcılar, istemedikleri sayfa, hesap ve profil vb. engelleme yoluyla içerik denetimlerini kendileri sağlayabilmektedir (Kırık, 2013).

### **İntagram**

Mobil sosyal ağ sitesi olan İntagram 2010 yılında kullanıcılara açılırken, 2 sene sonra 2012'de Facebook tarafından satın alınmıştır. Akıllı mobil telefonlar ile kullanılan İntagram uygulaması fotoğraf ve video paylaşımı yapılan bir platformdur ve İntagramda üretilen fotoğraf ve video içerikleri bağlantı sayesinde diğer sosyal medya platformlarında da paylaşılabilir (Yeniçikti, 2016). İntagramın kelime anlamı ise İngilizce'de anlık anlamına gelen "instant" ve yine İngilizce'de telgraf anlamına gelen "telegram" kelimelerinden bir araya gelmiştir (Türkmenoğlu, 2014).

İntagram, diğer sosyal medya ağlarına göre yukarıda da bahsedildiği üzere sadece mobil telefon ve tabletlere indirilen uygulama vasıtasıyla kullanılmaktadır. İnsanların her dakikasının ve anının cep telefonları ile geçtiğini düşündüğümüzde, İntagramın sadece mobil aygıtlarla kullanılması bilinçli bir stratejiyi göstermektedir.

İntagramın "hashtag" yapılmasına olanak vermesi sayesinde, kullanıcı paylaşacağı fotoğraf veya video içeriğinin açıklama veya yorum kısmına "#" işareti ile koyabilmekte, böylelikle paylaştığı içerik ilgili konuların arasında listelenebilmektedir (Türkmenoğlu, 2014). Fikir veya beğenilerin ifade edilmesinde ve etkileşim almada doğru hashtag kullanmak son derece önemli bir konudur (Türkmenoğlu, 2014).

Başlangıcında bireylerin fotoğraf ve video paylaşım yapması amacıyla kurulan İntagram tıpkı diğer sosyal ağlarda da olduğu gibi artık birçok kurum ve kuruluşun faaliyetlerini paylaşmasına, markaların reklam ve tanımlarını yapmasına, alışveriş yapılmasına olanak sağlayan bir yapıya bürünmüştür. Çelik'in (2020) de ifade ettiği gibi işletmelere hazır bir hedef kitle sunması, alışveriş uygulamasının eklenmesi ve özellikle sosyal medya fenomenlerinin de yansıttığı yaşam tarzları ile birlikte İntagramın da tüketime teşvik edici bir rolü üstlendiği görülmektedir.

### **Kullanıcı Motivasyonları**

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının öncüsü olarak anılan isim Elihu Katz'a göre insanların toplumsal ve psikolojik temelli ihtiyaçları bulunurken, insanlar medya ve diğer kaynaklardan bu ihtiyaçları karşılayabilmek adına beklenti içerisine girmektedirler ve medya ile ilişkileri sonucunda bazı ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler. (Yaylagül, 2014).

McQuail, Blumler ve Brown tarafından yapılan bir çalışmada izleyiciler; kişinin kendisini takdir etme, toplumsal etkileşim, heyecan duyma, keyifli zaman ve eğlence gereksinimlerini karşılama adına medya kullandıklarını ortaya çıkarmıştır (Fiske, 1996'dan Aktaran, Güngör, 2018). İzleyicinin bilinçli olarak kullandığı ve seçimlerinde aktif olduğu, içeriği kendisinin oluşturduğu düşünöldüğünde sosyal medyanın da bu türden gereksinimleri karşıladığı söylenebilmektedir.

Tuncer'in (2013) de belirttiği gibi "sosyal medya hem kullanıcı hem de tüketici olan bireylerin içerik yaratmada farklı motivasyonları vardır. Bu motivasyonlar ekonomik gelir beklentisi, kişisel arşiv, eğlence ve zaman geçirme, bilgi yayma ve iletişim kurma olmak üzere 5 ana grupta toplanmaktadır" (s.13).

Bayraktutan'a göre de (2013) sosyal medya üzerinden bireyler; ticaret yapma amacı ile ekonomik, fikirsel görüş alışverişinde bulunmak için politik, başka dil ve kültürleri tanımak için de kültürel motivasyonlarla başka insan ve



gruplarla iletişime ve etkileşime geçebilmekte ve böylelikle de sanal cemaat ya da topluluk oluşturabilmektedirler (Bayraktutan, 2013).

### Amaç

İletişim teknolojisindeki gelişmeler ile birlikte sosyal medya ağları da artık vazgeçilmez bir parçamız haline gelmiştir. Cep telefonlarının da yaygınlaşması ile beraber artık her türlü iletişim türü akıllı telefonlar vasıtasıyla gerçekleştirilebilmektedir. Araştırma konusu olan Instagram'ın da kullanımı sadece akıllı telefonlar ile olanaklıdır. Sosyal medya araçlarının yapısına bakıldığında kimisinin ağırlığını metinsel odaklı içeriklerin oluşturduğu, kimisinin de fotoğraf ve video gibi görsellik temelli içeriklerden oluştuğu görülmektedir (Bayraktutan, 2013). Bu araştırmanın konusu olan Instagram da fotoğraf ve video içeriği ile görsellik temelli bir ağ özelliğindedir.

Dönüşüm çağını yaşayan medyada içeriğe erişen alıcıların tanımında da değişim meydana gelmiş, dinleyici, okuyucu, izleyici tanımının yerine kullanıcı, tüketici yerine de üretici tanımı kullanılmaya başlanmıştır (İspir, 2013). Birsen'e göre de (2013) her talebi karşılamaya yönelik olan internet; teknolojisinin ucuz olması, kolay kullanım, erişilebilirlik özellikleri ile birlikte çok yönlü bir iletişim ortamına zemin hazırlamış, kullanıcı olarak tanımlanan insanları da içerik sağlayan, üreten bir konuma getirmiştir.

Bui'ye (2014) göre ister fotoğraf paylaşmak, fotoğraflara bakmak, arkadaşlarıyla ve ünlüleri takip olsun, bir kullanıcının Instagram'ı arama ve aktif olarak kullanma motivasyonuna katkıda bulunan birçok faktör vardır.

Sosyal medyaya ilişkin önemli sorulardan bir tanesini bireylerin hangi amaçlar doğrultusunda bu aracı kullandıkları oluştururken, sosyal medyayı bazılarının eğlence maksadı ile bazılarının ise iş maksatlı bir ağ oluşturma amacıyla kullandığı görülmektedir (Bayraktutan, 2013).

Dönüşen medya çağında alıcılar artık kendilerine verilen alan pasif bir konumdan çıkarak aktif bir konuma geçmişler, kullanıcı olarak gereksinimlerine uygun olan içerikleri kendi istemleri ile birlikte almaya ve kullanmaya başlamışlardır (İspir, 2013). Bu araştırmanın konusu ve oldukça popüler bir sosyal medya ağı olan Instagram da bireylerin aktif olarak kullandığı, gerek içerik oluşturdukları gerekse de gereksinimlerine uygun içerikleri aldıkları bir yapıya sahiptir.

Türkiye'de Instagram üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında; Yayla (2018) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin Instagram kullanım motivasyonlarında etkili olan 9 faktör bulmuştur.

Balcı, Bal ve Delal'in (2019) yaptığı çalışma ise Instagram kullanım motivasyonları ile narsisizm arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanan anket çalışmasına göre narsisizm düzeyi arttıkça instagram kullanım sıklığının arttığı bulunmuştur.

Oğuz ve Aktaş'ın "Selfie Paylaşma Sürecine Etkide Bulunan Motivasyonlar" (2018) çalışması ise selfie paylaşımlarının ağırlıklı olarak Instagram ile ilişkilendirildiğini ortaya çıkarmış, selfie paylaşımında ana motivasyonu da eğlence ve kendini iyi hissetme olarak saptamışlar.

Yukarıdaki çalışmalarda da vurgulandığı üzere Instagram kullanımıyla bireyler gereksinimlerini karşılamakta ve bu gereksinimlerini karşılamaları sonucunda da bazı doyumları elde edebilmektedirler. Bu varsayımdan hareketle bu makale çalışmasının genel amacını da üniversite öğrencilerinin popüler bir sosyal medya platformu olan Instagram'ı hangi gereksinimler ile kullandığı ve bu kullanımları sonucunda hangi doumlara ulaştığını saptamak oluşturmaktadır.

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada Instagram kullanım motivasyonlarının yaş, cinsiyet, gelir gibi demografik değişkenlere göre ne tür değişiklikler gösterdiği de çalışmanın diğer bir amacını oluştururken, öğrencilerin Instagram'da geçirdikleri günlük sürenin de ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### Önem

Özelde tek tek bireylerin kullanımına olanak veren sosyal medya platformları artık, siyasi liderlerden ünlü isimlere, kamu ve özel kurumlardan ticari işletme ve markalara, vakıf, sosyal örgüt ve belli amaçlarla bir araya gelen topluluklara kadar geniş bir kullanım ağına hizmet etmektedir. Onlardan biri olan Instagram da bu amaçlarla kullanılmaya başlanmış, özellikle Türkçe'de özçekim olarak adlandırılan 'selfie' akımı ile birlikte popülaritesini günden güne arttırmıştır.

Pew Araştırma Merkezinin bir araştırmasına göre, Instagram kullanıcılarının yüzde 57'si siteyi günde en az bir kez ziyaret ettiğini, yüzde 35'inin ise günde birden çok kez ziyaret ettiğini ortaya çıkarırken, Twitter kullanıcılarının ise yüzde 46'sının siteyi her gün ziyaret ettiğini, ve yüzde 29'unun da günde birden çok kez Twitter'ı ziyaret ettiğini saptamışlardır (Madden vd. , 2013).

Ayman'ın (2013) da ifade ettiği üzere teknoloji ve bilişim alanında kaydedilen gelişmeler sonucu hayatımızın bir parçası haline gelen sosyal medya ağları küresel kapsamdaki eylemlere, isyanlara, protestoların da bir aracı haline gelmiş ve özellikle Libya, Tunus, Mısır gibi ülkelerde meydana gelen tepkilerde de etkin bir rol üstlenmişlerdir. Günlük yaşamın çok fazla içine sızması sosyal medyanın bir sorgulamasını yapma gereğini ortaya çıkarmıştır ki, özellikle genç nüfusun sosyal medyada geçirdiği vakit ve bu sitelerdeki üyelik sayısının artması durumun kazandığı yerleşikliği göstermektedir (Ayдын, 2016).

Görselliğin hakim olduğu bu çağda, tamamıyla görsel bir mecra olan Instagram özellikle gençler olmak üzere büyük bir kullanıcı kesiminin ilgi odağında yer almakta, bu kapsamda kullanım alışkanlıkları ve motivasyonlarının ölçülmesi de bilimsel araştırmalarda gittikçe popüler hale gelmektedir (Balcı vd., 2019).

Instagram günümüzde küresel ölçekte en hızlı gelişme kaydeden sosyal medya platformu olarak dünya çapında 1 milyarın üzerinde aktif kullanıcıya sahip durumdadır. Türkiye kullanıcı rakamları ise 37 milyon kişinin instagram kullandığını göstermektedir (Şimşek, 2019).

Türkiye’de konu ile ilgili literatür tarandığında araştırmaların daha çok sosyal medya araçlarının tamamını kapsadığı, özelde de Facebook ve Twitter odaklı yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın amacı kısmında da değinildiği üzere Instagram kullanım motivasyonları üzerine yapılan çalışmaların azınlıkta kaldığı ülkemizde, bu makale çalışmasının Instagram kullanım motivasyonları ile ilgili yapılacak bundan sonraki çalışmalara katkı sunması açısından önem arz etmektedir. Çalışmanın genelde sosyal medya özel de Instagram üzerine çalışacak akademisyen, araştırmacı ve uzmanlara da önemli açılım ve katkılar sunması beklenmektedir.

### **Kuramsal Çerçeve**

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin Instagram kullanım motivasyonlarının neler olduğunu, hangi gereksinimlerle Instagramı kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öğrencilerin Instagram motivasyonlarını belirlemek içinse kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı temel alınarak oluşturulan anket formu kullanılacaktır.

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı özünde, insanların ihtiyaçlarını doyuma ulaştırmada aktif olarak belli iletişim araç ve içeriklerini aramalarının nedenlerini bulmaya odaklanır (Uzun, 2013). Yaklaşım kapsamında yapılan araştırmalar medya içeriklerinin bazı doyumların elde edilmesi ve birtakım gereksinimlerin karşılanmasına etken olduğu üzerine odaklanmıştır (Işık, 2012).

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımını temel alan araştırmacıların çıkış noktasını psikolojik bir kavram olan gereksinim oluşturmada, günlük hayatın devam edebilmesi için de gereksinimlerin doyuma ulaştırılması gerekmektedir (Uzun, 2013).

Daha önce yapılan araştırmalarda izleyicinin tanımı ikna edilme ve bilgi alma anlamında kitlesel olarak pasif bir hedef oldukları yönünde iken, kitle iletişim araçlarının etkileri üzerine kafa yoran araştırmacılar izleyicilerin gerçek toplumsal gruplardan meydana geldikleri fikrini ortaya koymuşlardır (McQuail ve Windahl, 2005). 1940’lardan sonra özellikle Lazarfeld’in gerçekleştirdiği araştırmalar, kitle iletişim araçlarını kullanan bireylerin pasif oldukları yönündeki görüşlerin yeniden düşünülmesini gerektirmiştir (Işık, 2012).

İzleyicilerin kitle iletişim araçlarından gelen içerikleri seçerek izlediği yolunda zamanla oldukça fazla delil oluşmuş, kitle iletişim araçlarını kullanan izleyicilerin içerikleri seçme işleminde kendi beğeni, düşünce ve bilgi ihtiyaçlarına uygun içerik seçmeye meyilli oldukları ortaya çıkmaya başlamıştır. (McQuail ve Windahl, 2005) Bu kapsamda gelişmeye başlayan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı da Psikolog Elihu Katz’ın ifadesiyle medyanın insanlara ne yaptığı değil insanların medya ile ne yaptığı sorusu üzerine temellenmiştir (Yaylagül, 2006; Işık, 2012; Güngör, 2018, Uzun, 2013).

Yaklaşımına göre belli başlı gereksinimleri olan bireyler bu gereksinimleri karşılama adına medyaya maruz kalır ve bunun neticesinde gereksinimlerine uygun olan içerikleri seçerek kullanırlar (Güngör, 2018). Yaklaşım gereksinimlerin karşılanmasında iletişim araçlarını ve içeriklerini bireylerin kendilerinin seçtiğini varsayar ve bu anlamda da aktif izleyici görüşünü odağına alır (Erdoğan ve Alemdar, 2005).

Yaklaşımına göre izleyiciler kendilerine sunulan iletileri farklı şekillerde yorumlayabilir, asıl verilmesi amaçlanan mesajlardan ayrı olarak kendilerine göre anlamlar çıkarabilirler ki bu da izleyicinin öznelliğini ön plana çıkarır. (Yaylagül, 2006).

Uzun’un (2013) belirttiği gibi yaklaşımın kökeni 1940’lı yıllara değin uzanırken, bu dönemdeki araştırmacılar, bireylerin radyo dinleme ve gazete okuma gibi medya davranışlarının nedenlerinin yanıtlarını aramışlardır. Klasik dönem olarak adlandırılan bu dönemde Herzog radyoda yayınlanan arkası yarın programlarını dinleyenlerin ne tarzda doyum arayışında olduklarını, Suchman radyoda klasik müzik dinleme motivasyonlarını ve Berelson da grev sürecinde gazete okuyamayanların en fazla neye özlem duyduklarına ilişkin araştırmalar yürütmüşlerdir (Işık, 2012).

Schramm, Lyle ve Parker çocukların televizyon izleme alışkanlıklarına ilişkin yaptıkları araştırmada, çocukların televizyonu kendi istekleri doğrultusunda izlediklerini, izleme etkinliğinde ebeveynlerin ve arkadaşların da yönlendirmelerinin etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Güngör, 2018). Farklı iletişim araçlarının kullanılma sebeplerini araştıran Katz, Gurevitch ve Haas, televizyonun zaman öldürme, aile ile birlikte vakit geçirme, eğlenme, sıkıntıları atmak için izlendiğini, gazetelerin ise dünya olaylarını anlamak için okunduğu ileri sürmüşlerdir (Uzun, 2013).

1960’lı yıllardan sonra yapılan araştırmalar televizyon dizi ve filmlerine yoğunlaşırken, insanların bu dizi ve filmleri izleme sebepleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış, özellikle kadın izleyicilerin dizi ve filmlere daha fazla ilgi gösterdiği ortaya çıkmıştır (Işık, 2012).

Farklı araştırmacılar, kitle iletişim araçlarından elde edilen doyumları çeşitli kategoriler halinde ele alsalar da çoğu genel anlamda McQuail’in kitle iletişim araçlarından elde edilen doyum kategorilerine benzerlik göstermektedirler

(Fiske, 2003). McQuail'in doyum kategorileri ise; (1) Oyalanma, (2) Kişisel İlişkiler, (3) Kişisel Kimlik ve (4) Gözetim işlevi olmak üzere 4 kategoride toplanmaktadır (Fiske, 2003; Erdoğan ve Alemdar, 2005; Uzun, 2013). Güngör'ün (2018) de ifade ettiği gibi kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı ile iletişim araştırmalarında daha önce araçta olan öncelik izleyiciye geçerken, bu durum yeni yöntembilimsel tekniklerin de geliştirilmesini beraberinde getirmiştir. Odak (focus) grup çalışması, alımlama analizi, derinlemesine mülakat, grup çalışması ve katılımlı gözlem gibi araştırma yöntemleri paradigma değişikliği ile birlikte gelişmiştir (Güngör, 2018).

Güngör'e göre (2018) gereksinimlerini giderme adına medyayı kullanan insanların sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri arasında da bir ilişki söz konusu olmakta, gerçek yaşamlarındaki olanakları daha iyi olanları medyaya daha az ihtiyaç duyarken, olanakları kısıtlı olanlar için ise medya ihtiyaçlarının giderilmesi ve doyuma ulaşmada daha etkili bir araç olabilmektedir.

Diğer iletişim araçlarına kıyasla etkileşime imkân tanıyan internet, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının aktif izleyici/kullanıcı tezi ile birleşerek yeni medya araştırmalarının da temel modellerinden biri haline gelmiş ve bu kapsamda birçok araştırmacı tarafından internetin kullanım alışkanlıkları, elde edilen doyumlar, psikolojik ve davranış hareketleri gibi konuların araştırılmasına zemin hazırlamıştır (Uzun, 2013). İnternetin sağladığı imkânlar ile bireyler karşılıklı iletişim kurabilme, gruplar halinde sohbet edebilmekte hatta sosyal bir ortama katılabilmek için evinden çıkmasına bile gerek kalmaksızın sanal bir iletişim ortamında toplumsal ihtiyaçlarına cevap alabilmektedirler (Güngör, 2018).

Yine internetin teknolojisinin gelişim ekseninde ortaya çıkan sosyal medya platformları da kullanımlar ve doyumlar araştırması için oldukça sık kullanılan bir araştırma alanı oluşturmuştur. Hemen hemen toplumun her kesiminden kullanıcıyı bünyesinde barındıran sosyal medya platformlarının insanların hangi gereksinimlerine yanıt verdiği, hangi doyumları sağladığı gibi sorular kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmaktadır.

Özetle kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı geçmişte bireylerin medyadan gelen her şeyi olduğu gibi kabul eden ve bu anlamda pasif olarak nitelendirilen konumunu yıkmış, bireyi seçimlerini yaparken özgür irade sahibi ve aktif bir yapıyla tanımlamıştır. Dolayısıyla aktif olarak konumlandırılan bireylerin psikolojik ve toplumsal gereksinimlerinin neler olduğu ve bu gereksinimleri medyadan nasıl karşıladıklarının araştırılması ve analiz edilmesinde en uygun yöntemin kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı olduğunu söylenebilmektedir.

### **Literatür Taraması**

Literatürde genel anlamda sosyal medya motivasyonlarının neler olduğunu ortaya çıkarma amaçlı birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma çalışmasının da konusu olan Instagram kullanım motivasyonları ile ilgili de yapılan çalışmalar bulunmakla beraber sayısal anlamda çok fazla olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kısımda hem Instagram kullanım motivasyonları hem de sosyal medya kullanım motivasyonlarını ele alan çalışmalara yer verilecektir.

İlgili çalışmalardan ilki Karakoç ve Gülsenler'in (2012) yılında yaptığı çalışmadır. Konya İlinde 324 kişi üzerinde anket uygulaması ile gerçekleştirilen araştırma ile Facebook kullanım motivasyonlarının neler olduğu, Facebook kullanım süresi ve kullanım motivasyonlarında fark olup olmadığı ve cinsiyete göre Facebook kullanımında farklılık olup olmadığı gibi sorulara yanıt aranmıştır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının temel alındığı çalışmada facebook kullanım motivasyonlarını tespit etmek için Likert ölçeğinde hazırlanan 21 maddeye faktör analizi uygulanmıştır.

Katılımcıların Facebook kullanma motivasyonlarına ilişkin yapılan faktör analizi sonuçlarına göre; eğlence, bilgilenme-arkadaşlık, rahatlama-sosyal kaçış ve sosyal etkileşim olmak üzere 4 faktör saptanmıştır. Faktörler arasında en yüzye ve etkiye sahip olan eğlence faktörüdür. Bu bağlamda araştırmaya katılan katılımcıların en çok eğlence gereksinimlerini karşılamak adına Facebook kullandıkları ortaya çıkmıştır. Facebook kullanım motivasyonlarının cinsiyetle ilişkisi incelendiğinde eğlence, bilgilenme-arkadaşlık ve rahatlama-sosyal kaçış faktörlerinden kadın katılımcılar ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, sosyal etkileşim faktöründen erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha fazla sosyal etkileşim amacıyla facebook kullandıkları ortaya çıkmıştır (Karakoç ve Gülsenler, 2012).

Araştırmada cinsiyetin yanı sıra medeni durum, eğitim ve meslek gibi demografik değişkenler arasında da farklılık olup olmadığı incelenmiş, yapılan analiz sonucunda bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda farklı medeni durum, eğitim ve mesleğe sahip olan katılımcıların Facebook kullanım motivasyonlarının eşit düzeyde kaldığı söylenebilmektedir.

Karakoç ve Gülsenler'in (2012) araştırması ile bu araştırma çalışmasının ortak yönleri bulunmaktadır. Her iki araştırmada bireylerin medya seçimlerinde aktif ve özgür olduğunu varsayan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı benimsenmektedir. Her iki çalışmada genel anlamda sosyal medya araçlarının kullanım motivasyonlarına odaklanırken, bu araştırma Instagram kullanıcılarının kullanım motivasyonlarını, söz konusu diğer araştırma ise Facebook kullanıcılarının kullanım motivasyonlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda genel olarak aynı amaçlarla yapılan araştırmaların ortaya çıkan bulgularında da benzer yanların olduğu söylenebilmektedir.

Literatürde yer alan araştırmalardan bir diğeri Üçer'in 2016 yılında yaptığı çalışmadır. Araştırma ile Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin sosyal medya alışkanlıklarının neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu alanda yapılan araştırmaların çoğu nicel araştırma yöntemine göre yapılırken, Üçer'in çalışması nitel araştırma yöntemi ve odak grup görüşmesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup çalışması için 25 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilirken, ortaya çıkan bulguların çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin en fazla Instagram'ı kullandıkları saptanmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin Instagram kullanımları ile eğlence, zaman geçirebilme ve gözetleme ihtiyaçlarını doyuma ulaştırdıkları görülmüştür. Araştırma bulgularından elde edilen bir diğeri de Twitter kullanım alışkanlıkları ile ilgilidir. Öğrencilerin Twitter'ı genel olarak da haber alma, bilgilendirme ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları görülmüştür. Facebook kullanım motivasyonlarının da analiz edildiği araştırmada sosyal etkileşim, zaman geçirme, kullanımda kolaylık, bilgiye erişme ve gözetim gibi motivasyonlarla Facebook'un kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma ortaya çıkan önemli bir sonuçta öğrencilerin paylaştıklarının beğenilmesi, sosyal medyadaki adı ile "like" edilmesi konusudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin oldukça büyük bir kısmı paylaşımlarının beğenilmesinden mutluluk duyarak tatmine ulaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin beğenilme ya da "like" edilme durumu ile takdir edilme gereksinimlerini karşıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Üçer, 2016).

Yukarıda bulgu ve sonuçlarına değinilen araştırma ile bu araştırma arasında bazı ortak yönler bulunmaktadır. Her iki çalışma da bireylerin medyayı seçmede aktif olduğunu varsayan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımını benimsemektedir. Ayrıca her iki çalışma da öğrencilerin kullanım motivasyonlarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Üçer'in çalışmasının farkı sosyal medya kullanım motivasyonlarını İntagram, Twitter ve Facebook olarak ayrı ayrı değerlendirmesi ve yöntem olarak nitel araştırma tekniği kullanmasıdır. Ancak her iki çalışmanın amaçlarının aynı olması kapsamında ortaya çıkan bulgu ve sonuçların da benzerlik göstermesi muhtemeldir.

Konu ile alakalı yapılmış çalışmalardan bir başkası Canöz'ün 2016 yılında yaptığı çalışmadır. Araştırma ile Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile motivasyonlarının neler olduğu ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının benimsendiği araştırmada iletişim fakültesi öğrencilerinden sosyal medya kullanan 459 kişiye yüz yüze anket uygulaması yapılmış, bu anketlerden 438 tanesi ise analiz edilmeye değer bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonlarının neler olduğunu belirleyebilmek için Likert ölçeğinde oluşturulan 40 maddelik sorular kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda altı faktör tespit edilmiştir. Çalışmada en önemli faktör boş zamanları değerlendirme ve eğlence olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların faktör düzeyinde yer alan ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde, sıkıldıklarında vakit geçirmek, boş zamanlarını değerlendirmek, etraflarındaki sorunlardan uzaklaşmak vb. motivasyonlar ile sosyal medya kullandıkları ve bu ihtiyaçlarını doyuma ulaştırdıkları ortaya çıkmıştır (Canöz, 2016).

Yapılan her iki çalışmada da birtakım ortaklıklar bulunmaktadır. Canöz'ün çalışması genel olarak sosyal medya kullanım motivasyonlarını ele alması bakımından bu çalışmadan ayrılrsa da her iki çalışmada kullanım motivasyonlarının neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra her iki çalışmada da anket yöntemi kullanılmış ve yaklaşım olarak da kullanımlar ve doyumlar modeli temel alınmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan bulguların sonuçları da benzerlik göstermektedir.

Instagram kullanım motivasyonlarının incelendiği başka bir araştırma Aktan'ın 2018 yılında yaptığı çalışmadır. Çalışma ile instagram kullanıcılarının kullanım motivasyonları ve instagram takip davranışlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır ve bu kapsamda 356 üniversite öğrencisi üzerinde 30 maddeden oluşan anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre instagram kullanım motivasyonları ile ilişkili olarak bilgi alma ve paylaşım faktörleri, instagram takip davranışları ile ilgili olarak da tanışıklık ve uzmanlık faktörleri elde edilmiştir. Araştırmaya katılanların instagram kullanım motivasyonlarında en etkili olarak yanıtladıkları maddeler, resim paylaşımı yapabilmek, gündeme ilişkin bilgi elde edebilme, zaman geçirebilme, yorum yapabilmek ve mesajları görebilmek olarak saptanırken, en az etkiye sahip madde olarak da gündem oluşturabilme ifadesi yer almaktadır. Araştırmanın analizleri incelendiğinde katılımcıların cinsiyetleri ve instagram kullanım motivasyonlarında arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Araştırma kapsamında ortaya çıkan diğeri bir bulgu ise internet ve sosyal medya kullanım sürelerinin artması ile instagram kullanımının da arttığı ve söz konusu motivasyonları sağlama açısından pekiştirici bir rol üstlendiği yönündedir (Aktan, 2018).

Aktan'ın araştırması ile bu makale çalışmasının bazı ortak yönleri bulunmaktadır. Her iki çalışmada da Instagram kullanım motivasyonlarına odaklanırken, araştırmanın örneklemini de üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra iki çalışmada da anket yöntemi tercih edildiği görülmektedir. Söz konusu araştırma Instagram kullanım motivasyonlarının yanı sıra takip davranışlarının da incelenmesi yönünden bir farklılık göstermektedir. Aktan'ın çalışması ile bu çalışmanın instagram kullanım motivasyonlarına ilişkin maddeler arasında da benzerlikler bulunmaktadır. Bu kapsamda her iki çalışmanın da arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan bir başkası İşman ve Özdemir'in 2018 yılında yaptığı çalışmadır. Araştırma ile KTO Karatay Üniversitesi öğrencilerinin sosyal medya araçlarından biri olan Facebook'u kullanma alışkanlıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yüz yüze anket uygulaması ile gerçekleştirilen araştırmaya

farklı fakültelerden olmak üzere 407 öğrenci katılmıştır. Anket formunda toplamda 18 madde yer almış, bunların 14'ü ise katılımcıların Facebook kullanım alışkanlıklarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların facebook kullanım alışkanlıklarını açıklayan 3 faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörler sosyal etkileşim ve iletişim, tanıma ve tanınma ve bilgi edinme olarak belirlenirken, faktörler içinde katılımcıların facebook kullanma alışkanlıklarını etkileyen en önemli faktörün sosyal etkileşim ve iletişim olduğu saptanmıştır. Sosyal etkileşim ve iletişim faktörü ile öğrencilerin facebook'u sosyalleşme aracı olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin Facebook kullanımları ile cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık olup olmadığı da analiz edilmiş ve bu iki değişkende de anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (İşman ve Özdemir, 2018).

Bu makale araştırması ile yukarıda bulgu ve sonuçlarına değinilen araştırma amaç ve yöntem anlamında ortak özelliklere sahiptir. Sözü edilen araştırma üniversite öğrencilerinin Facebook kullanım motivasyonlarını ortaya çıkarmayı amaç edinirken, bu çalışma da üniversite öğrencilerinin Instagram kullanım motivasyonlarını ortaya çıkarmayı kendisine amaç edinmiştir. Sosyal medya platformları açısından farklılık görülse de her iki araştırmanın da odak noktası öğrencilerin kullanım motivasyonlarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca her iki çalışmada da nicel araştırma yöntemi ve anket tekniği kullanılması yanı sıra kuramsal temel olarak kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı benimsenmiştir. Bu özellikler kapsamında ortaya çıkacak bulgu ve sonuçların da benzerlikler taşıması olasıdır.

Literatürde yer alan bir diğer araştırmayı Yayla 2018 yılında gerçekleştirmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nden tesadüfi yöntem ile 151 öğrenciye uygulanan anket uygulaması ile katılımcıların instagram kullanım motivasyonlarının neler olduğu, katılımcıların instagram ve sosyal medyada geçirdikleri zaman ve demografik değişkenlere göre instagram kullanım motivasyonlarında farklılık olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Toplamda 45 sorudan oluşan anket uygulamasında instagram kullanım motivasyonları belirlemek için 35 ifade kullanılmıştır. Likert ölçeğine göre hazırlanan 35 maddeye verilen cevaplar sonucu 9 faktör belirlenmiştir.

Analiz sonucu en etkili olarak ortaya çıkan faktör eğlence/alışkanlık olurken, ikinci faktör sosyal kaçış/rahatlama, üçüncü faktör karar verme/bilgi edinme, dördüncü faktör kişisel gelişim/kendini ifade etme, beşinci faktör arkadaşlık, altıncı faktör sosyal etkileşim, yedinci faktör ekonomi, sekizinci faktör takip etme, dokuzuncu ve son faktör de kişisel sunum olarak saptanmıştır. Instagram kullanım motivasyonlarının cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan analizde eğlence-alışkanlık ve karar verme-bilgilenme faktörlerinde anlamlı değişiklikler saptanmış, kadınların bu faktör düzeylerinde erkeklere kıyasla daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki faktörün dışında kalan diğer 7 faktörde ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Yayla, 2018). Çalışmanın bu makale araştırması ile arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi Yayla'nın (2018) çalışmasında da Kullanımlar ve Doyumlar yaklaşımı benimsenmiştir. Yine her iki araştırmada da anket yöntemi kullanılırken, katılımcıların popüler bir sosyal medya platformu olan Instagram kullanım motivasyonlarının ve kullanım sonucunda elde edilen doyumların neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Her iki çalışmada özellikle gençlerin daha aktif bir şekilde sosyal medya kullanmalarından ötürü örneklemini üniversite öğrencileri içerisinde almıştır. Bu ortak özellikler kapsamında yapılan her iki çalışmadan elde edilen sonuçları benzerlik göstermesi olağandır.

Konu ile ilgi yapılan çalışmalardan bir başkası Koçak ve İnce'nin 2019 yılında yaptığı çalışmadır. Karabük Üniversitesi'nden 308 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada rastlantısal örneklem yöntemi ile anket tekniği kullanılmıştır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının benimsendiği araştırmada öğrencilerin sosyal medya kullanım sebeplerinin neler olduğunu belirlemek için Likert ölçekli 9 madde oluşturulmuştur.

Öğrencilerin sosyal medya kullanımından en önemli etken haber ve bilgi edinme olarak ortaya çıkarken, ikinci sırada eğlence, üçüncü sırada mesajlaşma yer almıştır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımına en az etkiye sahip maddeler ise; insanları daha iyi tanımak ve insanlar hakkında araştırma yapmak olarak saptanmıştır. Araştırma kapsamında sosyal medya kullanım sebepleri ile cinsiyet arasındaki ilişki de analiz edilmiş ve sosyal medyanın alışkanlık yaptığını ve insanlar hakkında araştırma yapmak olarak ifade edilen maddelere kadınların erkeklere kıyasla daha önem verdiği ve bu anlamda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sosyal medya kullanım motivasyonlarının yanı sıra öğrencilerin sosyal medyaya bağımlılık düzeyleri de analiz edilmiş ve ankete cevap veren 308 öğrencinin orta derecede sosyal medya bağımlısı oldukları saptanmıştır. Araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyet arasındaki ilişki de analiz edilmiş ve kadınların erkeklere kıyasla daha fazla sosyal medya bağımlısı oldukları ortaya çıkmıştır (Koçak ve İnce, 2018).

Yukarıda bulgu ve sonuçları üzerinde durulan araştırma ile bu araştırma çalışmasında benzer bazı yönler bulunmaktadır. Her iki araştırma da kullanımlar ve doyumlar yaklaşımını benimsemekte ve anket tekniği ile öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonlarının neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Söz konusu araştırma kullanım motivasyonlarını sosyal medya olarak genel bir perspektifte ele alırken, benim çalışmam Instagram özelinde konuya yaklaşmaktadır. Ayrıca söz konusu araştırma sosyal medya kullanım motivasyonlarının yanı sıra sosyal medya bağımlılık düzeyini de ölçmüştür. Araştırmanın bu özellikleri benim araştırmamdan farkı olan yanlarını ifade etmektedir.

Bu araştırma çalışması ile ilgili olduğu düşünölen diğer bir çalışma Cevher ve Ustakara'nın 2019 yılında yaptığı çalışmadır. Araştırma ile İstanbul Üniversitesi İlahiyat Faköitesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım motivasyonlarının neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Toplamda 460 öğrencinin katılım gösterdiği araştırmada yüz yüze görüşme yöntemi ile 62 sorudan oluşan anket tekniği uygulanmıştır.

Öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonlarının neler olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda sosyal kaçış, bilgilenme, boş zaman/eğence, gözetim ve ifade, ekonomik fayda ve sosyal etkileşim olmak üzere 6 faktör tespit edilmiştir. Söz konusu faktörler arasında öğrencilerin sosyal medya kullanımında en etkili motivasyonları ise sosyal kaçış olarak saptanmıştır. Kullanım motivasyonlarında en az etkili olan faktör ise sosyal etkileşim olmuştur. Öğrencilerin sosyal medya kullanımları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki de incelenmiş ve genel anlamda erkek öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonlarında kadın öğrencilerden daha yüksek değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda bazı bulgu ve sonuçlarına yönelik bilgilerin verildiği araştırma ile bu araştırma çalışması ile paralel durumlarda söz konusudur. Her iki çalışmada üniversite öğrencileri örnekleminde anket tekniği ile yapılırken, yaklaşım olarak kullanımlar ve doyumlar yaklaşımını benimsemektedir. Benzer şekilde ankette yer alan sorularında benzerlik göstermesi ile ortaya çıkacak verilerin de bu anlamda ortak yönlerinin olabileceği düşünölmektedir. Cevher ve Ustakara'nın çalışması sosyal medyayı bir bütün olarak ele alırken, bu çalışma ise Instagram özelinde ele alınmaktadır. Bu anlamda fark olsa bile sosyal medya araçlarının özellikleri bağlamında birbirlerine yakın işlevleri vardır.

Konuyla ilgili yapılan bir diğer araştırma Büyökbaykal ve Temel'in 2019 yılında yaptığı çalışmadır. İstanbul Güngören Anadolu Lisesi'nden 80 öğrenci ile yüz yüze anket yöntemiyle yapılan araştırma ile gençlerin sosyal medya kullanım motivasyonlarının neler olduğu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 39 kız ve 41 ise erkeklerden oluşurken, katılımcıların sosyal medya araçlarından en fazla Instagram'ı kullandığı ortaya çıkmıştır. Diğer sosyal medya araçlarının kullanımına bakıldığında Youtube ikinci, Facebook üçüncü ve sadece 1 kişinin kullandığı Snapchat ise dördüncü ve son sırada yer almıştır.

Öğrencilerin sosyal medya kullanımlarını ortaya çıkarmak için 40 maddelik anket formu kullanılmış ve yapılan faktör analizi sonucunda 6 faktör saptanmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarında en etkili olan faktör bilgilenme ve sosyal etkileşim olarak saptanırken, öğrencilerin büyük bir kısmı sıkıldıkların zamanın geçmesine yardımcı olarak sosyal medyayı kullandıklarını ifade eden maddeyi işaretlemişlerdir. Öğrencilerin sosyal medya alışkanlıklarında en az etkili olan faktör de gözetim-rehberlik ve rahatlama olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan ankette yer alan ve kişisel sunum faktörüne ait olan ücretsiz tanıtım yapabilme ifadesi öğrencilerin en az katıldığı madde olarak ortaya çıkmıştır.

Sosyal medya kullanım motivasyonları cinsiyete göre farklılıklarına bakıldığında erkek öğrencilerde en etkili olan motivasyon bilgilenme ve sosyal etkileşim, en az etkili olan motivasyon ise sosyal kaçış olarak saptanmıştır. Kız öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonlarında da en etkili motivasyonun bilgilenme ve sosyal etkileşim olduğu görülürken, en az etkili olan motivasyonun gözetim-rehberlik ve rahatlama olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda bulgu ve sonuçları verilen araştırma ile bu araştırma arasında gerek yaklaşım gerekse amaçsal anlam bazı ortaklıkların olduğu görölmektedir. Genel olarak her iki araştırma da sosyal medya kullanım motivasyonları üzerine yapılırken söz konusu araştırma lise öğrencilerine yönelik olarak ve genel anlamda sosyal medya kullanım motivasyonlarının belirlenmesinden dolayı farklılık göstermektedir. Ancak bu çalışmada sosyal medya araçlarından birisi olan Instagram kullanımlarının neler olduğunu saptaması yönünden diğer söz konusu araştırma ile benzerlikler taşımaktadır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan bir başkası da Balcı ve Ark. 2019 yılında yaptığı çalışmadır. Araştırma ile instagram kullanım motivasyonları ve narsisizm arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmış, bu kapsamda 349 üniversite öğrencisi ile yüz yüze görüşme yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Toplamda 31 sorudan oluşan anket uygulamasında 20 soru 5'li Likert ölçeğine göre instagram kullanım motivasyonlarını ölçen sorulardan oluşturulmuştur.

Faktör analizi neticesinden katılımcıların Instagram kullanım motivasyonlarında en etkili faktörün bilgilenme olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörde yer alan ifadelerde arkadaşları takip etme, etkileşime geçme, kişiler hakkında bilgi alma gibi gereksinimleri Instagram kullanarak doyuma ulaştırdıkları görölmüştür. Öğrencilerin Instagram kullanım motivasyonlarında etkili olan ikinci motivasyon karizma faktörü olarak ortaya çıkmış ve öğrencilerin kendi popölaritelerini artırmak ve bunu da paylaştıkları resimler yoluyla yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Karizma faktöründen sonra üçüncü motivasyon belgeleme faktörü olarak ortaya çıkmış ve öğrencilerin Instagramı geçmekteki özel ve önemli şeyler hatırlamak adına Instagram'ı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin dördüncü motivasyonu Gözetim faktörü olarak ortaya çıkmış ve öğrencilerin başka kullanıcıların profillerini görebilmek, fotoğraf ve iletileri görebilme adına Instagram kullandıkları bulgulanmıştır. Beşinci ve son motivasyon ise yaratıcılık faktörü olarak ortaya çıkmış ve öğrencilerin ilgilendiği alanlar ve sanatsal aktiviteleri takip etmek için Instagram kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma Instagram kullanımı ile narsisizm düzeyi arasında ilişkinin analizine göre de narsisizm düzeyi artıkça bilgilenme ve karizma motivasyonlarına bağlı doyum arayışında da bir artış medyana geldiği tespit edilmiştir.

Bu araştırma ile benim araştırmam arasında da ortak yönler bulunmaktadır. Her iki araştırmanın konusunu da Instagram oluştururken, Balcı vd. (2019) çalışması Instagram kullanım motivasyonlarını narsisizm ile ilişkilendirmesi yönünden farklılık taşımaktadır. Öte yandan her iki çalışmada anket tekniği ile öğrenciler üzerinde yapılırken, kuramsal temel olarak da kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkacak bulgu ve sonuçların paralellik göstermesi beklenmektedir.

### **Yöntem**

Bu araştırma makalesinde niceliksel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada anket tekniği kullanılarak üniversite öğrencilerinin Instagram kullanım motivasyonları incelenecek, ortaya çıkan nicel veriler yorumlanacaktır. Nicel araştırma yöntemi ölçüme ve sayısallaştırma esasına dayanırken, tümdengelimci bir mantıkla, insan davranışlarını nesnel bir şekilde açıklama amacını taşımaktadır (Robson, 2017).

### **Problem Cümlesi**

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin Instagram kullanım motivasyonları nelerdir?

### **Araştırma Modeli**

Yöntem kısmında da değinildiği üzere bu araştırma nicel araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırma ile üniversite öğrencilerinin Instagram kullanım motivasyonlarının neler olduğunu belirlemek ve bu kapsamda ortaya çıkacak sayısal verilerle net ve genellenebilir verilere ulaşabilmek amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Evreni**

Bu araştırmanın evrenini Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nin 24. 283 öğrencisi oluşturmaktadır.

### **Örneklem**

Araştırmada Instagram kullanan öğrenciler, rastlantısal örneklem yöntemiyle tercih edilmiştir. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin tercih edilmesinde de katılımcılara kolay erişim ve özellikle sosyal medya platformları içerisinde Instagram'ın yüksek kullanım oranına sahip olması etkili olmuştur. Araştırma kapsamında örneklem büyüklüğü ise 100 öğrencidir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma da Üksel'in (2015) "Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Çerçevesinde Sosyal Medya Kullanımı: Sakarya Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmasındaki veri toplama aracı gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama aracının ,918 alpha değeriyle yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür. Araştırmada Toplamda 45 sorudan oluşan ankette ilk bölüm katılımcıların demografik bilgilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise katılımcıların Instagram kullanım motivasyonlarına yönelik olarak 5'li Likert ölçeğine göre tasarlanmış sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın zamanlaması Koronavirüs (Covid-19) salgınına denk gelmesi nedeniyle web tabanlı (Google form) anket yöntemi tercih edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analiz edilmesinde SPSS programı ve Microsoft Excell'den yararlanılmış, ortaya çıkan verilerin yüzdelikleri tablolar şeklinde ifade edilmiştir.

### **Varsayımlar**

1. Sosyal medya platformları içerisinde yer alan Instagram genç kesim arasında oldukça fazla kullanım oranına sahiptir.
2. Kullanıcılar/tüketiciler Instagram kullanırken belli başlı motivasyonlara sahiptirler.
3. İnsanların medya davranışlarını açıklama en doğru yaklaşım kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıdır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma sosyal medya platformlarında oldukça fazla kullanım oranına sahip olan Instagram ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılacak örneklem de 100 kişi ile sınırlı tutulmuştur.

### **Tanımlar**

**Sosyal Medya:** Temeli Web. 2.0 teknolojisine dayanan, içeriğin yaratılmasında tüketicilerin/kullanıcıların etkin olduğu ve yaratılan içeriğin kullanıcılarca paylaşılması olanağı sağlayan internet tabanlı araçlardır (Tuncer, 2013).

**Instagram:** Genel anlamda kullanıcılarına fotoğraf ve video kaydetme olanağı veren aynı zamanda bu kayıtları bazı yazılım programları ile değiştirebilme olanağı veren bir sosyal medya platformu olan Instagram, ios ve android işletim sistemleri ile çalışan akıllı telefonlar ile kullanılmaktadır (Türkmenoğlu, 2014).

**Kullanımlar ve Doymalar Yaklaşımı:** Psikolog Elihu Katz'ın araştırmalarına dayanan yaklaşım, medyanın insanlara ne yaptığı sorusunun yerine insanların medya ile ne yaptığının önemli olduğuna işaret etmiş, insanların psikolojik ve toplumsal gereksinimlerini karşılayan araçlardan birisinin de medya olduğunu ifade etmiştir (Yaylağül, 2006).

## Bulgular

### Katılımcıların Demografik Özellikleri

**Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Kadın	Erkek
<b>Toplam 100</b>	%57	%43

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyete dayalı yüzdelerle dağılıma bakıldığında; katılımcıların yüzde 57'sinin (57 kişi) ve yüzde 43'ünün (43 kişi) erkek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 2. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı**

Yaş	Yüzde	Oran
<b>18-22</b>	%71	71
<b>23-27</b>	%22	22
<b>28-32</b>	%4	4
<b>33 yaş ve üzeri</b>	%3	3
<b>Toplam</b>	%100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında; yüzde 71'inin (71 kişi) 18-22 yaş aralığı ile ilk sırada yer aldığı, bunu yüzde 22 ile (22 kişi) 23-27 yaş aralığı, yüzde 4 ile (4 kişi) 28-32 yaş aralığı ve yüzde 3 ile (3 kişi) 33 yaş ve üzeri yaş grubunun takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 3. Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Eğitim Durumu	Yüzde	Oran
<b>Önlisans</b>	%44	44
<b>Lisans</b>	%49	49
<b>Lisansüstü</b>	%7	7
<b>Toplam</b>	%100	100

Katılımcıların eğitim durumuna ilişkin yüzdelerle dağılıma bakıldığında yüzde 49'unun (49 kişi) lisans öğrencisinden oluşarak ilk sırada yer aldığı görülürken, yüzde 44'ünün (44 kişi) ise önlisans öğrencisinden oluştuğu tespit edilmiştir. En alt düzeyde ise yüzde 7'lik (7 kişi) oranı ile lisansüstü öğrenciler gelmektedir.

**Tablo 4. Katılımcıların Aylık Gelire Göre Dağılımı**

Aylık Gelir	Yüzde	Oran
<b>500-1000 TL</b>	%69	69
<b>1001-1500 TL</b>	%9	9
<b>1501-2000 TL</b>	%4	4
<b>2001 TL ve üzeri</b>	%18	18
<b>Toplam</b>	%100	100

Katılımcıların aylık gelir durumu tablosu incelendiğinde büyük bir kısmının yüzde 69 ile (69 kişi) 500-1000 TL gelir aralığında olduğu görülmektedir. İkinci sırada yüzde 18 (18 kişi) ile 2001 TL ve üzeri gelire sahip olanlar,



üçüncü sırada yüzde 9 (9kişi) ile 1001-1500 TL gelire sahip olanlar ve son sırada ise yüzde 4 (4 kişi) ile 1501-2000 TL gelire sahip olanlar gelmektedir.

### Katılımcıların Instagram'da Geçirdikleri Süre

**Tablo 5. Katılımcıların Instagram'da Geçirdikleri Günlük Süre**

Instagram'da geçirilen süre	Yüzde	Oran
0-0	%2	2
1-2 saat	%42	42
3-4 saat	%31	31
5-6 saat	%16	16
7 saat ve üzeri	%9	9
<b>Toplam</b>	<b>%100</b>	<b>100</b>

Tabloya bakıldığında katılımcıların yüzde 42'sinin (42 kişi) Instagram'da 1-2 saat aralığında süre geçirdiğini göstermektedir. 3-4 saat geçirdiğini söyleyenleri oranı yüzde 31 (31 kişi), 5-6 saat geçirdiğini söyleyenlerin oranı ise 16 kişidir (%16). En alt düzeyde ise 9 kişi (%9) ve 2 kişi (%2) ile 7 saatin üzerinde vakit geçirenler olarak tespit edilmiştir.

### Katılımcıların Instagram Kullanım Motivasyonları

Araştırmanın ikinci bölümünde katılımcıların, 40 sorudan oluşan instagram kullanım motivasyonlarına ilişkin Likert ölçeğine göre hazırlanan sorulara yanıt vermesi istenmiştir. Aşağıda tablo katılımcıların Instagram kullanım motivasyonlarına ilişkin yüzdeler dağılımlarını göstermektedir.

**Tablo 6: Katılımcıların Instagram Kullanım Motivasyonlarının Yüzdeler Dağılımı**

Instagram kullanıyorum çünkü;		1	2	3	4	5
6.	Şehirimde, ülkemde ve dünyada neler olduğunu öğrenebiliyorum	%6	%7	%13	%29	%45
7.	Mesafe ve zaman kısıtlaması olmadan ucuz iletişim kuruyorum	%8	%9	%18	%24	%41
8.	Beni ilgilendiren konularda bilgi sahibi oluyorum	%6	%12	%15	%29	%38
9.	Fotoğraf yayımlayabiliyorum	%7	%5	%12	%19	%57
10.	Tanıdıklarımla karşılıklı iletişim kurabilmemi sağlıyor	%4	%8	%14	%23	%51
11.	Instagram kullanmaktan hoşlanıyorum	%4	%6	%14	%25	%51
12.	Video yayımlayabiliyorum	%15	%10	%14	%20	%41
13.	Yerel ve ulusal yöneticilerin icraatlarını takip edebiliyorum	%11	%8	%29	%18	%34
14.	Güncel kampanyalardan haberdar oluyorum	%8	%12	%26	%17	%37
15.	Yayınladıklarımla beğeni alabiliyorum	%13	%4	%20	%17	%46
16.	Yeni ürün ve hizmetlerden haberdar oluyorum	%8	%7	%18	%26	%41
17.	Sıkıldığımda zamanın geçmesine yardım ediyor	%3	%3	%12	%19	%63
18.	Alışkanlık oldu artık	%7	%11	%11	%16	%55
19.	Tanıdıklarımla bir arada olmamı sağlıyor	%17	%9	%20	%22	%32
20.	Eğlence ihtiyacımı gideriyor	%6	%12	%20	%29	%33
21.	Hoşça vakit geçiriyor	%4	%14	%25	%21	%36
22.	Boş zamanlarımı değerlendirilmeme yardımcı oluyor	%7	%10	%24	%22	%37
23.	Günün stresinden kurtarıyor	%13	%10	%24	%27	%26
24.	Ücretsiz tanıtım yapabiliyorum	%29	%18	%21	%13	%19
25.	Neşelendiriyor	%4	%17	%25	%26	%28
26.	Benimle aynı sorunları paylaşan insanlar olduğunu öğreniyorum	%10	%19	%19	%27	%25
27.	Beni rahatlatıyor	%10	%10	%27	%28	%25
28.	Paylaşımlarımla insanları etkileyebilmeme imkân sunuyor	%17	%10	%20	%29	%24
29.	Alacağım ürünlerin seçimini yapmamı sağlıyor	%18	%10	%16	%21	%35

30.	Reklamlarıyla ürünler hakkında bilgileniyorum	%23	%8	%16	%21	%32
31.	İş, okul ve çevremdeki sorunlardan biran olsun uzaklaştırıyor	%13	%12	%23	%21	%31
32.	Arkadaş oluyor	%21	%14	%19	%20	%26
33.	Başkaları hakkında nasıl düşüneceğim konusunda yol gösterici oluyor	%29	%19	%24	%16	%12
34.	Siyasi düşüncemin olgunlaşmasına yardımcı oluyor	%48	%11	%19	%12	%10
35.	Sıkıcı işlerden kurtuluyorum	%15	%20	%19	%27	%19
36.	Yalnız kalmıyorum	%30	%14	%22	%14	%20
37.	Sıkıcı insanlardan kurtuluyorum	%27	%14	%20	%12	%27
38.	Hayata bakış açımı değiştiriyor	%31	%12	%26	%20	%11
39.	Milli kültürümü öğretip, yaşatıyor	%36	%12	%23	%16	%13
40.	Gündelik yaşantıdan uzaklaşıyorum	%19	%12	%30	%19	%20
41.	Uyuşukluktan kurtarıyor (hareketlilik sağlıyor)	%63	%12	%11	%10	%4
42.	Yapacak daha iyi bir şeyim yok	%46	%24	%12	%8	%10
43.	Dini duygularımı güçlendiriyor, dini bilgimi artırıyor	%59	%13	%14	%8	%6
44.	Üniversitemdeki gelişme ve etkinliklerden haberdar oluyorum	%9	%7	%17	%31	%36
45.	Arkadaş bulmamı, yeni insanlarla tanışmamı sağlıyor	%19	%10	%21	%21	%29

Madde 6: “Şehrimde, ülkemde ve dünyada neler olduğunu öğrenebiliyorum”. Katılımcıların yüzde 29’u bu ifadeyi katılıyor=4 olarak işaretlerken yüzde 45’i ise kesinlikle katılıyor=5 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu ifadeye katılanların oranı ise yüzde 74’tür.

Madde 7: “Mesafe ve zaman kısıtlaması olmadan ucuz iletişim kuruyorum”. Katılımcıların yüzde 24’ü bu maddeyi katılıyor=4 ve yüzde 41’ide kesinlikle katılıyor=5 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu ifadeye katılanların oranı ise yüzde 65’tir.

Madde 8: “Beni ilgilendiren konularda bilgi sahibi oluyorum”. Katılımcıların yüzde 29’u bu maddeyi katılıyor=4 olarak işaretlerken, yüzde 38’i de kesinlikle katılıyor=5 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu ifadeye katılanların oranı ise yüzde 67’dir. Bu maddeye katılmayanların oranı ise yüzde 18 (18) kişi olarak tespit edilmiştir.

Madde 9: “Fotoğraf yayınlatabiliyorum”. Tabloya bakıldığında katılımcıların yüzde 19’unun bu maddeyi katılıyor=4 ve yüzde 57’sinin de kesinlikle katılıyor=5 olarak işaretlediği görülmektedir. Bu maddeye katılanların toplam oranı ise yüzde 76’dır.

Madde 10: “Tanıdıklarımın karşılıklı iletişim kurabilmemi sağlıyor”. Tabloya bakıldığında katılımcıların yüzde 23’ünün bu maddeyi katılıyor=4 ve yüzde 51’inin de kesinlikle katılıyor=5 olarak işaretlediği görülmektedir. Toplamda bu ifadeye katılanların oranı ise yüzde 74 olarak saptanmıştır.

Madde 11: “Instagram kullanmaktan hoşlanıyorum”. Tablo incelendiğinde katılımcıların yüzde 25’i bu maddeyi katılıyor=4 ve yüzde 51’i de kesinlikle katılıyor=5 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu ifadeye katılanların oranı ise yüzde 76’dır.

Madde 12: “Video yayınlatabiliyorum”. Katılımcıların yüzde 20’si bu maddeyi katılıyor=4 ve yüzde 41’i de kesinlikle katılıyor=5 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 61’dir.

Madde 13: “Yerel ve ulusal yöneticilerin icraatlarını takip edebiliyorum”. Katılımcıların yüzde 18’i katılıyor=4 ve yüzde 34’ü kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 52.

Madde 14: “Güncel kampanyalardan haberdar oluyorum”. Katılımcıların yüzde 17’si katılıyor=4 ve yüzde 37’si kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 54.

Madde 15: “Yayınladıklarımın beğeni alabiliyorum”. Katılımcıların yüzde 17’si katılıyor=4 ve yüzde 46’sı kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 63.

Madde 16: “Yeni ürün ve hizmetlerden haberdar oluyorum”. Katılımcıların yüzde 26’sı katılıyor=4 ve yüzde 41’i kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 67.

Madde 17: “Sıkıldığımda zamanın geçmesine yardım ediyor”. Katılımcıların yüzde 19’u katılıyor=4 ve yüzde 63’ü kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 82.

Madde 18: “Alışkanlık oldu artık”. Katılımcıların yüzde 16’sı katılıyor=4 ve yüzde 55’i kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 71.

Madde 19: “Tanıdıklarımın bir arada olmamı sağlıyor”. Katılımcıların yüzde 22’si katılıyor=4 ve yüzde 32’si kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 54.

Madde 20: “Eğlence ihtiyacımı gideriyor”. Katılımcıların yüzde 29’u katılıyor=4 ve yüzde 33’ü kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 62.

Madde 21: “Hoşça vakit geçiriyor”. Katılımcıların yüzde 21’i katılıyor=4 ve yüzde 36’sı kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 57.

Madde 22: “Boş zamanlarımı değerlendirilmeme yardımcı oluyor”. Katılımcıların yüzde 22’si katılıyor=4 ve yüzde 37’si kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 59.

Madde 23: “Günün stresinden kurtarıyor”. Katılımcıların yüzde 27’si katılıyor=4 ve yüzde 26’sı kesinlikle katılıyor=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 53.

Madde 24: “*Ücretsiz tanıtım yapabiliyorum*”. Katılımcıların bu maddeye katılım oranı toplamda yüzde 32 olarak saptanırken, katılmama oranı ise yüzde 47 olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcıların büyük bir kısmı bu maddeye katılmazken, ücretsiz tanıtım yapma maksadıyla instagramı kullanmadıkları gözlenmektedir.

Madde 25: “*Neşelendiriyor*”. Katılımcıların yüzde 26’sı katılıyorum=4 ve yüzde 28’i kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 54.

Madde 26: “*Benimle aynı sorunları paylaşan insanlar olduğunu öğreniyorum*”. Katılımcıların yüzde 27’si katılıyorum=4 ve yüzde 25’i kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 52.

Madde 27: “*Beni rahatlatıyor*”. Katılımcıların yüzde 28’i katılıyorum=4 ve yüzde 25’i kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 53.

Madde 28: “*Paylaşımolarımla insanları etkileyebilmeme imkân sunuyor*”. Katılımcıların yüzde 29’u katılıyorum=4 ve yüzde 24’ü kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 53.

Madde 29: “*Alacağım ürünlerin seçimini yapmamı sağlıyor*”. Katılımcıların yüzde 21’i katılıyorum=4 ve yüzde 35’i kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 56.

Madde 30: “*Reklamlarıyla ürünler hakkında bilgileniyorum*”. Katılımcıların yüzde 21’i katılıyorum=4 ve yüzde 32’si kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 53.

Madde 31: “*İş, okul ve çevremdeki sorunlardan bir an olsun uzaklaştırıyor*”. Katılımcıların yüzde 21’i katılıyorum=4 ve yüzde 31’i kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 52.

Madde 32: “*Arkadaş oluyor*”. Katılımcıların yüzde 20’si bu maddeyi katılıyorum=4 ve yüzde 26’sı da kesinlikle katılıyorum=5 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılma oranı ise yüzde 46’dır.

Madde 33: “*Başkaları hakkında nasıl düşüneceğim konusunda yol gösterici oluyor*”. Katılımcıların toplamda yüzde 28’inin bu maddeye katıldığı görülürken, yüzde 48’inin ise katılmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla katılımcıların bu madde kapsamında instagram kullanım motivasyonuna sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Madde 34: “*Siyasi düşüncemin olgunlaşmasına yardımcı oluyor*”. Katılımcıların toplamda sadece yüzde 22’sinin bu maddeye katıldıkları görülürken, yüzde 52’sinin ise katılmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcıların bu madde bağlamında bir instagram kullanım motivasyonlarının olmadığı görülmüştür.

Madde 35: “*Sıkıcı işlerden kurtuluyorum*”. Katılımcıların yüzde 27’si bu maddeyi katılıyorum=4 ve yüzde 19’u da kesinlikle katılıyorum=5 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 46’dır.

Madde 36: “*Yalnız kalmıyorum*”. Katılımcıların yüzde 30’u bu maddeyi kesinlikle katılmıyorum=1 ve yüzde 14’ü de katılmıyorum=2 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılmadığını ifade edenlerin oranı ise yüzde 44’tür. Dolayısıyla katılımcıların bu madde kapsamında bir motivasyonlarının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Madde 37: “*Sıkıcı insanlardan kurtuluyorum*”. Katılımcıların toplamda yüzde 41’i bu maddeye katılmadığını ifade ederken, toplamda yüzde 39’u ise katıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

Madde 38: “*Hayata bakış açımı değiştiriyor*”. Katılımcıların yüzde 31’i bu maddeyi kesinlikle katılmıyorum=1 ve yüzde 12’si de katılmıyorum=2 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılmadığını ifade edenlerin oranı ise yüzde 43’tür. buradan da anlaşılacağı gibi katılımcıların bu madde kapsamında bir motivasyonlarının bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Madde 39: “*Milli kültürümü öğretilerip yaşıyor*”. Katılımcıların yüzde 36’sı bu maddeyi kesinlikle katılmıyorum=1 ve yüzde 12’si de katılmıyorum=2 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılmadığını ifade edenlerin oranı ise yüzde 48’dir. Bu maddeye katıldığını ifade edenlerin oranı toplamda yüzde 29 olarak saptanırken, katılımcıların bu madde kapsamında bir motivasyonlarının bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Madde 40: “*Günlük yaşantıdan uzaklaşıyorum*”. Katılımcıların toplamda yüzde 39’unun bu maddeye katıldığı görülürken, yüzde 31’inin katılmadığı ve yüzde 30’unun da kararsız kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

Madde 41: “*Uyuşukluktan kurtarıyor (hareketlilik sağlıyor)*”. Katılımcıların yüzde 63’ü bu maddeyi kesinlikle katılmıyorum=1 ve yüzde 12’si de katılmıyorum=2 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılmadığını ifade edenlerin oranı ise yüzde 75’tir. Dolayısıyla katılımcıların bu madde kapsamında bir motivasyonlarının olmadığı görülmektedir.

Madde 42: “*Yapacak daha iyi bir şeyim yok*”. Katılımcıların yüzde 46’sı bu maddeyi kesinlikle katılmıyorum=1 ve yüzde 24’ü de katılmıyorum=2 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılmadığını ifade edenlerin oranı ise yüzde 70’dir. Buradan da anlaşılacağı gibi katılımcıların bu madde kapsamında bir motivasyonlarının bulunmadığı görülmüştür.

Madde 43: “*Dini duygularımı güçlendiriyor, dini bilgimi artırıyor*”. Katılımcıların yüzde 59’u bu maddeyi kesinlikle katılmıyorum=1 ve yüzde 13’ü de katılmıyorum=2 olarak işaretlemiştir. Toplamda bu maddeye katılmadıklarını ifade edenlerin oranı ise yüzde 72’dir. Dolayısıyla katılımcıların bu madde kapsamında instagram kullanım motivasyonlarının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Madde 44: “*Üniversitemdeki gelişme ve etkinliklerden haberdar oluyorum*”. Katılımcıların yüzde 31’i katılıyorum=4 ve yüzde 36’sı kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 67.

Madde 45: “*Arkadaş bulmamı, yeni insanlarla tanışmamı sağlıyor*”. Katılımcıların yüzde 21’i katılıyorum=4 ve yüzde 29’u kesinlikle katılıyorum=5. Toplamda bu maddeye katılanların oranı ise yüzde 50.

## Sonuç

Bu makale çalışmasında sosyal medya platformlarından olan Instagram'ın Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencileri tarafından hangi motivasyonlarla kullanıldığı araştırılmıştır. Instagram kullanan 100 öğrenciye rastlantısal örneklem modeli ile anket uygulanmış ve ortaya şu sonuçlar çıkmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 57'si (57 kişi) kadın ve yüzde 43'ü (43 kişi) ise erkektir. Bu kapsamda kadınların çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 71'i (71) ve büyük bir çoğunluğu 18-22 yaş aralığında yer almaktadır. En alt düzeyde ise yüzde 3'lük (3 kişi) bir oranla 33 yaş ve üzerinde olanlar gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim durumlarına bakıldığında yüzde 49'unun lisans öğrencisi olduğu, yüzde 47'sinin ise ön lisans öğrencisi olduğu ortaya çıkmıştır. En alt düzeyde ise yüzde 7'lik bir oranla lisansüstü öğrenciler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelir dağılımına bakıldığında yüzde 69'unun ve büyük bir çoğunluğunun 500-100 TL gelir aralığına sahip olduğu gözlenmektedir. En alt düzeyde ise yüzde 4'lük oranı ile 1501-2000 TL gelir aralığına sahip olanlar gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Instagram'da geçirdiği günlük süre incelendiğinde ilk sırada yüzde 42'lik bir oranla 1-2 saat geçirenler yer alırken, ikinci sırada ise yüzde 31'lik bir oranla 3-4 saat geçirenler gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin instagram kullanım motivasyonlarına bakıldığında kişisel sunum, eğlenme ve rahatlama, sosyal etkileşim, karar verme, bilgilenme, arkadaşlık ve ekonomi gibi motivasyonlar ile instagramı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin gözetim ve rehberlik başlığında yer alan maddelere ise katılmadıkları ortaya çıkmış, bu kapsamda bu motivasyon unsuru dışarıda bırakılmıştır.

Motivasyonlar ayrı başlık ya da düzeylere ayrıldığında katılımcıların instagramı ilk olarak eğlenme ve rahatlama amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu başlıktaki maddeler; "Sıkıldığımda zamanın geçmesine yardım ediyor", "Alışkanlık oldu artık", Boş zamanlarımı değerlendirmeme yardımcı oluyor", "Hoşça vakit geçiriyor", "Eğlence ihtiyacımı gideriyor", "Neşelendiriyor", "Günün stresinden kurtarıyor" ve "İş, okul ve çevremdeki sıkıntılardan uzaklaştırıyor" olmak üzere 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisinde en yüksek ortalama ise yüzde 82'lik oranı ile "Sıkıldığımda zamanın geçmesine yardım ediyor" maddesine aittir. Katılımcıların büyük bir kısmının bu başlıkta yer alan maddelere katıldıkları ve eğlenme-rahatlama amacıyla instagramı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların instagram kullanma motivasyonlarında ikinci düzeyi kişisel sunum başlığı oluşturmaktadır. Bu başlıkta; "Fotoğraf yayınlatabiliyorum", "Video yayınlatabiliyorum", "Yayınladıklarımla beğeni alabiliyorum", "Instagram kullanmaktan hoşlanıyorum", "Mesafe ve zaman kısıtlaması olmadan ucuz iletişim kurabiliyorum" ve "Yeni ürün ve hizmetlerden haberdar oluyorum" olmak üzere 6 maddeden oluşmaktadır. Maddeler içerisinde katılımcıların en yüksek ortalaması yüzde 76'lık oranı ile "fotoğraf yayınlatabiliyorum" ve Instagram kullanmaktan hoşlanıyorum" ifadeleridir. Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcıların kişisel sunumlarını gerçekleştirebilmek (fotoğraf ve video paylaşımları ve beğeni alınması) amacıyla instagramı kullandıkları ve doyumla ulaştıkları görülmektedir.

Katılımcıların instagram kullanma motivasyonlarında üçüncü düzeyi bilgilenme başlığı oluşturmaktadır. Bu başlıktaki maddeler; "Şehirimde, ülkemde ve dünyada neler olduğunu öğreniyorum", "Beni ilgilendiren konularda bilgi sahibi oluyorum", Güncel kampanyalardan haberdar oluyorum", "Yerel ve ulusal yöneticilerin icraatlarını takip edebiliyorum" ve "Üniversitemdeki gelişme ve etkinliklerden haberdar oluyorum" olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisinde en yüksek ortalama ise yüzde 74'lük oranı ile "Şehirimde, ülkemde ve dünyada neler olduğunu öğreniyorum" maddesine aittir. Dolayısıyla katılımcıların bilgilenme ihtiyaçlarını giderme adına instagramı kullandıkları ve doyumla ulaştıkları görülmektedir.

Katılımcıların instagram kullanma motivasyonlarında dördüncü düzeyi arkadaşlık başlığı oluşturmaktadır. Bu başlık; "Tanıdıklarımla karşılıklı iletişim kurmamı sağlıyor", "Yalnız kalmıyorum", "Arkadaş bulmamı, yeni insanlarla tanışmamı sağlıyor", "Tanıdıklarımla bir arada olmamı sağlıyor" ve "Arkadaş oluyor" olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisinde en yüksek ortalama ise yüzde %74'lük oranı ile "Tanıdıklarımla karşılıklı iletişim kurmamı sağlıyor" maddesine aittir. Bu maddeler içerisinde "Yalnız kalmıyorum" maddesinin ortalaması yüzde 50'nin altında kaldığından bu düzeyden çıkarılmıştır. Diğer maddeler bağlamında katılımcıların arkadaş bulma ve tanıdıklarıyla bir araya gelme amacıyla instagramı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların instagram kullanma motivasyonlarında beşinci düzeyi sosyal etkileşim başlığı oluşturmaktadır. Bu başlıktaki maddeler "Benimle aynı sorunu paylaşan insanlar olduğunu görüyorum", "Beni rahatlatıyor", "Paylaşımlarımla inanları etkileyebilmeme imkan sunuyor", "Başkalrı hakkında nasıl düşüneneğim konusunda yol gösterici oluyor", Sıkıcı işlerden kurtuluyorum", "Beni sıkan insanlardan kurtuluyorum" Hayata bakış açımı değiştiriyor" ve "Yapacak daha iyi bir şeyim yok" olmak üzere 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisindeki en yüksek ortalamar ise yüzde 53'lük oranı ile "Beni rahatlatıyor" ve "Paylaşımlarımla insanları etkileyebilmeme imkân sağlıyor" maddelerine aittir. Bu maddeler içerisinde "Başkalrı hakkında nasıl düşüneneğim konusunda yol gösterici oluyor", Sıkıcı işlerden kurtuluyorum", "Beni sıkan insanlardan kurtuluyorum" Hayata bakış açımı değiştiriyor" ve "Yapacak daha iyi bir şeyim yok" maddelerinin ortalamarı

yüzde 50'nin altında kaldığından bu düzeyden çıkarılmıştır. Katılımcıların diğer üç madde kapsamında sosyal etkileşim amacıyla instagram kullandıkları ve doyumuna ulaştıkları görülmektedir.

Katılımcıların instagram kullanma motivasyonlarında altıncı düzeyi karar verme başlığı oluşturmaktadır. Bu başlık; "Alacağım ürünlerin seçimini yapmamı sağlıyor" ve "Gündelik yaşantıdan uzaklaşıyorum" olmak üzere 2 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların yüzde 56'sı Alacağım ürünlerin seçimini yapmamı sağlıyor" ifadesine katılırken, "Gündelik yaşantıdan uzaklaşıyorum" maddesine ise yüzde 39 oranında katıldıkları görülmüş ve bu maddenin ortalaması yüzde 50'nin altında kaldığından bu düzeyden çıkarılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların karar verme düzeyi olarak sadece ürün seçimi yapılmasında insagramı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların instagram kullanma motivasyonlarında yedinci düzeyi ekonomi başlığı oluşturmaktadır. Bu başlık; "Reklamlarıyla ürünler hakkında bilgileniyorum" ve ücretsiz tanıtım yapabiliyorum" olmak üzere 2 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların yüzde 53'ü "Reklamlarıyla ürünler hakkında bilgileniyorum" maddesine katılırken, "Ücretsiz tanıtım yapabiliyorum" maddesine ise yüzde 32 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir ve bu maddenin ortalaması yüzde 50'nin altında kaldığından bu başlık düzeyinden çıkarılmıştır. Katılımcıların diğer madde kapsamında ekonomik amaçlarla reklamlar aracılığıyla ürünler hakkında bilgi aldığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların instagram kullanma motivasyonlarında sekizinci ve son düzeyi ise gözetim ve rehberlik başlığı oluşturmaktadır. Bu başlık; "Siyasi düşüncemin olgunlaşmasına yardımcı oluyor", "Milli kültürümü öğretip, yaşatıyor", Dini duygularımı güçlendiriyor, dini bilgimi arttırıyor" ve "Uyuşukluktan kurtarıyor (hareketlilik sağlıyor)" olmak üzere 4 maddeden oluşmaktadır. Ancak bu başlıkta yer alan maddelere verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların tüm maddelere katılma oranının oldukça düşük olduğu ve dolayısıyla bu motivasyon ile instagramı kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda gözetim ve rehberlik başlığı dışarıda bırakılmıştır. Katılımcıların ifadelerine katılım oranları yüzde 50'nin altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra motivasyon düzeylerine göre oluşan tablo aşağıdaki gibidir.

**Tablo 7: Ortaya Çıkan Motivasyon Düzeyleri**

<b>Düzye 1 Eğlenme ve Rahatlama</b>	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)	Toplam
Sıkıldığımda zamanın geçmesine yardım ediyorum	%19	%63	%82
Alışkanlık oldu artık	%16	%55	%71
Boş zamanlarımı değerlendirmeme yardımcı oluyor	%22	%37	%59
Hoşça vakit geçiriyor	%21	%36	%57
Eğlence ihtiyacımı gideriyor	%29	%33	%62
Neşelendiriyor	%26	%28	%54
Günün stresinden kurtarıyor	%27	%26	%53
İş, okul ve çevremdeki sıkıntılardan uzaklaştırıyor	%21	%31	%52
<b>Düzye 2 Kişisel Sunum</b>			
Fotoğraf yayımlayabiliyorum	%19	%57	%76
Video yayımlayabiliyorum	%20	%41	%61
Yayınladıklarımın beğeni alabiliyorum	%17	%46	%63
Instagram kullanmaktan hoşlanıyorum	%25	%51	%76
Mesafe ve zaman kısıtlaması olmadan ucuz iletişim kurabiliyorum	%24	%41	%65
Yeni ürün ve hizmetlerden haberdar oluyorum	%26	%41	%67
<b>Düzye 3 Bilgilenme</b>			
Şehirimde, ülkemde ve dünyada neler olduğunu öğreniyorum	%29	%45	%74
Beni ilgilendiren konularda bilgi sahibi oluyorum	%29	%38	%67
Güncel kampanyalardan haberdar oluyorum	%17	%37	%54
Yerel ve ulusal yöneticilerin icraatlarını takip edebiliyorum	%18	%34	%52
Üniversitemdeki gelişme ve etkinliklerden haberdar oluyorum	%31	%36	%67
<b>Düzye 4 Arkadaşlık</b>			

Tanıdıklarımla karşılıklı iletişim kurmamı sağlıyor	%23	%51	%74
Tanıdıklarımla bir arada olmamı sağlıyor	%22	%32	%54
Arkadaş bulmamı, yeni insanlarla tanışmamı sağlıyor	%21	%29	%50
<b>Düzeş 5 Sosyal etkileşim</b>			
Benimle aynı sorunu paylaşan insanlar olduğunu görüyorum	%27	%25	%52
Rahatlatıyor	%28	%25	%53
Paylaşımımla insanları etkileyebilmeme imkân sunuyor	%29	%24	%53
<b>Düzeş 6 Karar verme</b>			
Alacağım ürünlerin seçimini yapmamı sağlıyor	%21	%35	%56
<b>Düzeş 7 Ekonomi</b>			
Reklamlarıyla ürünler hakkında bilgileniyorum	%21	%32	%53

### Kaynakça

- Aydın, E.İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 373-386
- Ayman, M. (2013). Küreselleşme ve Sosyal Medya Uygulamaları. (Ünite 8). *Dijital İletişim ve Yeni Medya içinde* (Ed. MC Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları. 170-193
- Balcı, Ş., Bal, E. ve Delal, Ö. (2019). Instagram Kullanım Alışkanlıkları ve Motivasyonları ile Narsisizm Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme: Selçuk Üniversitesi Öğrencileri Örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 955-974.
- Bayraktutan, G. (2015). Sosyal Medyada Etkileşim. *Dijital İletişim ve Yeni Medya içinde*.(Ed, MC Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları. 100-119.
- Bilgici Oğuz, C., ve Atasoy, A. D. (2018). Selfie Paylaşma Sürecine Etkide Bulunan Motivasyonlar Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 26(3), 82-100.
- Birsen, H. (2013). Değişim Aracı Olarak Yeni Medya. EM Öztürk içinde. *Dijital İletişim ve Yeni Medya içinde* (Ed. MC. Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları. 26-49.
- Bulunmaz, B. (2014). Yeni medya eski medyaya karşı: savaşı kim kazandı ya da kim kazanacak?. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 22-29.
- Bui, T. V. (2014). Social Media on a Stick: A uses and gratification approach toward helping mobile food vendors engage consumers on Instagram. Master of Arts degree in Strategic Communication: Final Capstone Project University of Minnesota.
- Büyükbaykal, ACI., ve Temel, G. (2019). Kullanımlar ve Doymalar Yaklaşımı Bağlamında Sosyal Medya Kullanımı ve Gençlik. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 5(2), 434-447.
- Canöz, N. (2016). İletişim fakültesi öğrencilerinin kullanımlar ve doymalar yaklaşımı çerçevesinde sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *SUTAD*, Bahar 2016; (39): 423-441.
- Çelik, A. (2020). *Tüketim Toplumunda Dijitalleşen Gösteri ve Gösterişçilik Alanı Olarak Instagram*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevher, R., ve Ustakara, F. (2019). Kullanımlar ve Doymalar Teorisi Bağlamında Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Bir Araştırma. *Sciences*, 5(19), 812-831.
- Erdoğan, İ., ve Alemdar, K. (2005). *Öteki kuram: kitle iletişiminde yaklaşımların tarihsel ve eleştirel bir değerlendirmesi*. (2. Baskı). Erk.
- Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş* (Çev. Süleyman İrvan), (2. Basım), Bilim ve Sanat Yayınları.
- Göksu, V. (2016). *Kamusal Alan ve Siyasal Katılma Mecrası Olarak Sosyal Medya*. Çizgi Kitabevi.
- Güngör, N. (2018). *İletişim Kuramlar Yaklaşımlar*, 4. Baskı. Siyasal Kitabevi.
- Işık, M. (2012). *Kitle iletişim teorilerine giriş*. Eğitim Yayınevi.
- İspir, B. (2013). Yeni İletişim Teknolojilerinin Gelişimi. *Dijital İletişim ve Yeni Medya*, Anadolu Üniversitesi Yayınları. 2-25.
- İşman, A., ve Özdemir, N. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: KTO Karatay Üniversitesi Facebook Örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29. Özel Sayısı), 89-103.
- Kara, T. (2013). *Sosyal Medya Endüstrisi* (1. Baskı). Beta Yayınları.
- Karakoç, E., ve Gülsünler, ME. (2012). Kullanımlar ve doymalar yaklaşımı bağlamında Facebook: Konya üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (18), 42-57.

- Kırık, AM. (2013). Gelişen Web Teknolojileri ve Sosyal Medya Bağımlılığı. (editörler: Büyükaslan, A. ve Kırık, AM.) *Sosyal Medya Araştırmaları*, 1, ss.77-101. Çizgi Kitapevi.
- Koçak, G. (2013). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir'de bir uygulama*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- Koçak, MC., ve İnce, M. (2019). Gençlerin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(64). 795-803.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., & Beaton, M. (2013). Teens, social media, and privacy. *Pew Research Center*, 21, 2-86.
- McQuail, D., ve Windahl, S. (2005). *İletişim Modelleri-Kitle İletişim Çalışmalarında*. Çev: Konca Yumlu), (2. Baskı). İmge Kitabevi.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Gerçek Dünya Araştırması*. (2. Basım). Anı Yayıncılık.
- Şimşek, T. (2019). Sosyal Medyada Mahremiyetin İfşası “Instagram Örneği”. *Sosyolojik Düşün*, 4(1), 10-24.
- Tuncer, AS. (2013). Sosyal medyanın gelişimi. *Sosyal Medya Kitabı İçinde*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları. 2-25.
- Türkmenoğlu, H. (2014) Teknoloji ile Sanat İlişkisi ve bir dijital sanat örneği olarak instagram. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 87-100. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-02-04-07>.
- Uzun, R. (2013). İzleyici merkezli yaklaşımlar. Editör: Erkan Yüksel. *İletişim Kuramları*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 84-106.
- Üçer, N. (2016). Kullanımlar Ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Gençlerin Sosyal Media Kullanımına Yönelik Niteliksel Bir Araştırma. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(12).
- Vural, ZBA ve Bat, M. (2010) “Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma”. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.
- Yayla, HM. (2018). Kullanımlar ve Doyumlar Bağlamında Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı: Instagram Örneği. *Selçuk üniversitesi iletişim fakültesi akademik dergisi*, 11(1), 40-65.
- Yaylagül, L. (2006). *Kitle iletişim kuramları: egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. (1. Baskı). Dipnot Yayınları.
- Yaylagül, L. (2014). *Kitle İletişim Kuramları*. (6. Baskı). Dipnot Yayınları.
- Yeniçıkıtı, NT. (2016). Hakla İlişkiler Aracı Olarak Instagram: Sosyal Medya Kullanan 50 Şirket Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(2), 92-115. <https://doi.org/10.18094/si.84410>

## SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHER TRAINING IN AUSTRIA

Gert Kadunz

Department of Mathematics, Alpen-Adria University, Klagenfurt, Austria

Verena Zudini

Department of Mathematics and Geosciences, University of Trieste, Trieste, Italy

vzudini@units.it

### Abstract

After a brief overview of the Austrian education system, the teacher education system is reviewed in sections. The differences before and after 2015, when significant changes were enacted, is highlighted. Central to the pedagogical changes was the influence of Hans Werner Heymann.

**Keywords:** secondary school and mathematics

### Introduction

Austria is a middle-European country which borders on eight other countries: to the north are Germany and the Czech Republic; to the east are Hungary and Slovakia; to the south are Italy and Slovenia; to the west are Switzerland and Liechtenstein. Austria is a parliamentary federal republic with German as its official language. Slovenian is also an officially recognized language in the federal state of Carinthia as is Burgenland-Croatian in the federal state of Burgenland. The chancellor-led federal government exerts influence over all law-making matters. Certainly, however, the nine federal states of Burgenland, Carinthia, Lower Austria, Salzburg, Styria, Tyrol, Upper Austria, Vorarlberg, and the Austrian federal capital Vienna also exercise law-making functions and in certain areas have administrative primacy.



**Figure 1. Austria: Borders and federal states (Source: <https://de.wikipedia.org/wiki/Österreich>)**

### The Austrian School System

The Austrian school system is in essence composed of three parts. A primary level, the Austrian “Volksschule” after “Kindergarten” (or preschool with children from 3 to 5 years old), followed by the secondary levels I and II. While the primary level instructs pupils from ages six to ten years old, the secondary I level is attended by pupils between ten and fourteen years old. With the completion of the ninth schoolyear, compulsory education ends in Austria. In cases where students finish this ninth schoolyear in a polytechnical school, they often choose to begin a trade apprenticeship. For those pupils who complete their secondary I level in a higher-level general education school (“AHS”, “Gymnasium”), they can remain at this type of school. Other types of secondary-II-level schools which continue are, for example, those which focus on commercial fields, such as business or technical schools (e.g., “HTL”, “HAK”, “HLW”). Many of these secondary-level-II schools (“Gymnasien”, technical schools, etc.) end after the twelfth or thirteenth year of schooling with finishing exams (“Reifeprüfung” or “Matura” in Austria, “Abitur” in Germany). This gives graduates the right to attend a university or technical university (“Fachhochschule”). However, many university programs, e.g., medicine but also teacher preparation, will still require an entrance exam.



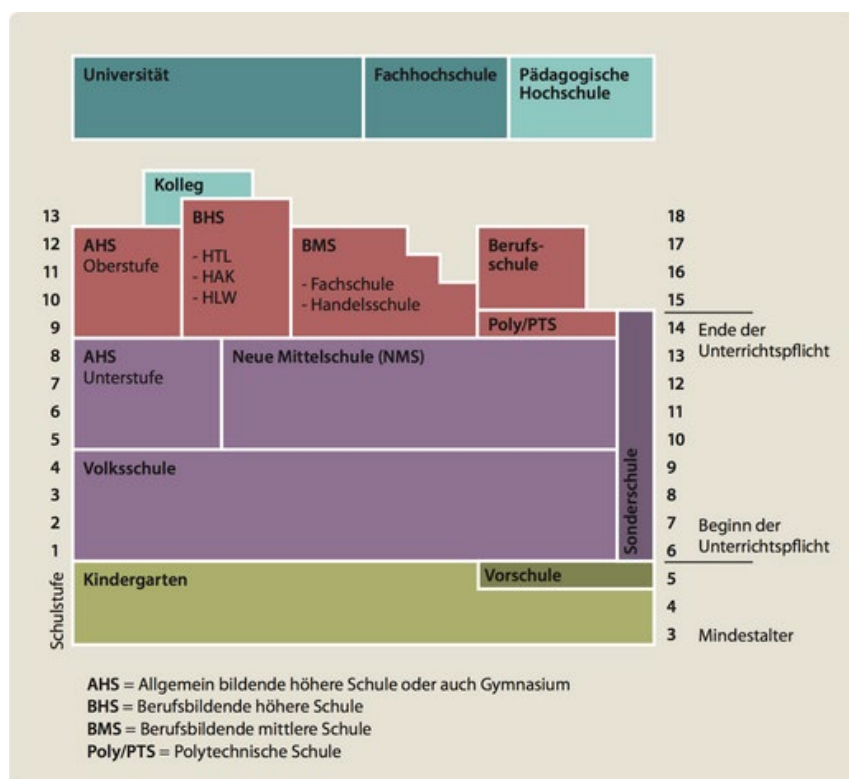


Figure 2. The Austrian school system (Source: <https://www.demokratiewebstatt.at>)

### Education for Secondary School Teachers through Approximately 2015

Teachers in Austria are educated at pedagogical universities of applied science, universities and also private universities. Whoever wants to teach at the primary level must attend a pedagogical university of applied science. Those who wish to teach at the secondary levels can undertake an appropriate course of study at either a university or pedagogical university of applied science. The primary level teaching degree qualifies one to teach at a “Volksschule”, while the successful completion of the secondary school teaching degree provides the possibility to teach general education subjects at a higher-level general-education school (“AHS”), a new middle school (“NMS”, formerly called “Hauptschule”), a special school, a polytechnical school (“PTS”), or a vocational middle or higher-level school (“BMHS”).

In its current version, the teaching-degree program is a twelve-semester two-tier Bachelor’s-Master’s program. The Bachelor’s portion of the program encompasses eight semesters and includes 240 ECTS points<sup>1</sup>. At the end of the Bachelor’s portion of the program, a Bachelor’s thesis is required for each teaching subject – in Austria, two subject areas are typically studied – candidates have chosen as their areas of specialization. With this a Bachelor of Education (B.Ed.) degree is attained as well as the allowance to continue on with the Master’s program.

The Master’s program consists of four semesters and includes 120 ECTS points. The final component of the program is a Master’s thesis which focuses on a specific topic within one of the two areas of study. Alternatively, the thesis can deal with questions regarding educational science fundamentals. Graduates of the program, after successful Master’s exam results, attain a Master of Education (M.Ed.) degree.

Prior to ca. 2015, a multitude of tertiary educational institutions with limited connections to one another separately organized their own teacher education programs, whereas after this point universities and pedagogical universities of applied science formed a development network to cooperatively generate curricula and to jointly offer them. This was largely a result of political pressure from the Austrian Education Ministry.

### Development Networks Since 2015 <sup>2</sup>

At the latest since 2015 and influenced to a degree by the geographical conditions which prevail in Austria, the tertiary educational institutions – that is, universities, colleges, and pedagogical universities of applied science – together began to establish a unified teacher education program adhering to the Bachelor’s-Master’s formula. Ultimately, four groups crystallized from this, each of which necessarily included at least one university since pedagogical universities of applied science (“PH” – “Pädagogische Hochschulen”) are legally prevented from offering Master’s programs. In alphabetical

<sup>1</sup> As a result of the Bologna Reform Process, ECTS (“European Credit Transfer and Accumulation System”) points were established to ensure the compatibility, transferability, and overall acknowledgement of academic achievement within the EU. Instead of continuing to calculate weekly semester hours (SWS), achievement points (credits or credit points) are awarded for successful course completion. The number of credit points (CP) varies depending upon effort necessary for the particular course. One credit point represents approximately 25 to 30 hours of work.

<sup>2</sup> As the official regulations of the teaching program for mathematics, especially the corresponding curricula, are subject to constant adaptation, internet sources will be disproportionately used in the following text.

order, these are:

- “Verbund Mitte” (Middle group: Salzburg, Upper Austria – see Website 1);
- “Verbund Nord-Ost” (Northeastern group: Lower Austria, Vienna – see Website 2);
- “Verbund Süd-Ost” (Southeastern group: Burgenland, Carinthia, Styria – see Website 3);
- “Verbund West” (Western group: Tyrol, Vorarlberg – see Website 4).

How can we characterize these educational institutions which also compete with one another for students? One possibility exists in the cursory presentation of essential general sections of the curriculum, namely the competencies expressed there.

The groups maintain a generally similar style in the curriculum preambles. Concurrently, the competencies listing leads to the presumption that a distinctly pedagogical education theory provides the basis for the formulation of these competencies. This is demonstrated, for example, in areas which indicate reflection with a scientific basis or reflection on media usage, but also in areas which hint at the tension between subject and methodology. To be able to assess the possible source of this pedagogical connection, we use educational theory flash feedback.

The basis, especially for the mathematics-teaching curriculum described below, was, among other things, the book by Hans Werner Heymann *Allgemeinbildung und Mathematik (General Education and Mathematics)* (Heymann, 1996), which was heavily discussed in the beginning of the 2000s in German-speaking circles dealing with mathematics didactics. In his model Heymann introduces a catalog of 7 reasons why mathematics should be taught in secondary schools. Since this book was not published in Italian and it had significant influence on the development of the mathematics curriculum in Austria, at least that of the southeastern group, we want to present some of Heymann’s ideas. Heymann gives “preparation for life” as the first reason for teaching mathematics (Heymann, 1996, pp. 51 ff.). However, the author argues less in terms of the saying “Non scholae sed vitae discimus”, rather he means that mathematics is a cultural technique, like reading and writing, which is a necessary prerequisite for coping with everyday life in our daily lives.

As a second reason, Heymann postulates that mathematics can provide cultural coherence (Heymann, 1996, pp. 65 ff.). For one thing, this means the assimilation of cultural assets, which were created in the past, so mathematics is viewed as an historical inheritance. Furthermore, this can also be viewed as the interdependence of societally relevant cultural segments demonstrating mathematics as a tool in other aspects of science.

An orientation to the world is his third reason (Heymann, 1996, pp. 79 ff.). Here teaching mathematics has the task to convey a general education to pupils. But here the focus is not practical application, as with the first reason as a means for “life preparation”, rather striving towards the development of a differentiated worldview).

With the fourth reason, the guide to critical thinking (Heymann, 1996, pp. 88 ff.), Heymann views teaching mathematics as a paradigmatic example of not only the application of science but also the ability to recognize its limits.

The next reasons, the development of responsibility acceptance (Heymann, 1996, pp. 104 ff.), practice in communication and cooperation (Heymann, 1996, pp. 110 ff.), and the strengthening of the pupil-ego (Heymann, 1996, pp. 117 ff.), aim at the expansion of critical thinking as cognitive-intellectual capacity through the ethical principle of cooperation. The teaching culture of appropriately organized mathematics instruction can play an exemplary role by synthesizing individual thinking capabilities and social competencies.

Turning back to the curriculum, we concentrate on the general description of the subject mathematics in the Bachelor’s program while keeping Heymann’s first three reasons in view. These are a possible criterium for integration of the curriculum’s (see Website 5a, pp. 408 ff.) formulated catalog of competencies (in part or with certain examples). This catalog should formulate the competencies for future teachers and thereby implicitly mirror the expectations of a successful mathematics lesson: preparing for life (mathematics in practice), cultural coherence, world orientation.

So much for our look at selected competencies for the Bachelor’s program. How did these demands affect both the mathematical as well as the subject didactical courses, provided these were formulated in a curriculum? The following tabular overview (Figure 3) illustrates the various course foci, their respective hour amounts, corresponding ECTS points, and the recommended semester in which the courses, which are combined into a module, should be completed.

Module overview Bachelor’s program	Semesters hours	ECTS	Semester
Elementary Mathematics 1	6	8	1, 2, 3
Analysis	15	20	1, 2
Linear Algebra und Analytical Geometry	13	18	3, 4
Fundamental subject-didactical questions of teaching math	5	5	4, 5, 6
Didactics of Geometry und Analysis	7	7	5, 6, 7
Stochastics	7	9,5	5, 6
Elementary Mathematics 2	4	5	6, 7
Didactics of Arithmetic, Algebra and Stochastics	7	8	5, 6, 7, 8
Application und Reflection	10	12,5	7, 8
Total	74	95	

**Figure 3. The Bachelor’s program**

The titles of the above module listing and their intended contents are essentially clear. Within the two Elementary Mathematics modules are the themes discrete mathematics, elementary number theory, and geometry. But what is the

module Application and Reflection, which is recommended at the end of the program? This module consists of a series of courses whose content are, on the one hand, mathematically oriented and, on the other hand, are historical and epistemological questions regarding mathematics. The first includes lectures covering basic differential equations and applications of mathematics in a science-technology context. The graduates should thereby be prepared to teach mathematics in vocational schools. At the same time, the courses “History of Mathematics from Antiquity to the Modern Era” and “Philosophical and Epistemological Bases of Mathematics” belong to this module (Website 5a, p. 425). In accordance with Heymann’s claim that teaching mathematics also contributes to a general education, these two courses should bring students closer to the meaning of mathematics in the context of cultural history and the history of ideas.

### Practical Training

Looking at the total ECTS points for the mathematics teaching segment and adding the corresponding total for the second teaching subject, which future teachers also have to take, we come up with 190 ECTS points. Since the Bachelor’s program requires 240 ECTS points, the remaining ECTS points are split between two other segments of the teaching program. The first segment is the pedagogical training, and the second requires the students to complete a practical training. We will concentrate on this practical training. It consists of 20 ECTS points which, depending upon the conversion key, converts to a commitment of approximately 500 hours. The following table shows the recommended semester breakdown of this practical training requirement for the mathematics segment. Note here that the numbers in parentheses represent the other teaching-subject programs’ semester recommendations for their practical training. The commission which designed the mathematics teaching plan was convinced that completion of the practical training would only be relevant after the completion of particular mathematical and didactical courses. This practical training<sup>3</sup>, which must take place in secondary schools, is accompanied by a series of courses. These are both subject didactical and pedagogic in nature.

Semester	Name	Parallel didactical course	Parallel pedagogical course
2	Internship Orientation	-	Teaching Theory and Practice
5 (4)	School Internship 1	Subject Didactics Course 1 (from the corresponding subject)	Introduction to Pedagogical Research
6 (5)	School Internship 2	Subject Didactics Course 2 (from the corresponding subject)	Diversity and Inclusion
7	Research Internship: Quality Assurance and Evaluation	-	Quality Assurance and Evaluation
8 (6)	School Internship 3	Subject Didactics Course 3 (from the corresponding subject)	Pedagogical Diagnostics, Support, and Performance Assessment

**Figure 4. School Work Experiences**

There are five practical training elements, of which only three have a corresponding subject didactics course. What are the goals of these practical trainings (Website 5a, p. 26)?

The internship orientation should make the transition from a pupil role to a teacher role possible through a change of perspective, but at the same time afford the opportunity to once again reconsider their choice of occupation. In School Internship 1, the students acquire coping skills for the topic’s observation, questions, and investigation regarding the particular lessons. They will thereby be confronted for the first time with content of practical research.

The content of School Internship 2 deals with the complex topic of diversity and heterogeneity in educational classroom processes, specifically how one designs lessons in heterogenous groups, how one organizes what happens in the classroom with focus on the interaction of existing socio-cultural and gender-specific differences.

School Internship 3 focuses on lesson planning and implementation. Here students practice academic-level assessment, subject-didactical diagnostics, and performance evaluation. Concerning class management, the students concentrate on class leadership which enhances learning and prevents disruption.

In Research Internship, which is paired with only a single course, the students learn how to empirically support scientifically based practical research.

The multiplicity of internships, for one thing, mirrors the wish of lawmakers for a practical education, but this also faces a host of concerns. The first of these is the pragmatic necessity of organizing the course of study. School visits result in absence from one’s own campus. Attending lectures, exercises, and seminars is made more difficult as students must also create their own schedules while paying attention to numerous additional constraints. A second possible concern is the difficulty in finding an adequate number of schools and qualified teachers who are prepared to support and instruct a large

<sup>3</sup> The practical school training in this new Bachelor’s program differs significantly from the practical work experience of the former teacher program. Previously, as a rule, an internship in a school combined with subject didactical and various pedagogical courses would be completed in the fifth semester. After the completion of the teaching program, the graduates would be assigned to a school where they would complete their so-called teaching internship (probation year). Under the direction of two specially trained teachers from this school, they taught several classes. After the successful completion of this probation year, they were eligible to teach independently in the years thereafter.

number of teacher candidates. As a third concern, it is questioned whether the students with so many internships during the course of their studies can learn to maintain an adequate distance as a teacher from the school and class itself when they are constantly confronted with the daily teaching routine. The future will show if, as a result of any of these stated concerns, school internships will be newly organized.

### The Master's Program

A 4-semester Master's program with 120 ECTS points is attached to the 8-semester Bachelor's program, as mentioned previously. According to current rules, graduates of the Bachelor's program who attain teaching jobs have the possibility to enter the Master's program while working. However, in the near future this will no longer be available. What form does this segment of the course of study have? Consider the following table (Figure 5):

Modules	Semester Hours	ECTS	Recommended Semester
Mathematics Deepening	7	10	1, 2
Mathematical Lessons as a Complex Process of Networking Between Teachers and Learners	3	5	2, 3
Teaching and Learning of Mathematics as a Subject Didactical Research Field <sup>4</sup>	3	5	3, 4
- Or -			
Scientific Deepening in the Subject and Subject Didactics	3	5	1, 2
Total	13	20	
Pedagogical-Practical Studies: Master Mathematics	2	10	1, 2, 3, 4

**Figure 5. The Master's program**

One recognizes from the assigned ECTS points that mathematics-specific and subject-didactical education are essentially evenly split. The mathematical deepening allows the student to choose from many different courses, mostly from the Bachelor's program. As most of these will be standard courses, we will concentrate on the subject didactics and consider the module "Mathematics Lessons as a Complex Process of Networking Between Teachers and Learners" as an example. In the relevant courses, the students should be brought as closely as possible to the conduct of an ideal teacher. We understand the intended competencies from the curriculum for the Master's program (see Website 5b), such that the graduates "[can] adequately apply various methods of sequencing and building of (yearly) lessons, or rather the introduction of mathematical terms and concepts through the construction as well as the analysis of teaching sequences" (Website 5b, p. 210).

This means that the students at this point in their studies are expected to survey an entire teaching year from the perspective of the subject material (mathematics) and subject didactics. A high demand!

Another competency as formulated in the same module description is the potential teachers' ability to react to the differing pupil behaviors in regard to mathematics in school. The graduates "can adequately apply methods for enhancing attitudes and positions of pupils regarding mathematics and mathematics lessons ("beliefs", "mathematical worldview", mathematical self-concept or similar) and utilize these lessons learned for teaching" (Website 5b, p. 210).

One recognizes here also the demand from the subject-didactic education that concepts from the program's research mathematics didactics are to be incorporated into the teaching program at least as descriptions of the desired competencies.

What can subsequently be reported about the practical training component, which includes 30 ECTS points, of the Master's program?

In both teaching subjects, a total of 20 ECTS points needs to be completed. This means that a mathematics teaching activity with the value of 8 ECTS points is to be accompanied by a mathematics didactics course with 2 ECTS points. This applies, correspondingly, to the second teaching subject. The "courses" for the remaining 10 ECTS points are alternatively organized. The pedagogical-educational science portion in this practical education of the Master's program presents a unique aspect. A special pedagogical internship with a total of 6 ECTS points must be completed. Here the students are not tied to a school, rather this internship can also be carried out outside of a school environment (e.g., in various youth centers, at the youth welfare office, or in service or information centers for pupils).

The current societal developments of the past few years have been formative in shaping the nature the final 4 ECTS points. These serve questions of language education with regard to multilingualism and competencies in the use of new

<sup>4</sup> At the University of Klagenfurt and the Pedagogical Technical University Burgenland, the "subject didactical research field" is taught, while at the University of Graz and the Pedagogical Technical University Styria further delving into mathematical subjects needs to be completed.

media in teaching.

### Conclusion

The previous explanations provide an extract of the current teacher education program in Austria. The extension of the relevant courses of study and the prescribed necessity of university inclusion for the Master's study programs are significant innovations in comparison to the previous teacher-education program. In doing so, the program extension leads less to a broadening of the mathematics subject-specific or didactical education but more to an intensification of practical school experience. If this proves to be warranted will be shown in the future, especially as this practical orientation can create a series of problems. The educational theory orientation of essential portions of the teacher education program, as indicated in the above text, especially which regarding the study of the teaching of mathematics, will remain for the next few years.

### REFERENCES

Heymann, H.-W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Websites for more details on curricula:

- (1) Universität Salzburg, School of Education. Pädagoginnenbildung Oberösterreich & Salzburg.  
<https://cm.sbg.ac.at/home/>
- (2) Universität Wien, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien, & Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Lehramt Nord-Ost.  
<https://lehramt-ost.at/>
- (3) Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz der Diözese Graz-Seckau, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten Viktor Frankl Hochschule, Pädagogische Hochschule Steiermark, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, & Technische Universität Graz (TUG). PädagogInnenbildung Süd-Ost.  
<https://www.lehramt-so.at/>
- (4) Pädagogische Hochschule Tirol, Universität Innsbruck, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, & Universität Mozarteum Salzburg. LehrerInnenbildung West.  
<https://www.lehrerinnenbildung-west.at/>
- (5) Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz der Diözese Graz-Seckau, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten Viktor Frankl Hochschule, Pädagogische Hochschule Steiermark, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, & Technische Universität Graz (TUG). PädagogInnenbildung Süd-Ost.
  - (a) [https://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2019/07/BA\\_LA\\_SekAB\\_19W.pdf](https://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2019/07/BA_LA_SekAB_19W.pdf)
  - (b) [https://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2019/07/MA\\_LA\\_SekAB\\_19W.pdf](https://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2019/07/MA_LA_SekAB_19W.pdf)

## SELF-EFFICACY AND HAPPINESS LEVELS OF INDIVIDUALS PARTICIPATING IN RECREATIONAL COURSES

Elif KARAGÜN

Kocaeli University Faculty Of Sports Sciences, Umuttepe Campus, Kocaeli-TURKEY

elif.karagun@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1974-4117](https://orcid.org/0000-0003-1974-4117)

Betül BAKIR

Ministry Of Education, Recepter Secondary School, Batman -TURKEY

betultkd4@gmail.com

### Abstract

The aim is to examine the levels of self-efficacy and happiness of individuals attending Arts and crafts courses to assess their free time. For this purpose, the universe of the research consists of individuals who receive training in free courses offered by the Metropolitan Municipality in the Izmit District of Kocaeli province. The research sample consists of 153 volunteer trainees who attend courses of Serdar neighborhood, as it can be reached using the appropriate sampling method from the non-selective sampling method. After obtaining permissions, the Data Sheet, The Oxford Happiness Scale developed by Hills and Argyle 2002, and the self-efficacy-*efficacy* scale developed by Sherer et al. were applied to the volunteer participants. Since the data obtained showed a normal distribution when analyzed in the SPSS 21.0 package program, parametric tests were used for independent groups; t-test and one-way analysis of variance. The margin of error was  $p < 0.05$ . The analyses gender, age, having children, marital status, income level, see treatment common treatment type, the type of the course they attended and according to work status both happiness and self-efficacy in terms of there was not a significant difference. But while Happiness Scale scores did not differ significantly depending on educational level; significantly higher scores were obtained in favor of those with a bachelor's degree in terms of self-efficacy. As a result, it was determined that self-efficacy scores increased as education increased. In addition, it was thought that it would be appropriate to plan more detailed and experimental studies in terms of evaluating the contribution of free time activities.

**Key Words:** Happiness, Self-Efficacy, Recreational Activity, Course Training, Trainee.

### Introduction

At the heart of all the efforts that people make throughout their lives is happiness. Happiness is defined in the dictionary of the Turkish language institution as a state of feel proud from achieving all aspirations completely and continuously (TDK, 2020). Some philosophers, on the other hand, have explained happiness in the form of spiritual goodness and peace (Özgen, 1997). In fact, happiness is a result of living life well. It has been explained that the science of psychology, which investigates human emotions, thoughts and behavior, mainly focuses on mental diseases and problems (Myers & Diener, 1995). Although Psychological Science is focused on human problems, it has also been noted that there are three types of missions, such as improvement, a better quality of life by solving problems, and developing people's strengths (Luthans, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). While Psychology has followed problem-oriented approaches in the past, positive psychology studies are increasing today. Along with the development of positive psychology, positive emotions and ways to be happy have also begun to be explored. In Psychological Science, it has been reported that happiness is studied under the name of "subjective well-being" and is a characteristic of personality, for which research focuses on the relationship between personality and happiness (Kangal, 2013). In addition, research has suggested that people who have friends in social terms and have strong relationships will feel healthy and happy because they are not alone and will be far from unhappiness (Suhail & Chaudhry, 2004). It has also been mentioned that the concept of happiness has two dimensions, cognitive and emotional (Myers & Diener, 1995). It has also been noted that people with negative emotions, especially in the emotional dimension, have low motivation to achieve (Solmuş, 2005). Studies have shown that having social relationships, efficient evaluation of their free time, self-confidence, and high levels of self-realization are important for happiness (Lewis, Francis & Zeirtbertz, 2002). It has been stated that achieving goals in life is a factor that increases happiness, especially as a result of the difficulty of the goals set by the person and the achievement of the difficult goals, happiness will also increase as a result of the individual's self-efficacy (Myers & Diener, 1995). A person's self-efficacy actually expresses self-belief in dealing with problems that may occur now or in the future. It is explained that this self-belief will also return to people as a skill or competence (Maddux & Gosselin, 2003). Coping skills are adequate, however, it has been claimed that those with low self-sufficiency will not be able to activate coping skills (Yıldırım & İlhan, 2010). Self-efficacy has also been reported to differ from self-confidence in that people have beliefs that they have all the skills necessary to successfully perform a job, and that it is related to a particular action (Kurbanoglu, 2004). In the development of self-efficacy; first of all, it is stated that the person's experience related to success is effective. In addition, what was learned from them by observing other individuals and external physiological arousal and verbal

encouragement of others, i.e. emotional dimension, were considered important (Bandura, 2001; Sakız, 2013). Self-efficacy means that belief in people is positive; it shows that they are more resilient in situations where they encounter life difficulties, that their problem-solving skills are stronger, stress-resistant, and therefore have a higher positive mood. Conversely, low self-efficacy has been reported to indicate that people are in a negative mood (Gordon, Lim, McKinnon & Nkala, 1998; Kurbanoglu, 2004; Pajares, 2002). Based on all these explanations; for the levels of happiness and competence and for the strong relationship from a social point of view, group participation is important in recreative activities. Again, in the information of the literature, it is important to conduct a loved activity in free time, given explanations that emphasize the importance of observing others and doing something for self-efficacy. Based on this information, the happiness and self-efficacy status of individuals participating in recreational activities during their free time was curious. From this point of view, it is aimed to investigate the levels of self-efficacy and happiness of individuals who are located in the Serdar neighborhood of Izmit District and participate in different courses. In line with the main purpose of the research, answers to the following questions were sought.

-Does the level of happiness and self-efficacy of individuals participating in various courses during their free time differ significantly according to socio-demographic variables?

-Does the level of happiness and self-efficacy of individuals attending various courses during their free time differ significantly depending on the type of course they attend?

- Are feelings of happiness and self-efficacy related?

### Method

**Study Group:** The universe of the research consists of individuals who receive training in free courses offered by the Metropolitan Municipality in the Izmit District of Kocaeli province. The sample of the study consists of 153 volunteer trainees who participate in KO-MEK courses in the Serdar neighborhood, as it can be reached using the appropriate sampling method from the non-selective sampling method. After obtaining a research permit from the Metropolitan Municipality in the 2019-2020 academic year for research, trainees attending the Serdar neighborhood course center were informed about the research. 153 trainees who voluntarily participated in the post-informational study were applied to the fact sheet, the Oxford Happiness Scale developed by Hills and Argyle in 2002, and the self-efficacy- efficacy scale developed by Sherer et al. A total of 153 volunteers, 142 women and 11 male trainees, participated in the study.

### Data Collection Tools

**Personal Information Form:** A 12-question information form was applied that questioned the socio-demographic characteristics of participants, the type of course they attended, whether there was an activity they attended outside the course, and whether they had any illness and was prepared in the light of literature information.

**Oxford Happiness Questionnaire (OHQ):** The Oxford Happiness Questionnaire was developed by Argyle, Martin and Crossland (1989), and the adaptation study to Turkish was made by Doğan and Akıncı Çötök (2011). The scale evaluated on the total score was changed to 5 likert for easy response when adapting to Turkish, while the original was 6 likert type. The total score that can be obtained from the scale consisting of 29 items ranges from 29-174. As the score rises, happiness increases. Happiness on the scale is categorized on three levels. In the adaptation study for Turkey, the internal consistency coefficient was found to be 74 (Doğan & Akıncı Çötök, 2011). In this study, cronbach Alpha coefficient was found to be 0.82.

**Self-efficacy- Efficacy Scale:** It was developed by Sherer et al (1982) and adapted into Turkish by Gözüm and Aksayan (1999). The sum of the scores that can be obtained from the 23-point and 5-point likert type answered scale is the highest 115 and the lowest 23. Scale; 2,4,5,6,7,10,11, 12,14,16,17,18,20,22. items are scored in the opposite direction. In the adaptation study for Turkey, the reliability coefficient of the test was found to be 92 (Gözüm & Aksayan, 1999). For this research, cronbach Alpha coefficient was found to be 0.87.

### Data Analysis

The SPSS 22.0 package program was used in the analysis of the data obtained from the research. Since the sample number is more than 50, the T test was used for binary cluster comparisons from parametric tests, and one-way variance analysis was used for more than two cluster comparisons, as they fit the normal distribution when analyzed by the Kolmogorov-Smirnov Test. The Tukey test was used to find the source of differentiation. The relationship value between the scales was determined by Pearson correlation analysis.

### Findings

In this section, the scores obtained by the research group from the Oxford Happiness Scale and self-efficacy competence scale are analyzed in accordance with the research questions and presented in tables. Looking at Table 1, there was no significant difference between the scores taken from both the happiness scale and the self- efficacy scale according to gender, marital status and whether or not they worked in a job [Table 1].

**Table 1:** T-test analysis of happiness and self- efficacy scores according to socio-demographic characteristics

Variable		N	%	Happiness Mean±Sd	Self- efficacy Scale Mean±Sd
Gender	Woman	142	%92.8	102.41±16.26	89.41±13.18
	Man	11	%7.2	103.00±21.49	81.09±13.33
	P Value			.931	.070
Marital status	Married	107	%69.9	102.94±17.11	88.85±13.84
	Single	41	%26.8	101.751±15.25	88.97±12.23
	P Value			.683	.957
Working status	Yes	29	%19	102.52±21.49	91.86±14.16
	No	124	%81	102.44±15.16	88.09±13.13
	P Value			.982	.105

In Table 2, when looking at whether the research group participated in any activities other than the municipal course programs, 20.9% participated, while 79.1% did not participate in any activities other than the course. When the data in the table were analyzed, there was no significant difference between self- efficacy and happiness scores depending on participation in extracurricular activities, whether to play sports, whether to receive treatment in any subject [Table 2].

**Table 2:** T-test analysis of happiness and self- efficacy scores according to recreational activity, health and sports status of participants

Variable		N	%	Happiness Mean±Sd	Self- efficacy Mean±Sd
Operating out of KO-MEK	Yes	32	%20.9	102.72±21.49	89.94±14.16
	No	121	%79.1	102.39±15.16	88.51±13.13
	P Value			.935	.610
Regular sports	Yes	43	%28.1	105.81±14.16	89.93±14.25
	No	110	%71.9	101.14±17.35	88.37±12.98
	P Value			.089	.536
Any treatment condition	Yes	38	%24.8	101.05±14.55	85.10±14.06
	No	115	%75.2	102.92±17.27	90.03±12.89
	P Value			.515	.061

In Table 3, there were no significant differences between both self-sufficiency and happiness scores of the research group, depending on age and income level. However, while there was no significant difference in Happiness Scale scores according to education levels, self-efficacy scale scores were found to be significantly higher in favor of undergraduate graduates ( $p=0.004$ ,  $p<0.005$ ) [Table 3].

**Table 3:** Variance analysis of happiness and self- efficacy scores according to socio-demographic characteristics of participants

Variable	N	%	Happiness Mean±Sd	Self- efficacy Mean±Sd
----------	---	---	----------------------	---------------------------



<b>Education</b>	<b>Primary School</b>	50	%32.7	102.54±19.15	84.68±13.32
	<b>Secondary School</b>	12	%7.8	96.17±20.86	82.67±16.00
	<b>High School</b>	50	%32.7	100.22±12.31	90.98±12.88
	<b>Undergraduate</b>	41	%26.8	106.93±15.98	93.00±11.26
	<b>P Value</b>			.132	<b>.004</b>
<b>Income</b>	2000 tl and below	25	%16.3	103.04±15.69	88.92±2.89
	2001-2500 tl	34	%22.2	102.09±20.41	84.88±2.29
	2501-3000 tl	46	%30.1	100.96±11.66	87.15±2.00
	3001-3500 tl	26	%17.0	99.04±19.39	94.27±2.25
	3501 tl and above	22	%14.4	109.54±15.76	91.78±2.49
	<b>P Value</b>			.238	.056
<b>Age</b>	18-24	28	%18.3	101.78±11.55	90.25±11.26
	25-34	27	%17.6	104.89±15.59	87.67±13.22
	35-44	43	%28.1	102.05±17.07	90.67±13.69
	45-54	37	%24.2	201.22±18.02	89.22±13.69
	55-65	13	%8.5	104.92±17.67	83.77±15.68
	65+	5	%3.3	92.00±29.67	81.00±11.68
<b>P Value</b>			.717	.422	

Table 4 participants; child status, self-sufficiency according to the type of course they attended ( $p=.296$ ,  $p>0.05$ ) and Happiness ( $p=.951$ ,  $p>0.05$ ) no significant differences were found between the scores [Table 4].

**Table 4:** Variance analysis of happiness and self- efficacy scores according to the type of course participants attended and the state of having children

<b>Variable</b>		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Happiness Mean±Sd</b>	<b>Self- efficacy Mean±Sd</b>
<b>Child status</b>	No child	42	%27.5	101.19±13.49	90.90±11.06
	1 child	21	%13.7	107.09±15.11	89.14±13.71
	2 children	6	%43.1	101.68±18.63	87.09±14.22
	3 children	19	%12.4	100.74±15.09	88.74±15.36
	4 and more	5	%3.3	110.40±23.99	92.80±9.094
	<b>P Value</b>			.592	.632
<b>The type of courses attended</b>	<b>Crafts</b>	73	%47.7	101.78±18.63	87.62±14.08
	<b>Culinary arts</b>	23	15.0	103.65±17.17	91.00±10.92
	<b>Personal development</b>	44	%28.8	103.18±14.20	90.93±12.52
	<b>Art and design</b>	13	%8.5	101.69±11.79	84.46±14.89
	<b>P Value</b>			.951	.296

In Table 5, there was no significant difference between the self- efficacy and happiness scores of the trainees participating in the study according to the year of sports [Table 5].

**Table 5:** Results of variance analysis of average happiness and self- efficacy points of participants according to the year of sports

<b>Variable</b>		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Happiness Mean±Sd</b>	<b>Self- efficacy Mean±Sd</b>
<b>Year of sport</b>	0-3 Year	18	%11,8	104.72±16.85	14.77±3.48
	4-10 year	3	%2,0	101.00±16.09	6.55±3.78
	10 year and more	6	%3,9	106.33±14.29	14.78±6.03
	<b>P Value</b>			.899	.581

In Table 6, the correlation analysis between the happiness and self- efficacy scales of the research group was found to be positively significant between the Happiness ( $p=0.006$ ,  $p<0.05$ ) and self-sufficiency ( $p=0.006$ ,  $p<0.05$ ) scales. It has been determined that the level of self- efficacy increases as happiness increases, and the level of happiness increases significantly as self- efficacy increases [Table 6].

**Table 6:** Correlation analysis between happiness and competence scales

	<b>Total happiness</b>	<b>Total self-sufficiency</b>	<b>Mean ±Sd</b>
--	----------------------------	-----------------------------------	-----------------

<b>Total happiness</b>	Pearson Correlation	1	.223**	102.46±16.61
	Sig. (2-tailed)		.006	
	N	153	153	
<b>Total self-sufficiency</b>	Pearson Correlation	.223**	1	88.81±13.32
	Sig. (2-tailed)	.006		
	N	153	153	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Discussion And Conclusion

In this study, it was aimed to determine the self-efficacy and happiness levels of individuals participating in different courses during their free time.

Looking at table1, the level of happiness and self-efficacy did not differ significantly according to the gender and marital status variable of participants who attended various courses as a free time activity. Similar to these findings, the literature also shows that there are studies that do not find happiness levels different in terms of gender (Can & Cantez, 2018; Demirtaş, 2018; Keskin & Orgun, 2006). According to these results, the variables of gender and marital status can be said to have no significant effect on both happiness and self-efficacy.

Although different results have been found in studies, gender, age, income, education, health and faith are also explained as some factors affecting happiness in theoretical publications explaining happiness (Kangal, 2013). Again, in different publications, the effect of some variables on happiness is given as a percentage ratio. Of these, it has been reported that genetic factors affect happiness by 50%, demographic characteristics by 10%, and recreational activities by 40 % (Kaygusuz, 2018).

The number of women participating in this study is 142, while the number of men is 11 people. This is considered a limitation of our research. However, due to the lack of sufficient research in the literature, research data has been analyzed, considering that it will contribute to the field. In the wider population, it is recommended to evaluate the results by conducting studies in which the number of men and women is close to one. Again, in Table 1, the absence of a difference in terms of marital status and working status in any job, as well as the difference in the ratio between married and single and working and non-working people, such as the gender variable, was analyzed in order to present information to the field, accepting another limitation of the study. In addition, it was thought that married and single or non-working individuals actively participated in these courses and showed no difference between groups as a result of being social.

Table 2, 4 and 5 was examined in participants for the courses they attend and participate in any other activity except to participate in on a regular basis, to do sports, if the sport is doing sports year, the child's condition and treatment of any disease due to a significant difference between happiness scores and self efficacy according to to see see was not there. Looking at the literature, it was found that there were studies that found the level of happiness of those who participate in recreational activities and play sports significantly higher than those who do not play sports (Başar & Sarı, 2018; Doğan, 2018; Doğaner, 2017; Güven, 2018; Yıldız, 2015). Studies have also shown that women who participate in recreational activities such as pilates and zumba during their free time find the happiness level significantly higher in favor of those who play sports (Cabbaroğlu, 2019).

In Table 3, there was no significant difference between happiness and self-efficacy scores of individuals participating in recreational courses according to age and income levels. While there was no significant difference between happiness scores according to the educational status of the participants in the same table, self-efficacy scores increased significantly in parallel with the increase in educational level. Looking at the literature; similarly, women who participated in recreational pilates and zumba exercises during their free time did not show a significant difference in happiness level in terms of age (Cabbaroğlu, 2019). In terms of education, it has been observed that people with graduate education have significantly higher levels of happiness (Bülül & Giray, 2011). Again, although not according to the level of education; another study comparing the level of happiness and self-efficacy according to the faculties of vocational education stated that there were no significant differences (Can & Cantez, 2018).

Table 6 includes an analysis of the relationship between happiness and self-efficacy scales. As can be seen from the table, there is a positive meaningful relationship between both scales. This indicates that the level of happiness increases significantly as self-efficacy increases. Looking at publications related to self- efficacy; there are also studies that have found a positive moderate relationship between happiness and self- efficacy (Can & Cantez, 2018; Demirtaş, 2018; Doğan & Eryılmaz 2013). In particular, adolescents ' self-efficacy beliefs for managing positive and negative emotions and interpersonal relationships have been noted to drive their positive expectations about the future and contribute to experiencing more positive emotions ( Caprara, Steca, Gerbino & Paciello, 2006 ). It has also been suggested that happiness is evaluated as a subjective state of well-being and that one of the important variables affecting the subjective state of well-being is the perception of social self-efficacy (Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012). Judging by this information contained in the literature; as a result of conducting recreational activities in groups, adaptation to the environment is achieved. It was thought that along with group adaptation, it also increased the level of happiness in parallel with an increase in social self- efficacy and an

increase in social self- efficacy. As a result, it was important to increase the different recreational course programs available in terms of increasing happy individuals in society.

## References

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Başar, S. & Sarı, İ.(2018). Effect of regular exercise on deperession, happiness and mental well-being. *Inönü University, Journal Of Physical Education And Sports Sciences (IJPRESS)*, 5(3), 25-34
- Bülbül, Ş. & Giray, S. (2011). Analysis of the relationship structure between socio-demographic features and happiness sensation. *Ege Academic View*,11 (special edition), 113-123.
- Cabbaroğlu, M. 2019. Effect of zumba and pilates on life satisfaction and happiness as sportive recreation activity. Unpublished master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Institute Of Social Sciences.
- Caprara, C.V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M. & Vecchio, G.M. (2006). Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 15 (1March), 30-43.
- Can, M. & Cantez, K.E. (2018) Investigation of happiness, resilience and self-efficacy levels in University students. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4 (2), 61-76.
- Demirtaş, A. S. (2018). The predictive roles of emotion regulation strategies and self-esteem on happiness. *Turkish Studies, Educational Sciences*, 13(11) 487-503
- Doğan, T. & Akıncı Çötök, N. (2011). A daptation of the short form the Oxford Happiness questionnaire Turkish: Avalidity and reliability study. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36),165-172.
- Doğan, M.N. (2018) Analyze of law students benefits gained from recreational activities and happiness level. Unpublished Master's Thesis, Gazi University Institute Of Health Sciences, Ankara
- Doğaner, S. (2017), The effect of regular exercise program on individuals ' stress, happiness and leisure satisfaction levels. Unpublished Doctoral Thesis, Ankara University Institute Of Health Sciences, Ankara.
- Doğan, T. & Eryılmaz, A. (2013). An examination of the relationships between two-dimensional self-esteem and subjective well-being. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 107-117.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. & Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1 (1), 53-63.
- Gözüm ve Aksayan (1999). Reliability and validity of the Turkish form of the self-efficacy scale. *Journal Of Atatürk University School Of Nursing*, 2 (1), 21-34.
- Güven, Y. (2018) Effect of frequency of recreational activities on happiness and quality of life in employee. Unpublished Master's Thesis, Gazi University Institute Of Social Sciences, Ankara.
- Kangal, A. (2013). A conceptual review on happiness and some consequences for Turkish households. *Electronic Journal Of Social Sciences*. 12(44), 214-233.
- Kaygusuz, E. (2018). An analysis of childhood trauma in respect of psychological resilience and happiness levels of individuals. Unpublished Master's Thesis, Üsküdar University Institute Of Social Sciences, İstanbul.
- Keskin, Ü. G. & Orgun, F. (2006). Studying the strategies of students ' coping with the levels of self-efficacy-sufficiency. *Journal Of Anadolu Psychiatry*, 7(2), 93-97.
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Self-efficacy belief and its importance for information professionals. *Bilgi Dünyası* 2004, 5(2), 137-152.
- Lewis, C. A., L. J. Francis ve H. Zeirtbertz. (2002). The internal consistnecy reliability and construct validity of the German translation of the Oxford Happiness Inventory. *North American Journal of Psychology*, 4(2), 211-220.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal Of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 218–238). The Guilford Press.
- Myers., D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. & Çakır, O. (2012). Prediction of subjective well-being of university students via self regulation, humour, social self efficacy and stres-coping strategies. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 325-345.
- Özgen, M.K. (1997). *Farabi' de mutluluk ve ahlak ilişkisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. On 20 agust 2020 accessed from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Sakız, G. (2013). Key word in success: Self-efficacy. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14

Solmuş, T. (2005). İş Yerinde Duygularımız, Stres ve İş Doyumu. *Kariyer.net Dergi*. 28, 38–39.

Suhail, K. & Chaudhry, H.R. (2004). Predictors of subjective well-being in an Eastern Muslim Culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 359–376.

TDK, 2020). Sözlük. On 20 agust 2020 accessed from <https://sozluk.gov.tr/>

Yıldız, Y. (2015). The investigation of socialization and happiness levels of college students who do sport and who do not. Unpublished Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Institute Of Social Sciences, Muğla.

Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). The validity and reliability of the general self-efficacy scale Turkish form. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.

## SOSYAL MEDYADA KORONAVİRÜS DEZENFORMASYONU

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZTUNÇ  
[oztunc@sakarya.edu.tr](mailto:oztunc@sakarya.edu.tr)  
 Şuheda SOĞUKDERE  
[suhedasogukdere@gmail.com](mailto:suhedasogukdere@gmail.com)

### Özet

Sosyal medya ile değişen iletişim pratikleri en derin etkisini habercilik alanında göstermiştir. Her sosyal medya kullanıcısının içerik üreticisi olabildiği bir ortamda denetim mekanizmasından söz etmek mümkün görünmemektedir. Bu durumda ise ortaya çıkan en önemli problem, bir noktada her sosyal medya kullanıcısının maruz kaldığı dezenformasyondur. Bu anlamda çalışmanın kuramsal temelini ‘eşik beççiliği’ ve ‘hipodermik iğne modeli’ oluşturmaktadır.

İçerisinde bulunduğumuz hakikat ötesi çağ ve onu pekiştiren sosyal medyanın dinamikleri sayesinde, yalan/yanlış bilgilerin herhangi bir sebeple dolaşıma sokulması, söz konusu olaya karşı toplumun rasyonaliteden uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bunun en yakın örneği içinde bulunduğumuz koronavirüs sürecinde görülmüştür. Salgınla mücadele eden her birey bir yandan dezenformasyonla da mücadele etmektedir.

Bu çalışmada Covid-19 salgını sürecinde sosyal medyada yer almış ve Teyit.org tarafından açıklanmış koronavirüsle ilgili yalan/yanlış bilgiler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Covid-19 hastalığının ilk vakasının resmi makamlar tarafından açıklandığı ilk tarih olan 11 Mart günü dikkate alınarak, sadece Mart ayına ait içerikler incelenmiştir. Böylece hastalık Türkiye’ye gelmeden önceki ve geldikten sonraki yalan içerik paylaşım seyri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda hastalık ülkemize geldikten sonra yapılan yalan haber paylaşımları, hastalık öncesine göre iki kat artış göstermektedir.

Çalışmanın verilerine göre Twitter yalan haber paylaşımının en fazla görüldüğü mecra olurken, haber kuruluşlarının da sosyal medyayı haber kaynağı olarak kullandığı ve yalan haberleri teyit etmeden yayınladıkları da tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, Dezenformasyon, Koronavirüs, Hakikat Ötesi, Yalan Haber

### Giriş

Birbirinden farklı sosyal medya tanımlamaları olsa da kısaca sosyal medya, “kullanıcıların kolay ve özgürce içerik üretebildikleri, hızlıca paylaşabildikleri ve geniş kitlelere ulaşabildikleri çevrimiçi platformlardır” (Bostancı, 2019, s.22). Yukarıda sosyal medyayı tanımlarken kullanılan ifadelerin her biri iletişim biçimlerimizde büyük değişimler yaratmıştır. Herkesin içerik üreticisi olabildiği bu platform adeta devrim niteliği taşıyan değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimlerden en büyüğü ise habercilik alanında yaşanmıştır.

Sosyal medya haberin aktarıldığı yer olarak karşımıza çıkarken aynı zamanda haberin kaynağı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Haberi üretenler ile tüketenler arasındaki sınırların ortadan kalktığı bir mecra olan sosyal medyada geleneksel habercilikten farklı olan pek çok unsur karşımıza çıkmaktadır. Bunlar elbette sosyal medyanın doğasından kaynaklanan unsurlardır. Sosyal medyanın anımsal özelliği geleneksel medyadan farklı olarak, haber değeri taşıyan bir olayın o anda olay yerinde bulunan herhangi bir sosyal medya kullanıcısı tarafından milyonlarca kişiyle paylaşılmasını sağlamaktadır. Yine etkileşim özelliği ise olaydan haberdar olan milyonlarca kişinin kaynak kullanıcısına anında geri bildirim vermesine imkan tanımaktadır. Sosyal medya aynı anda hem metin hem de görsel kullanımına imkan tanımaktadır ve anonim hesaplarla kişiler bu ortamda var olabilmektedir. Bu gibi nedenlerle sosyal medya geleneksel medyadan farklı olarak denetim mekanizması barındırmamaktadır. Bu denetimsizlik ise dezenformasyonun önünü büyük oranda açmaktadır.

Yalan ve sahte haber tarih var olduğundan beri insan hayatından yerini almıştır fakat bugün gelinen noktada ise sosyal medya dolayısı ile insanlığın hiç görmediği bir hız ve boyuta ulaşmıştır (Kavaklı, Yalan Haberle Mücadele ve İnternet Teyit/Doğrulama Platformları, 2019). Sosyal medyada yalan/yanlış bilgilerin dolaşıma sokulması özellikle toplumsal olaylarda ve kriz anlarında zirve yapmaktadır. Bu durumun en yakın ve en etkili örneklerinden biri koronavirüs salgını olarak karşımıza çıkmaktadır.

Koronavirüs sosyal medya çağının da ilk defa karşılaştığı bir felaket durumu olmuştur. Bütün dünyayı etkisi alan ve hala etkisi altında olduğumuz koronavirüs salgını sürecinde her birey bu salgın hastalıkla ilgili yaşanan her gelişmeyi öğrenmek istemektedir. İşte bu noktada bilgi kirliliğinin içinden çıkmak oldukça zor olmaktadır. Aynı konuyla ilgili bir günde defalarca farklı bilgiye rastlanmaktadır.

Koronavirüs sürecinde hastalığa yakalanıp hastanede günlerce zor süreçler geçiren, işlerinden olan, evlerine kapanmak zorunda kalan, sevdiklerini kaybeden veya kaybetme korkusu yaşayan milyonlarca insanın hastalıkla ilgili yanlış bilgilere maruz kalması, hem bu kişilerin salgınla mücadelesini zorlaştırmakta hem de psikolojilerini fazlasıyla yıpratmaktadır. Bilgi kirliliğinin bu gibi durumlarda ne kadar önemli bir konu olduğu karşımıza çıkmaktadır.

### Sosyal Medya

Küreselleşme süreci web 2.0 teknolojisi ile birlikte hiç olmadığı kadar ivme kazanmıştır. Web 2.0 teknolojisinin sağladığı imkanlar bütün dünyayı birbirine yaklaştırıp bireyler arasındaki ve hatta bireyler ve kurumlar arasındaki mesafeleri en aza indirmiştir. “Web 2.0, internet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak oluşturduğu sistemi tanımlayarak, bireyin kullanımına dayalı bir yazılım alt yapısı sunmakta, kullanıcının kendine ait veri hizmetlerinin başkaları tarafından yeniden yapılandırılmasına ve paylaşılmasına izin vermekte ve sürekli güncellenmektedir” (Dağıtmaç, 2015, s.25).

Castells (2008) tarafından teknolojik paradigma denen ve içinde bulunduğumuz dönem, ekonomi, siyaset, sosyal ilişkiler, kültür gibi yaşamın her alanında derin etkiler yaratmaktadır (Aktaran; Köseoğlu ve Al, 2013). İnternetin günlük hayatımızdaki yeri arttıkça sosyal ağlar da hayatımızın vazgeçilemez bir parçası olmuştur. Fuchs’a göre (2011), sosyal paylaşım ağları, kullanıcıların kendi network’lerini oluşturmalarına, bu network’ü başkalarına gösterebilmelerine, bağlantıda oldukları kişilerle iletişim kurabilmelerine ve kişisel bilgilerinin olduğu profillerini oluşturup paylaşabilmelerine imkan tanıyan farklı medya, bilgi ve iletişim teknolojilerini içinde barındıran web tabanlı platformlardır (Aktaran; Uluç ve Yarcı, 2017). Elbette sosyal medya öncelikle yeni medya perspektifinde değerlendirilmelidir. Yeni medya kavramına getirilen farklı tanımlamalar mevcuttur. Manovich, yeni medya ile ilgili “sayısal temsil, modülerlik, otomasyon, değişkenlik, kod çevrimi” özelliklerinden bahsetmektedir (Manovich, 2001. s.42). Yeni medya ortamları içinde barındırdığı özellikler doğrultusunda geleneksel medyadan ayrışır. Geleneksel medya ile en önemli farkları ise şu şekilde sıralanabilir; “anımsızlık, mekansızlık, zamansızlık, dijital temellilik, sınırsızlık, etkileşimlilik, kolaylık” (Kara, 2013, s.16).

Sosyal medya uygulamaları bloglar, mikro bloglar, wikiler, sosyal ağ siteleri, fotoğraf-video paylaşım siteleri, işaretleme ve etiketleme siteleri, podcast siteleri olarak sayılabilmektedir (Kurşun, 2017).

Bugün gelinen noktada ise sosyal medya hayatlarımızın yadsınmaz bir parçası olmuştur. Dijital yerliler denen kuşağın ise adeta hayatlarının merkezinde yer alan bu mecra Babacan (2016) tarafından şöyle anlatılmaktadır; insanlar için hayatı oldukça kolaylaştıran, mesafeleri kısaltan bir oluşum olmakla beraber, geleneksel medyadan daha özgür ve kapsayıcı olabilmesi bakımından alternatif medya görevini görmekte ve bu anlamıyla da demokrasi kültürünü de güçlendirmektedir.

### **Sosyal Medya ve Değişen Haber Anlayışı**

Yukarıda sözü edilen özellikleriyle sosyal ağlar, hem sosyal yaşamda kişiler arası iletişimde, hem de pek çok sektörde iş yapış modellerinde değişiklikler yaratmıştır. Bu sektörlerin başında da medya sektörü gelmektedir. İletişim temelli bir dönüşüm getiren yeni ortamın, iletişim temelli olan medya sektörünü derinden etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Habercilik faaliyeti yeni medyanın imkanlarından sonuna kadar faydalanmaktadır ve bu imkanlar mesleğin de değişime uğramasına sebep olmuştur.

İnternet, habercilik sektöründe hem haber kaynakları hem de hedef kitleler için pek çok değişiklik getirmiştir. Kırık ve Taşkıran’ a göre; haber kaynakları aktarmak istedikleri haberi çok kısa bir sürede, çok büyük bir hedef kitleye aktarabilmektedir. Haberi almak için bir bülten saatini beklemek zorunda olmayan alıcılar için ise zaman mekan farkı yok olmuştur. Bunun yanı sıra okuyucu/izleyici pasif konumdan çıkıp, haberlerle ilgili anında geri bildirim yapabilecek etkileşime sahip olmuştur (Kırık ve Taşkıran, 2016).

Sosyal medyanın günlük hayatlarımızın bir parçası haline gelmeye başlamasıyla medya kuruluşları da sosyal ağlarda yerlerini almışlardır. Takip eden süreçte haber, sadece profesyonel kişi ve kurumlar tarafından değil, haber değeri taşıyan bilgiye sahip olan herkes tarafından aktarılmaya başlanmıştır. Zaten yurttaş gazeteciliği olarak literatürde yerini almış olan kavram, sosyal ağlar ile birlikte hiç görülmemiş bir ivme kazanmıştır. Kurt’a göre; bir internet ağına bağlanabilen herkes aynı zamanda gazetecilik pratiğini yerine getirme gücüne de sahip olmuştur. Böylelikle, haber verme tekelini elinde bulunduran medya kuruluşlarının tahtını sallamıştır (2014).

Bunun yanı sıra profesyonel gazeteciler için sosyal medya, hem haberlerin okuyucu/izleyici ile paylaşıldığı bir mecra olurken, hem de habere ulaşmayı sağlayan bir kaynak haline gelmiştir. Gazeteciler kendileri tanıklık etmedikleri ya da birebir haber kaynaklarından edinmekdikleri ve haber değeri taşıyan pek çok bilgiye ve insan hikeyesine sosyal medya kullanıcıları sayesinde ulaştıklarından, sosyal medya gazeteciler için haber kaynağına dönüşmüştür (Sine ve Sarı, 2018).

Gazeteciler için bir diğer özellik ise haberlerin çoklu formatlarla sunulabilir olmasıdır. Yani bir haber metninin yanına video, fotoğraf ve grafikler ekleyerek haberi zenginleştirmek mümkündür. Ayrıca haberler dijital bir temelde paylaşıldığı için içerikleri istenildiği takdirde güncellemek de mümkündür.

Sosyal medya uygulamalarında içeriği tamamen bireyler belirler ve bireyler birbirleri ile sürekli bu uygulamalar üzerinden etkileşim halinde olduklarından, zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın paylaşımın, etkileşimin ve tartışmanın esas olduğu bir iletişim vardır (Kurşun, 2017. s.81).

Kullanıcının bu denli merkezde olduğu bir mecra olan sosyal medyada sonuç olarak hem kullanıcı türevli içerik hızla artmakta, hem de kullanıcı istediği enformasyona kolaylıkla ulaşmaktadır. Ayrıca kullanıcılar medya kuruluşlarına ve gazetecilere de direkt olarak ulaşabilmektedirler. Sosyal medyanın sunduğu bu olanaklar ile beraber, hem içerik okumak hem de üretmek için bir maliyet gerektirmemesi ve kullanıcı dostu arayüz tasarımları haber tüketimi noktasında sosyal mecraları ilk sıraya taşımıştır.

### **Sosyal Medya ve Dezenformasyon**

İnternetin ve sosyal mecraların günlük hayatımızda büyük yer edinmesi ve enformasyon alışışı için birinci sıraya gelmesi avantajlar sunduğu kadar dezavantajlar da taşımaktadır. Bu dezavantajların en önemlisi dezenformasyondur. Dezenformasyonun çeşitli tanımları ve amaçları bulunmaktadır. Fakat dezenformasyon genel olarak, olmayan bir durumu varmış gibi gösterme amacına hizmet eden bir bilgi kirliliği üretimidir (Turan, 2015). Sosyal medyanın haber paylaşmak ve haber almak için birincil konuma gelmesi sosyal medyadaki bilgi kirliliğini de gündeme getirmiştir. Enformasyon çağında yaşadığımız ve sosyal medya araçları ile her an milyonlarca enformasyonun dolaştığı bir ağa bağlanabilme durumumuz düşünüldüğünde bir enformasyon bombardımanına maruz kaldığımız açıkça görülebilmektedir. Yegen'e göre; doğru haber alma hakkı bir yurttaşlık hakkıdır. Sosyal medya temelli düşünüldüğünde bir kullanıcı hakkı olarak karşımıza çıkmakta, fakat sosyal medya dezenformasyon yoğunluğuyla doğru haber alma hakkını büyük oranda zedelemektedir (Yegen, 2018).

Ayhan ve Çakmak'a göre; "Gerçek; bilinçten, düşünmeden ve kurgulanmış olandan bağımsız olarak var olan, yalan olmayan şeye denir. Ancak gerçeğin gerçekliğinin test edilebilmesi çok kolay birim durum değildir. Çünkü durumlar, olaylar, olgular birçok değişkene bağlı olarak algılanır ve aktarılır" (Ayhan ve Çakmak, 2018, s.13). İçinde bulunduğumuz post truth, yani hakikat ötesi olarak adlandırılan çağda, kişisel kanaatlerin, inanışların ve duyguların objektif gerçekliğin yerini almaya başladığı da sıklıkla gündeme getirilmektedir (Çömlekçi, 2019).

Yani medya aracılığıyla edindiğimiz bilgiler gerçekliği değil, gerçekliğin belli ölçülere göre yeniden inşa edilmiş hali olmaktadır. Medya mesajlarının tamamı algılarımızla oynanmaya yöneliktir. Medya kuruluşları toplumun algısını yönetenlerin, güçlü çıkar gruplarının elindedir ve mesajlar bu doğrultuda, onların lehine üretilmektedir (Herman ve Chomsky, 2006). Medya kuruluşlarında bir denetim mekanizması söz konusudur. En basit haliyle medya kuruluşlarında 'eşik bekciliği' mekanizması bulunmaktadır. Mutlu'ya göre, eşik bekcileri bir mesajın kaynaktan hedef kitleye giderken el değiştirdiği kişilerdir. Eşik bekcisinin görevi bir bireyin aldığı mesajları gerek çalıştığı yayın organının politikasına, gerek meslek etiğine, gerekse kişisel kanaatlerine göre süzgeçten geçirmektir (Mutlu, 2017. s.110). Hem eşik bekciliği gibi unsurların olması, hem de basın meslek ilkeleri gereği medya kuruluşlarında haberlerin doğruluğu, kaynakların güvenilirliği, bilgilerin teyit edilmesi gibi unsurlar gözletilmektedir.

Sosyal medyada ise durum tam tersi bir hal almaktadır. Kullanıcı türevli içerik üretmek bilgiye doğrudan ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Ana akım medya organlarının algıyı yönetmek amaçlı belirli bilgileri aktardığı görüşüne karşılık sosyal medyada üretilen içeriklerin daha bağımsız olması da tercih edilebilir bir durum olmaktadır. Yeni medyanın olanakları ana akım medyaya karşı daha bağımsız ve daha demokratik bir alternatif medya olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydoğan ve Kırık, 2012). Fakat sosyal medyada bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda bir denetim mekanizmasından söz etmek mümkün değildir.

Sosyal medyanın sayısal tabanda oluşu yalan ve yanlış bilgilerin oluşturulması dağıtılması konusunda da belirleyici olmaktadır. Çünkü dijital ortamda üretilen içeriğin metni ve fotoğrafı ya da ikisinden biri veya ikisinden birinin sadece bir kısmı manipüle edilmiş olabilmekte, yani bir haber komple asılsız olabileceği gibi kısmen de asılsız olabilmektedir (Kavaklı, 2019). Sosyal medyada kullanıcıların ürettiği içeriklerin de milyonlarca kişiye anında ulaşabilmesi ve bu kişiler arasındaki etkileşim imkanı da asılsız haberlerin yayılmasını eşi benzeri görülmemiş bir şekilde hızlandırmıştır. Özellikle toplumsal olay ve kriz anlarında bu durum oldukça ivme kazanmaktadır.

Sosyal medya platformlarında dezenformasyon öyle bir hal almıştır ki, artık bu sosyal medya uygulamalarını yaratan şirketler kendi platformlarındaki dezenformasyonla mücadele edebilmek için, departmanlar kurmakta ya da bazı iş birlikleri yapmaktadırlar. Örneğin Facebook şirketi, Facebook ve kendi bünyesindeki Instagram'daki doğru olan içeriklerin teyidi için haber ajansı Reuters ile bir iş birliği yapmaktadır (Facebook İçerik Doğrulamak İçin Reuters'la Anlaştı, <https://www.amerikaninsesi.com/a/facebook-icerik-dogrulamak-icin-reutersla-anlasti/5285712.html>, 2020). Yani sosyal medya platformlarındaki dezenformasyonla mücadele etmekte sosyal medya mecralarının kendisi bile zorlanmaktadır.

### **Hakikat Ötesi Kavramı ve Sosyal Medya**

Türkçe'ye 'hakikat ötesi' ya da 'hakikat sonrası' olarak çevrilen 'post truth' kavramının, Ralph Keyes'in 'Hakikat Sonrası Çağ' adlı eserinin ardından 2016'da Oxford sözlüğüne girdiği bilirse de, Keyes bu kavramı ortaya çıkarmanın kendisi olmadığını, 'post truth' ifadesini ilk kez 1992 yılında Steve Tesich'e ait bir yazıda gördüğünü ifade etmiştir (Keyes, 2017 s.22). İnsanın doğası gereği rasyonaliteden uzaklaşarak duyguları ve tecrübeleri doğrultusunda karar verdiği bilinmektedir. İnsanın bu yapısını da göz önüne alarak post truth kavramını tanımlamak gerekmektedir. Bu kavram Oxford Dictionary'de 'kamuyunun nesnel olgulardan ziyade kişisel duygu ve inançlar tarafından belirlenmesi' şeklinde tanımlanmıştır (Güven, 2020, s.22). Kişisel kanaatlerin ve gerçeklerin kişiler tarafından yorumlanmasının gerçek olarak aktarılmasında sosyal medyanın da çok büyük bir payı bulunmaktadır. Özellikle haber söz konusu olduğunda web 2.0 teknolojisinin barındırdığı dinamiklerin ne denli etkili olduğu görülmektedir. Haberlerin dijital platformlara aktarılması ve kişiler arasında paylaşılır hale gelmesi algoritmaların yapısı nedeniyle kişilerin ilgilenebilecekleri, beğenebilecekleri içerikleri ve fikren yakın oldukları kaynaklardan gelen içerikleri otomatik olarak onların önüne çıkarmaktadır.

Yeni medyanın önemli kavramlarından biri olan filtre balonları kavramı Praisler tarafından ortaya atılmıştır ve internet sitelerindeki algoritmaların, kullanıcıların çevrimiçi davranışlarını kaydedip ileride benzer içerikleri onlara sunması olarak tanımlanmaktadır (Oğuz, 2018, s.4). Bu açıdan düşünüldüğünde sosyal medya kullanıcıları temelde farkında olmadan sürekli benzer içeriklere ve sürekli kendilerine benzeyen insanların paylaştığı içeriklere maruz kalmaktadırlar. Yankı odası etkisi de denen bu durum bireylerin mevcut düşünce ve tutumlarını daha da güçlendirerek, karşıt düşüncelerle karşılaşmalarına sebep olurken kendi düşüncelerini doğru ve evrensel görmeleri gibi bir yanılgıya düşmelerine sebep olmaktadır (Narin, 2018, s.240). Sürekli olarak kendi dünya görüşüne yakın kaynaklardan bilgi alan kişiler ise bu kaynaklara duydukları güven nedeniyle oradan gelen bilgilere inanmaya meyilli olmaktadır. Sosyal medya kullanıcılarının haberleri doğrulama ihtiyacı duymadan tekrar tekrar paylaşımına sokmalarının nedenlerinden biri de bu durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Hakikat ötesi kavramını 2016'da yılın kelimesi yapan ve gündemde tutan faktörlerden biri de sosyal medyanın bu dinamiği olarak görülmektedir.

### **Yalan Habere Karşı Doğrulama Platformları**

Yeni medya mecraları 'katılımcı kültür' ve 'kullanıcı türevli içerik' kavramlarının hayatımıza girmesine neden olmuş ve bu kavramlarla katılımcıların belirsizliği ve kullanıcının denetimsiz içerik üretmesi nedeniyle hakikat olgusu zedelenmeye başlamıştır (Ünal ve Taylan, 2017).

Kaynak ile hedef kitlenin yer değiştirmesi, hedef kitlenin içerik üreticisi olması, başkalarının ürettiği içeriklerin her sosyal ağ kullanıcısı tarafından yayılması ve değiştirilebilmesi gibi imkanlar habercilik faaliyetine önemli değişiklikler meydana getirmiş ve gerçeklik algısının da sorgulanmasına sebep olmuşlardır. Çünkü tüm bu özellikler geleneksel medyada söz konusu olan denetim mekanizmasının sosyal ağlarda geçerli olmaması anlamına gelmektedir. Bunun da gerçekliğin algılanması noktasında önemli sonuçları bulunmaktadır.

Kavaklı'ya göre; yalan ve sahte haberler sosyal medya vesilesiyle daha çok oluşturulup, daha hızlı yayılırken; bu durum gerçek olanı gizler, toplumu da yanlış yönlendirir. Bunun sonucunda ise yalan ve manipülatif haberlerle nasıl mücadele edilmesi gerektiği gündeme gelmiştir (Kavaklı, 2019).

Bunun neticesinde internet ortamında dolaşıma giren haberlerin doğrulanması gereksinimi doğmuş ve bununla ilgili girişimler ve platformlar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu amaçla yalan haberle mücadelede geniş kapsamlı bir ağ oluşturma hedefiyle First Draft Network (firstdraftnetworks.com) kurulmuş ve bünyesine Twitter, Facebook, Washington Post, CNN, AFP, Reuters gibi dev kuruluşları katmış, bunula beraber Google ise 2017'de 48 ülkede haber ve makaleleri doğrulama hizmeti vermeye başlamıştır (Ünal ve Taylan, 2017).

Bu doğrultuda Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı (IFCN) 2015 yılında Poynter Enstitüsü'nün bünyesinde kurulmuş olup, politikacıların söylemlerini doğrulayan (fact-checking) ve medyadaki yanlış bilginin önüne geçmeye çalışan kurumları tek bir çatı altında toplamak amacıyla oluşturulmuştur (<https://teyit.org/baybars-orsek-uluslararası-dogruluk-kontrolu-aginini-yeni-direktoru-oldu/>). Dünyadaki ve Türkiye'deki doğrulama platformları bu kuruşla birlikte çalışmaktadırlar.

Dünyada Doğruluk Kontrol Platformlarında artış yaşanmasının en büyük sebebi 2016 ABD başkanlık seçimleri olmuştur. Bu seçimlerde hakikat ötesinin ve yalan haberlerin ne gibi sonuçlar doğurabileceği görülmüş ve doğrulama platformlarının sayısında artış olmuştur. Dünyadaki en büyük teknoloji şirketleri Facebook ve Google'la, yanlış enformasyon problemini çözmek için IFCN görüşmeler yaparak, bir ilkeler kılavuzu oluşturmuştur. Bu ilkelerin başında doğruluk kontrol ağının parçası olmak isteyen kurumların hem ekonomik hem de kurumsal şeffaflığını, bunun yanı sıra tarafsızlığını ve düzeltme politikalarını tarafsız uzman kişilere kanıtlamış olması gerekmektedir (<https://teyit.org/baybars-orsek-uluslararası-dogruluk-kontrolu-aginini-yeni-direktoru-oldu/>).

Türkiye'de de çeşitli alanlarda doğrulama yapan kuruluşlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki daha çok siyasetçilerin söylemlerinin doğruluğunu araştıran Doğruluk Payı'dır ([www.dogrulukpayi.com](http://www.dogrulukpayi.com)). Ülkemizde bu alanda faaliyet gösteren ilk girişim olan Doğruluk Payı, Ortak Gelecek İçin Diyalog Derneği'nin bir girişimi olarak 2013 yılında bu alana adım atmıştır. (Kavaklı, 2019) 2015 yılında hayata geçen Malumatfuruş ise esas olarak köşe yazarlarını doğrulamayı amaçlamaktadır. Okuyucularına yalan yanlış bilgi veren ve onları manipüle etme çabasında olan köşe yazarlarının yazılarını doğrulamaktadır (<https://www.malumatfurus.org>). Teyit.org ise doğru bilinen yanlışları, sosyal medyanın gündemine oturmuş şüpheli bilgileri ve medyanın gündeme getirdiği iddialardan şehir efsanelerine kadar pek çok alanda doğrulama yaparak internet kullanıcılarının doğru bilgiye ulaşması için uğraş vererek, eleştirel düşünme alışkanlığını kazandırmayı ve yeni medya okuryazarlığını arttırmayı amaçlamaktadır (<https://teyit.org/nedir/>)

### **Amaç**

İnsanların haber alma ihtiyacının en üst seviyeye çıktığı zamanlar, toplumsal olarak yaşanan kriz zamanlarıdır ve bu gibi dönemlerde insanların habere olan ihtiyacı artmaktayken medyanın da habere konu edeceği malzemeler artmaktadır (Demir ve Balcı, 2019). Bu noktada haberi veren kuruluşların rutin zamanlara göre hassasiyeti daha da ön planda olmaktadır. Çünkü kriz dönemlerinde doğru bilgiyi ulaştırmak, kamusal bir görev olan gazetecilik



açısından son derece önemlidir. Kriz haberciliği söz konusu olduğunda haberlerde duygulardan çok bilgiye ağırlık verilmesi gerekmektedir (Değer, 2017).

Sosyal medya için içine girdiğinde ise kullanıcı türevli içerikler için kriz haberciliğinden bahsetmek mümkün olmamaktadır. Bahsini ettiğimiz dezenformasyon önu alınamayan bir hale gelmektedir. Bu durumun en yakın örneği hala içinde bulunduğumuz koronavirüs pandemisinde yaşanmaktadır. “Koronavirüsler, hayvanlarda veya insanlarda hastalığa neden olabilecek büyük bir virüs ailesidir. Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin’in Vuhan Eyaleti’nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri ile (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020’de tanımlanan bir virüstdür” (COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı) Nedir?, 2020. <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir>). Tüm dünyayı etkisi altına alan bu salgın hastalık süresince sosyal medyada eşi benzeri görülmemiş bir bilgi kirliliği yaşanmaktadır. Öyle ki Dünya Sağlık Örgütü Genel Direktörü bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir; “İnsanların kendilerini ve başkalarını korumak için doğru bilgilere erişmesi gerekiyor. Dünya Sağlık Örgütü’nde sadece virüse karşı mücadele etmiyoruz; yanlış bilgilendirmeye iten ve salgınla mücadeleyi zayıflatan troller ve komple teorisyenleriyle de mücadele ediyoruz” ( DSÖ’den koronavirüs yalanlarıyla mücadele çağrısı, 2020. <https://www.aydinlik.com.tr/haber/dso-den-koronavirus-yalanlarıyla-mucadele-cagrisi-200632>).

Bu çalışmada amaç, koronavirüs ile ilgili sosyal medyada kullanıcılar tarafından paylaşılmış ve yalan / yanlış olduğu belirlenmiş içerikleri tespit etmek, içeriklerin daha çok ne üzerine olduğunu ve seyrini anlamaktır.

## Önem

Tüm dünyanın panik halinde olduğu, neredeyse bütün insanlığın evlerinde izole bir hayat sürdüğü ve hem kendileri hem de sevdikleri için endişeli olduğu salgın hastalık döneminde yeni medyanın tüm olanakları hayatımızın merkezine oturmuş bulunmaktadır. İnsanlar işlerini, eğitimlerini, alışverişlerini, bankacılık işlemlerini internet üzerinden gerçekleştirmektedir. Hatta insanlar neredeyse aylardır sevdiklerini yeni medyanın olanakları sayesinde görebilmektedir. Böylesi bir dönemde sosyal medya da hem eğlence, hem öğrenme hem de haber almak için sürekli takip edilmektedir.

Sosyal medyada hem hastalıkla, hem hastalığın tedavileri ve çareleriyle ilgili hem de yayılma hızı ve ölüm oranlarıyla ilgili pek çok bilgi kirliliği bulunmaktadır. İnsanlık, enformasyon çağında ilk defa karşılaştığı bu felaket günlerinde bir umutla iyi haberler beklemektedir. Salgın; işsizlik, endişe, sosyal hayattan kopma ve aile fertlerinden uzak kalma gibi sosyal problemler ve neticesinde psikolojik problemler de doğurmaktadır. Tüm bunların getirdiği çöküntü, asılsız bilgilerle birleştğinde insanlarda derin bir kaygı oluşturmaktadır.

Kişisel kanaatlerin ve inanışların gerçekliğin yerin aldığı hakikat sonrası çağda, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) de pandemi sürecinde yaşanan bilgi kirliliğinin çok ciddi boyutlara oluştuğuna dikkat çekerek, ‘infodemi’ terimini literatüre kazandırmıştır ([https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200415-sitrep-86-covid-19.pdf?sfvrsn=c615ea20\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200415-sitrep-86-covid-19.pdf?sfvrsn=c615ea20_4) ). Pandemi süreciyle ilgili sosyal medyada paylaşılan yalan/yanlış bilgililere verilen bu isim ile de salgın hastalık sürecinde bilgi kirliliğinin çok büyük boyutlara ulaştığını görmek mümkündür.

Bu çalışma salgın hastalık sürecinde karşılaşılan dezenformasyonun boyutlarını araştırması bakımından ve alanında ilk olma niteliği taşıması bakımından önemlidir.

## Kuramsal Temel

### Eşik Bekçiliği Kuramı

Bu çalışmanın kuramsal temellerinden biri ‘eşik bekçiliği’ kuramıdır. Eşik bekçiliği kavramı ilk kez Lewin (1947) tarafından ortaya koyulmuştur. Lewin bu kavramı aile içinde yiyecek harcamaları konusunda karar verici mekanizmayı tanımlamak amaçlı kullanmıştır. “Daha sonra White (1950) gazetelerde yayınlanacak haberlerin seçilmesindeki ilişkileri ve işleyişi bu kavramdan yararlanarak çözümlemiştir” (Mutlu, 2017. s.109). Okuyuculara ve izleyicilere ulaştırılan bilgiler, eşik bekçileri tarafından sayısız enformasyon içinden seçilmektedir ve medyanın toplumsal olarak yüklendiği en önemli işlevlerden biri budur (Kafıliveyjuyeh ve İlhan, 2017. s.29). Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi eşik bekçileri profesyonel medya mensuplarının kendileridir.

Muhabirden başlayan eşik bekçiliği süreci, editör, sayfa sekreteri, yazı işleri müdürü, haber koordinatörü ve genel yayın yönetmenine kadar gitmektedir. Bu kişiler gerek mensubu oldukları kurumun politikası ve ideolojik çizgisi çerçevesinde, gerekse kendi mesleki tecrübeleri ve kişisel özellikleri çerçevesinde haberlerin bazılarını elemekte bazılarına ise yer vermektedirler. Güngör bu süreci şöyle anlatmaktadır; “Örneğin bir tv kanalının haber müdürü muhabirlerden gelen haberleri o tv kanalının genel yayın ilkelerine göre değerlendirir, süzgeçten geçirir ve yayına hazırlar. Bu durumda haber müdürü bir tür eşik bekçisi işlevini gerçekleştirmiş olur” (Güngör, 2016. s. 372).

Mutlu’ya göre, “Eşik bekçileri bir mesajın göndericiden alıcıya giderken el değiştirdiği kişiler ya da gruplar olabilir. Eşik bekçisinin ana işlevi bir bireyin aldığı mesajları süzgeçten geçirmektir. Bunlar belli mesajların geçmesine izin verirken diğerlerinin geçmesini engellerler” (Mutlu, 2017. s.110).

Eşik bekçiliği kuramı televizyon gazete ve radyo gibi kitle iletişim araçlarında haberlerin nasıl toplandığı, nasıl seçildiği ve okuyuculara nasıl ulaştırıldığını belirlenmesi noktasında etkili olan kişilerdir. Haberler seçilirken bazı olayların dışarıda bırakılmasının toplumsal ve bireysel etkileri bulunmaktadır. (Işık, 2012. s.89)

Yukarıda pek çok tanımı yapılan eşik bekçileri haberleri seçerken her şeyden önce meslek etiğini de göz önünde bulundurmaktadırlar. Bunlardan en önemlisi ise haberlerin doğruluğu ve güvenilirliğidir. Muhabirden genel yayın yönetmenine kadar giden eşik bekçiliği sürecinde haberlerin kaynağının güvenilirliği, bilgilerin doğruluğu şüphe edilen her noktada teyit edilmektedir. Aksi takdirde hem kurumun itibarı hem de kişinin gazeteci olarak itibarı kamuoyu nezdinde ciddi anlamda zedelenmektedir.

Günümüz koşullarında ise insanlar haber ihtiyaçlarını sıklıkla yeni medya mecralarında gidermektedirler. Yeni medya mecralarında geleneksel iletişim düzeninden bahsetmek mümkün olmamakla beraber, burada ağ tabanlı, etkileşimli, merkezlesizleşmiş bir iletişim hakimdir (Aydoğan ve Kırık, 2012). Bu durum ise yeni medyanın en önemli özelliği hatta mihenk taşı diyebileceğimiz alıcı ile vericinin yer değiştirmesi durumunu doğurmuştur yani geleneksel medyada pasif konumdaki alıcı kitle, yeni medyada söz sahibi olmuştur (Aydoğan, 2009).

İşte tam da bu noktada, alıcı kitlenin içerik üreten ve milyonlarla paylaşabilen konuma geldiği yerde içeriklerin doğruluğu ve güvenilirliği konusu tartışılmalı hale gelmiştir. Çünkü yeni medya mecralarında herhangi bir denetim mekanizması söz konusu olmamaktadır. Geleneksel medyada ‘eşik bekçileri’ diye tabir edilen profesyonel medya çalışanları pek çok dinamik çerçevesinde haberleri süzgeçten geçirirken, sosyal ağlarda bu mümkün değildir. Bunun sonucu olarak da sosyal ağlarda pek çok yalan ve yanlış bilgi dolaşıma girmekte ve hızla yayılmaktadır.

Profesyonel bir denetim ve süzgeç mekanizmasının olmaması sosyal medyada bilgi kirliliğinin, yalan haberlerin oluşmasına ve yayılmasına ortam sağlamaktadır. Bu çalışma da sosyal medyanın eşik bekçiliğinden yoksun olmasından dolayı oluşan dezenformasyon bağlamında ortaya çıkmıştır.

### **Hipodermik İğne Modeli**

Hipodermik iğne modeli, uyarıcı-tepki, sihirli mermi ya da şırınga modeli olarak da bilinmektedir. Bu kuram ana akım iletişim çalışmalarının temelini oluşturarak, doğrusal bir nedensellik anlayışına sahiptir ve göndericiden gelen mesaj, alıcı konumundaki bireyleri etkilemektedir (Yaylagül, 2019, s.54-55). Kitle iletişimi alanında yapılan ilk çalışmalarda kitle iletişim araçlarına çok büyük bir güç atfedilmiştir bu nedenle geliştirilen bu model hipodermik iğne, sihirli mermi ya da şırınga gibi isimler almıştır (Güngör, 2020, s.87). Bu kapsamki öncü çalışmalardan birini propaganda üzerine yazdığı çalışmasında Harold Lasswell (1927) yaparak, I. Dünya Savaşı sırasında gazetelerin kitleler üzerindeki etkisini araştırmıştır ve böylece ortaya “kim, kime, hangi kanaldan, hangi etkiyle, ne söyler” formülü çıkmıştır (Güngör, 2020, s.87).

Bu iletişim modeline göre bireyler medya tarafından gelen mesajları olduğu gibi kabul eden hatta önemli derecede etkilenen pasif varlıklar olarak kabul edilmektedir. Hipodermik iğne modeline göre iletişim, vericiden alıcıya doğru tek yönlü gerçekleşmekte, izleyiciler medyanın etkilerine ve karar değiştirmeye açık kişiler olarak kabul edilmekte çünkü izleyici kitle, medya mesajlarına direnme ve eleşirel bir şekilde onları değerlendirme kapasitesine sahip görülmemektedir (Özçetin, 2019, s.97-98). Bu modelde kitleler kitle iletişim araçlarından gelen mesajları mukavemet etmeden doğrudan kabul etmektedirler görüşü hakim olmaktadır (Çakı, 2019, s.296).

Günümüzde hem kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi hem de yeni medyanın imkanları dolayısıyla haber alım kanallarını değişmesi sebebiyle bu modelin işlevini kaybettiği düşünülmektedir. Ancak çalışmanın önceki bölümlerinde de bahsedildiği gibi yeni medyanın algoritmik sistemi kullanıcıları kendi filtre balonlarına hapsedmektedir. Sosyal medya kullanıcıları gerek kendi istekleriyle gerekse algoritmaların onlara sunduğu içerikler sayesinde bir hipodermik iğne etkisine maruz kalmaktadırlar. Filtre balonu kavramı sosyal ağ kullanıcılarını kendi inanç ve eğilimlerindeki kişi ve içeriklerle karşılaştırdığından, kullanıcılar farklı fikirlerden izole olarak, zaten benimsedikleri fikirlere daha da sarılmaktadırlar (Narin, 2018, s.232-251). Benzer kişilerden gelen içerikler kullanıcılar da güven oluşturmada ve kaynağa duyulan benzerlik güveninden ötürü mesajlar eleştirilmeden doğru kabul edilmektedir.

Bu bakımdan ele alındığında filtre balonu içinde gelen mesajlar kullanıcılar üzerinde adeta bir hipodermik iğne, sihirli mermi etkisi yaratmaktadır. Hipodermik iğne modeline göre medya mesajlarıyla izleyicilerin fikirleri değiştirilmekte hatta medya bu amaç için kullanılmaktadır. Fakat günümüzde iğne etkisi, söz konusu algoritmalar sayesinde zaten kişilerin aynı fikirde oldukları mesajlardan kaynaklanmaktadır. İğne etkisi kişilerin fikirlerini değiştiren değil pekiştiren rolündedir. Bu nedenle iğnenin etkisi günümüzde çok daha etkili olmaktadır. Bu çalışmada da görüleceği üzere covid 19 ile ilgili haberlerin doğruluğu kullanıcılar tarafından araştırılmamış, ve yalan olan içerikler kişilerin kendi yakınları ya da fikren yakın gördüğü kaynaklar tarafından paylaşıldığı için doğru kabul edilerek binlerce beğeni ve paylaşımına ulaşmıştır.

### **Literatür Taraması**

Literatürde konumuzla ilgili olan çalışmalar mevcuttur. Bunlardan ilki Erkan ve Ayhan (2018) tarafından yapılan çalışmadır. Bu makale çalışmasında kişileri ve toplumları yönlendirmek amaçlı başvuru yapan dezenformasyonun sosyal medya ile geldiği boyut ele alınmıştır. Çalışmada sosyal medyada yapılan dezenformasyonun siyasal etkileri üzerinde durulmuştur. 24 Haziran 2018 seçim sürecinde sosyal medyanın bir dezenformasyon aracı olarak kullanılması ve bu noktada doğrulama platformlarının işlevi incelenmiştir.

Yalan haber ve dezenformasyon konusu ile ilgili yapılmış bir diğer çalışma Göncü (2019) tarafından yapılmıştır. Bu makalede hakikat ve gerçeklik kavramları, post truth çerçevesinde incelenmiştir. Yalın Alpay’ın Yalının

Siyaseti (2019) çalışmasındaki ‘mantıksal yaklaşım’ bağlamında dezenformasyon içeren veya tamamen yalan olduğu bilinen bazı haberler sorgulanmıştır.

Konu kapsamında diğer bir araştırma ise Yoloğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Yoloğlu çalışmasında enformasyonun medyanın temel ögesi olduğunu ve bu enformasyonun değişen dünya düzeniyle beraber bir değişim gösterdiğini belirtmiştir. Çalışmaya göre enformasyon, küreselleşen medya anlayışında özellikle savaş ve seçim gibi kritik dönemlerde dezenformasyona dönüşmektedir. Çalışma sonucunda küreselleşen medya dünyasında iletişim anlayışı değişmiş olduğu ve çeşitli hedefler uğruna dezenformasyona yönelişin arttığı saptanmış ve bunlara karşılık öneriler getirilmiştir.

Alandaki başka bir çalışma ise konumuzla ilgisi olan haberciliğin yeni medya ile birlikte yaşadığı dönüşümle ilgilidir. Yudigül ve Yüksel (2012) tarafından yapılan çalışmada habercilik mesleğinin gelişen iletişim teknolojileri sonucunda yeni medya olanaklarıyla nasıl tanım değiştirdiği ele alınmıştır. Çalışmaya göre yeni iletişim teknolojilerinin getirdikleri ile beraber medyanın tanımı yeniden yapılmalıdır. Alıcı ve vericinin tek bir zeminde bütünleşebildiği, tek yönlü iletişimden etkileşimin merkezde olduğu bir iletişim biçime geçilmiştir.

Konumuzla yakından ilgili bir başka çalışma ise, Demir ve Ersöz (2019) tarafından yapılmıştır. Makalede dijitalleşme ile birlikte geleneksel medyanın yerini yeni medyaya bıraktığının üzerinde durulmuştur. Yeni medya mecralarının özellikleri sayesinde yurttaş gazeteciliği hiç olmadığı gelişmiştir. Çalışmada yurttaş gazeteciliğinin kuşaklara göre etkileri araştırılmaktadır.

### Yöntem Ve Örneklem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni sosyal medyada dolaşıma giren koronavirüs hakkındaki yalan paylaşımlardır. Nitel araştırma geleneğine ait olan, amaca uygun örneklem modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda halihazırda sosyal medyadaki yalan haberleri tespit eden Teyit.org’de yer alan içerikler örneklem olarak seçilmiştir.

Teyit.org Türkiye’de faaliyet gösteren, finansal kaynaklarını; gerek kurumlardan gerekse kişilerden aldığı bağışları şeffaf şekilde paylaşan ve kurumsal işleyişi ile doğrulama tekniklerini açık şekilde paylaşmaktadır (<https://teyit.org/nedir/>). Teyit.org’de, koronavirüs ile ilgili sosyal medyada yer almış ve doğrulama sürecinden geçmiş bilgiler bir tablo haline getirilerek, içeriklerin analizi yapılmıştır.

Türkiye’deki ilk koronavirüs vakasının görüldüğü tarih 11 Mart olduğu için yalnızca Mart ayma ait paylaşımlara yer verilmiştir. Bu şekilde hastalık ülkemize girmeden önce yapılmış paylaşımlar ve girdikten sonraki paylaşımlar karşılaştırılabilmektedir. İncelenen bilgiler ile koronavirüs sürecinde sosyal medya kullanıcılarının daha çok hangi konularda yalan ve yanlış bilgilere itibar ettiği saptanmaya çalışılmış ve hastalıktan öncesi ve sonrasındaki paylaşım yoğunluğu ve konusu anlaşılmaya çalışılmıştır. Tabloda iddianın ne olduğu, tarihi, iddianın sonucu ve Teyit.org’nin belirtmiş olduğu dezenformasyon türüne yer verilmiştir.

### Teyit.org’de Yer Alan Koronavirüs Haberlerinin İncelenmesi

İddia	Tarih	İnceleme Sonucu	Dezenformasyon Türü	Mecra /RT/Like
Papa’ya koronavirüs teşhisi kondu	02/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw/90/1300(ulusal basın haber siteleri)
Küba’nın ürettiği tek bir ilaç, Çin’de koronavirüsün tedavisinde etkili oldu.	02/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Tw/168/1.1K(haber siteleri)
Koronavirüs düştüğü yüzeyde 12 saat yaşıyor, sıcak su içmek virüsü öldürmeye yardım ediyor.	02/03/2020	Yanlış		
Rakı yeni koronavirüse (Covid-19) iyi geliyor.	03/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw,Wp
Grafik yeni koronavirüsün (Covid-19) geçmişte yaşanan salgınlardan çok daha tehlikeli	04/03/2020	Yanlış	Manipülasyon	Tw/8.8K/29.4K

olduğunu ortaya koyuyor.				
Türkler genetik yapılarından dolayı koronavirüsten etkilenmiyor ve etkilenmeyecek.	06/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw/83/319
Rapor, Yedikule Göğüs Hastalıkları Hastanesi'nde Covid-19 tespit edildiğini gösteriyor.	06/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Wp Grupları
Karantina videosu - Görüntüler Kartal, Ümraniye, Beylikdüzü, Yalova ya da Ankara Etimesgut'ta kaydedildi	07/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Tw
İstanbul Ümraniye Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde bir hastaya koronavirüs teşhisi kondu.	09/03/2020	Yanlış	Uydurma	Wp Grupları
New York'ta 9 Mart 2020 tarihinde 37 kişi Covid-19 nedeniyle öldü	10/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Tw (Ulusal Kanallar)
Gana'da yeni koronavirüs (Covid-19) tedavisi için ilaç bulundu.	10/03/2020	Yanlış	Manipölasyon	SM (Haber siteleri)
John Hopkins haritası, Türkiye'de ilk koronavirüs vakasının Kayseri'de görüldüğünü gösteriyor.	11/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Tw/80/600
Sosyal medyada yer alan ve Covid-19'a ilişkin bilgilendirme UNICEF'e ait.	11/03/2020	Yanlış	Taklit	Fb/2.9K/1.4K
Video koronavirüse karşı namaz kılan Müslümanların arkasında saf tutan gayrimüslim Çinlileri gösteriyor.	12/03/2020	Yanlış	Hatalı ilişkilendirme	Tw/85/170
1981'deki bir Asterix çizgi romanında yeni koronavirüsten bahsedildi.	13/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Inst/2088 L
Yozgat'ta bir vatandaş koronavirüsten korunmak için	13/03/2020	Yanlış	Parodi	Tw/525/3.2 bin(ulusal haber siteleri)

yoğurda arapsabunu katarak yedi.				
Kuzey Kore'de koronavirüse (Covid-19) yakalanan iki kişi idam edildi.	14/03/2020	Yanlış	Parodi	Tw/131/950
Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan 11 Mart 2020 tarihli grup toplantısında sokağı çıkma yasağı ilan edileceğini açıkladı.	14/03/2020	Yanlış	Uydurma	Wp Grupları
İtalya Hava Kuvvetleri, salgın sırasında halka moral vermek için Luciano Pavarotti'nin sesi eşliğinde gösteri yaptı.	14/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Tw/3500/33000
Resmi belge görseli-Görseldeki metin koronavirüsle mücadele kapsamında Sağlık Bakanlığı'nca yayınlandı.	16/03/2020	Yanlış	Manipölasyon-Uydurma	Tw/18/40 Wp grupları
Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı kadınların altın ve çay günlerini yasakladı.	16/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw/Wp grupları
Yeni koronavirüs (Covid-19) akciğere inmeden önce dört gün boğazda kalıyor. Virüse bu sürede tuz, sıcak su ve sirkeyle gargara yaparak müdahale edilebilir.	16/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw/28803/44742
Cristiano Ronaldo otellerini yeni koronavirüsle (Covid-19) savaşanların tedavi olacağı bir hastaneye dönüştürecektir.	17/03/2020	Yanlış	Uydurma	Haber siteleri
İtalya'ya giden Kübalı doktorların fotoğrafı-Fotoğraf Küba'nın İtalya'ya gönderdiği Covid-19 yardım heyetini gösteriyor.	17/03/2020	Karma		Tw/1.2B/7.9B
Yeni koronavirüs (Covid-19) Coca	18/03/2929	Yanlış	Uydurma	Fb/58000paylaşım

Cola eliyle yayılmaya çalışılıyor.				
Milanolu bir doktor, yeni koronavirüs asfaltta dokuz güne kadar yaşadığı için, dışarıda hep aynı ayakkabının kullanılması ve sonrasında evin dışında bırakılması gerektiğini söyledi.	18/03/2020	Yanlış	Uydurma	Fb/69/62
Hong Kong'da yeni koronavirüs sebebi ile ilk köpek ölümü yaşandı.	19/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Ulusal haber siteleri
Video Ankara'da yapılan bir balkon partisini gösteriyor.	19/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Tw/2.1B/27.5B (haber siteleri)
2018'de yayımlanan Güney Kore yapımı My Secret Terrius dizisi, Covid-19 salgınını önceden bildi.	19/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Tw/1.7K/3.9K
Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Sağlık Bakanlığı ilk vakayı Dünya Bankası'nın 50 milyar dolarlık yardım fonunu duyduktan hemen sonra açıkladı.	20/03/2020	Yanlış		Instagram
Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Okul tatiline ihtiyaç yok. Virüs herhangi bir çocuğa bulaşmadı. Çocukların virüsü taşıdığı ile ilgili bir bulgu yok.	20/03/2020	Yanlış		Instagram
Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Salgın yok, mevcut grip zaten koronaydı, bilerek bakılmadı, biz zaten koronavirüs geçirdik. Türkiye'de yüzlerce insanın öleceği gibi bir felaket senaryosu gereksiz.	20/03/2020	Yanlış		Instagram
Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Koronavirüs geçirmiş bir insan çok büyük olasılıkla bir daha geçirmez.	20/03/2020	Belirsiz		Instagram

Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Covid-19'un aşısı çıkmıştır, aşı geliştirmek o kadar da zor bir şey değil. Aşının kitlesel üretimi için bekleniyor.	20/03/2020	Yanlış		Instagram
Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Eşyalar üstünde birkaç saat yaşayan virüsler güneşe koyduğunuzda yok olur.	20/03/2020	Yanlış		Instagram
İbuprofenlerin Covid-19 hastalığını ağırlaştırdığı Viyana Tıp Üniversitesi'nin bir araştırmasıyla kanıtlandı.	20/03/2020	Karma		Tw/214/626, Fb ve Wp grupları
Aytaç Yalman'ın cenazesinden olduğu iddia edilen fotoğraf- Fotoğraf Aytaç Yalman'ın cenaze töreninden.	22/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Haber siteleri
Sıtma için kullanılan klorokin adlı ilaç, Covid-19'u da tedavi ediyor.	22/03/2020	Karma		Tw/13.2B/54.9 B
Favipiravir adlı ilaç Covid-19 hastalarının tedavi süresini kısaltıyor.	23/03/2020	Belirsiz		Tw/6.8K/14.7K
Avrupa'da yeni koronavirüs (Covid-19) sebebiyle gıda alışverişi karneye bağlandı.	23/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Ulusal haber siteleri
Evinizin her odasına kesilmemiş soğan koyarsanız virüsleri engellersiniz.	23/03/2020	Yanlış	Uydurma	Fb
Covid-19 laboratuvarında icat edildi ve aşısının patenti daha 2003 yılında alınmıştı.	23/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Tw/6.6K/14K
Covid-19'un antivirüsü olarak sarımsak, zencefil gibi gıdalar öneren videodaki kişi bilim kurulu başkan yardımcısı.	24/03/2020	Yanlış	Hatalı ilişkilendirme	Tw/86/176
Saç kurutma makinesi yeni	24/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw/3.7K/8.1K

koronavirüsü yenmede etkili				
Video Meksika'da salgından dolayı yağmalanan bir marketi gösteriyor.	24/03/2020	Yanlış	Hatalı ilişkilendirme	Fb/100bin izleme 138bin paylaşım
Çin hükümeti, Türkiye'ye Covid-19 tespitinde kullanılan tanı kitlerini 1940'taki yardımın karşılığı olarak ücretsiz gönderdi.	24/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw/10.5B/33.3B
2019'da ABD'de görüntülenen ve kimyasal taşıyan bir tankerin üzerinde Covid-19 yazıyordu.	25/03/2020	Yanlış	Manipülasyon	Fb/10bin paylaşım
ABD Hastalık Önleme ve Kontrol Merkezi (CDC) yeni koronavirüsün yüzeylerde 17 gün yaşayabildiğini açıkladı.	25/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Ins/12.270 L AA, ulusal basın
Wikipedia'da yer alan harita, Türkiye'deki kesinleşmiş ve şüpheli Covid-19 vakalarının illere dağılımını gösteriyor.	25/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Tw/12/30 Wp grupları
Video, İtalyanların salgından korunmak için rahibin elinden kutsal su içtiklerini gösteriyor.	25/03/2020	Yanlış	Hatalı ilişkilendirme	Tw/6.8B/28.7B
Video Covid-19 için yapılmış bir yardım kampanyasını gösteriyor.	25/03/2020	Yanlış	Hatalı ilişkilendirme	Tw/30.893/63.407
İspanya'da bir doktor solunum cihazları 65 yaş üstündekilerden alınıp gençlere veriliyor dedi.	25/03/2020	Yanlış	Uydurma	Tw/16/62 (ulusal haber siteleri)
Çay, yeni koronavirüsün yol açtığı hastalığı (Covid-19) iyileştiriyor.	26/03/2020	Yanlış	Uydurma	Wp grupları
Tablo, bazı illerdeki yeni koronavirüs (Covid-19) vakalarını gösteriyor.	26/03/2020	Yanlış	Bağlamdan Koparma	Fb 1000 paylaşım



Covid-19 nedeniyle hayatını kaybedenler yıkanmadan toprağa veriliyor, cenaze namazları kılınmıyor, cenazeler için sala okunmuyor, üstlerine toprak yerine kireç dökülüyor.	26/03/2020	Karma		Ins/2376 L
Alman meclisine 2012 yılında sunulan risk raporunda, yeni koronavirüs (Covid-19) salgını anlatılıyor.	26/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Tw/153/351, Fb (ulusal haber siteleri)
Rusya Devlet Başkanı Vladimir Putin, insanların Covid-19 nedeniyle dışarı çıkmaması için sokağa aslan saldı.	26/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Tw/22.8K/52K
Türkiye’de şehirlerde koronavirüs için helikopterle dezenfektan yapılacak.	27/03/2020	Yanlış	Uydurma	Wp grupları
Sumak suyu içmek Covid-19 hastalığını tedavi etmede etkili.	28/03/2020	Yanlış	Uydurma	Yt 392 L/38.340 görüntüleme, Tw
Video, Çin’in Wuhan şehrinde yeni koronavirüsün ortaya çıktığı hayvan pazarını gösteriyor.	30/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Yt 370 bin görüntülenme
Bir bardak sıcak suya dilimlenen limon yeni koronavirüs hastalığının yayılımını engelleyip, virüsü yok ediyor.	30/03/2020	Yanlış	Uydurma	Fb/1.4K paylaşım/425 L, Wp grupları
Harita Covid-19’un Türkiye’deki kentlere dağılımını gösteriyor.	31/03/2020	Yanlış	Çarpıtma	Fb, Wp
Koronavirüs salgınına karşı Beyaz Saray’da Kuran’ı Kerim okundu.	31/03/2020	Yanlış	Hatalı İlişkilendirme	Ins, haber siteleri

Tablo:1- Teyit.org’da yer alan haberler

## Bulgular

Mart ayı içinde korona virüs ile ilgili, sadece Teyit.org'nin doğru olup olmadığını değerlendiği 63 tane sosyal medya paylaşımı bulunmaktadır. Teyit.org tarafından değerlendirmeye alınan bu şüpheli içeriklerin sadece 4 tanesi 'karma' kategorisine alınmış, 2 tanesi ise 'belirsiz' olarak değerlendirilmiştir. Yani bu 63 içerikten 'karma' olarak değerlendirilen 4 içeriğin bir kısmı doğru iken bir kısmı değildir. 2 tane paylaşımın ise ne doğruluğu ne de yanlışlığıyla ilgili delil bulunamamıştır. Araştırmada dolaşıma giren haberlerin hangi mecalarda yayınlandığına, kaç paylaşım ve kaç beğeni aldığına da yer verilmiştir. 63 haberden 32 tanesi Twitter üzerinden paylaşılmıştır. 12 tanesi ise haber siteleri ve ulusal basında yani teması tamamen haber olan kuruluşlar tarafından paylaşılmıştır. Bu da bizlere gazetecilik mesleğini profesyonel olarak yapan kişi ve kuruluşların da yalan haber karşısında etkisiz kalabildiğini göstermektedir.

Karma içeriklerden en dikkat çekici olanını değerlendirecek olursak, içerikte sosyal medyada dolaşıma giren bir grup Kübalı doktorun fotoğrafı bulunmaktadır. İçeriğin detaylarında ise Küba'nın, 25 doktoru koronavirüs ile mücadele eden İtalya'ya gönderdiği, bunu yanında 10 ton ilaç ve tıbbi yardım da yolladığı yazılmaktadır. 16 Mart 2019'da Twitter'da paylaşılan bu içerik 8 bin beğeni almıştır. Ancak bu fotoğraf, Kübalı bir doktor heyetini gösterse de, bu heyet İtalya'ya değil, 2015 yılında şili'de yaşanan sel felaketi sonrasında ülkeye giden Kübalı doktorları göstermektedir. 25 Kübalı doktorun İtalya'ya gittiği ve malzeme yardımı yapıldığına dair kesin bir kanıt yoktur fakat İtalyan yetkililer Venezuela, Çin ve Küba'dan personel sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Türkiye'de ilk korona virüs vakasının açıklandığı tarih 11 Mart'tır. Vaka Sağlık Bakanı Fahrettin Koca tarafından gece 00.53'te açıklandığından 11 Mart günü içindeki Teyit.org'de yer alan sosyal medya paylaşımları vaka sonrası paylaşımlar olarak değerlendirilmiştir. Bu bakımdan 2 Mart – 10 Mart tarihleri arasında ( 1 Mart'ta Teyit.org'de değerlendirilmiş konu ile ilgili bir içerik bulunmamaktadır) korona virüsle ilgili 11 tane yalan içerik yayınlanmıştır. Bu içerikler hastalığın tedavisi ve etkilerinin yanı sıra, ağırlıklı olarak Türkiye'de korona virüsün görüldüğünü iddia eden içerikler olmuştur. Tablo.1'de de verilen içerik başlıkları şu şekildedir;

"Türkler genetik yapılarından dolayı korona virüsten etkilenmiyor ve etkilenmeyecek."

"Rapor, Yedikule Göğüs Hastalıkları Hastanesi'nde Covid-19 tespit edildiğini gösteriyor."

"Karantina videosu - Görüntüler Kartal, Ümraniye, Beylik düzü, Yalova ya da Ankara Etimesgut'ta kaydedildi."

"İstanbul Ümraniye Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde bir hastaya korona virüs teşhisi konu."

Bu bulgudan anlaşılmaktadır ki; toplumda hastalığın her an gelebileceği endişesi, 'korkulan oldu' şeklindeki yalan içeriklerin üretilmesine ve yayılmasına sebep olmaktadır.

11 Mart – 21 Mart tarihleri arasında yalan haber sayısı 27'ye çıkmıştır. Vaka gelmeden önceki ilk 10 günlük döneme göre sonraki 11 günlük dönemde yalan içerik sayısı iki katından fazla artmıştır. Bu sonuçtan anlaşılacağı üzere, toplumda oluşan korku ve panik hastalıkla ilgili bilgi ihtiyacını arttırmış, buna paralel olarak yalan içeriklerdeki miktar da artmıştır. Toplumsal olarak yaşanan korku ve panik, yalan içerik üretimini ve yayılımını daha da arttırmıştır.

İkinci 11 günlük dönem ise içeriklerin seyrinin nasıl değiştiğini göstermektedir. Bu süreçte sosyal medya paylaşımlarıyla panik havasının iyice arttırıldığı gözlenmekte ve bunun yanında içeriklerde komplo teorileri de ağır basmaktadır. İkinci 11 günlük süreçte dikkat çekici paylaşımlar şu şekildedir;

"1981'deki bir Asterix çizgi romanında yeni korona virüsten bahsedildi."

"Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan 11 Mart 2020 tarihli grup toplantısında sokağa çıkma yasağı ilan edileceğini açıkladı."

"Yozgat'ta bir vatandaş korona virüsten korunmak için yoğurda arapsabunu katarak yedi."

"Yeni korona virüs (Covid-19) Coca Cola eliyle yayılmaya çalışılıyor."

"2018'de yayınlanan Güney Kore yapımı My Secret Terrius dizisi, Covid-19 salgınını önceden bildi."

"Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Sağlık Bakanlığı ilk vakayı Dünya Bankası'nın 50 milyar dolarlık yardım fonunu duyduktan hemen sonra açıkladı."

"Dr. Yavuz Dizdar'ın iddiaları- Covid-19'un aşısı çıkmıştır, aşı geliştirmek o kadar da zor bir şey değil. Aşının kitlesel üretimi için bekleniyor."

Bu bulgulardan hareketle yine toplumun gündemi ve beklentisi doğrultusunda içeriklerin üretildiği gözlenmektedir. Hastalık ülkemize giriş yaptıktan sonraki dönemde halk arasında ve konvansiyonel medyada en çok gündemde olan konu hastalığın biyolojik bir silah olduğu, büyük şirketler ve devletler tarafından bilindiği, yıllar önce senaryosunun yazıldığı ile ilgili olmuştur. Aynı günlerde çıkan yalan haberler de bu konular etrafında toplanmaktadır. Ayrıca yine o dönemde sokağa çıkma yasağının getirilmesi konusu halk arasında ve medyada da sık sık gündeme gelirken, Cumhurbaşkanı'nın sokağa çıkma yasağı ilan edeceği yalanı yayılmıştır.

22 Mart ve 31 Mart tarihleri arasında yayılan yalan içeriklerin sayısı ise 27'dir. Sonuncu 10 günlük süreçte yalan içerik sayısı artış göstermeden aynı sayıda kalmıştır. Bu süreçte hastalıkla ilgili yayılan yalan haberler, ağırlıklı hastalığın tedavisi ile ilgili hurafelerden olmuştur. Çünkü bu dönemde hastalığın daha önce yayılan yalan haberlerin aksine Türkleri etkilediği, halkın daha önceki dönemlerde bağışıklık kazanmadığı ortaya çıkmıştır. İnsanlar kendileri hastalığa yakalanmış ya da yakınlarının hastalığa yakalandığını duymaya başlamıştır. Hatta ünlü isimlerin de korona virüs testleri pozitif çıkmaya başlamıştır. Hastalığa yakalanma korkusu insanlarda gerek

bilimsel gerekse alternatif tedavi yöntemleri arayışına ve beklentisine neden olmuştur. Bu doğrultuda çıkan bazı sosyal medya başlıkları şu şekildedir.

“Favipiravir adlı ilaç Covid-19 hastalarının tedavi süresini kısaltıyor.”

“Evinizin her odasına kesilmemiş soğan koyarsanız virüsleri engellersiniz.”

“Covid-19’un antivirüsü olarak sarımsak, zencefil gibi gıdalar öneren videodaki kişi bilim kurulu başkan yardımcısı.”

“Saç kurutma makinesi yeni korona virüsü yenmede etkili.”

“Çay, yeni korona virüsün yol açtığı hastalığı (Covid-19) iyileştiriyor.”

“Sumak suyu içmek Covid-19 hastalığını tedavi etmede etkili.”

“Bir bardak sıcak suya dilimlenen limon yeni korona virüs hastalığının yayılımını engelleyip, virüsü yok ediyor.”

Bu bulgulardan hareketle, Mart ayının son 10 günlük sürecinde hastalık insanlar tarafından bizzat yaşanmaya başladığı için ve hastalıktan ölümler de gerçekleştiği için insanlarda bir an önce hastalığı önleyici ya da tedavi edici bir ilaç ya da kür beklentisi oluşmaya başlamıştır. Yine aynı şekilde bu beklenti bu doğrultudaki yalan içeriklerin oluşmaya başlamasına sebep olmuştur.

### Sonuç Ve Öneriler

İnsanların içinde bulunduğu psikolojik durumun etkisinin yanında, yalan haberlerin yayılmasının başka faktörleri de bulunmaktadır. Yankı odaları, filtre baloncukları ve algoritmalar kişilerin sosyal ağlarda sürekli kendi fikirleriyle uyumlu kişilerle ve paylaşımlarla karşılaşmalarını sağlamaktadır (Kavaklı, 2019, s.668). Bu faktörler neticesinde, sosyal medyada dolaşıma giren bilgileri gören kişiler, kendileri gibi insanlar tarafından paylaşıldığını düşündüklerinden bilgilere güven duymaktadırlar. Bunun sonucunda da asılsız bilgilerin yayılımı hızlanmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında açık ara farkla Twitter yalan haberlerin en fazla paylaşıldığı meca olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bize hem haber niteliği taşıyan bilgilerin Twitter’da daha fazla yer bulduğunu hem de dolayısıyla yalan içerik paylaşımının da haber paylaşımı sayısı ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Kullanıcıların haricinde mesleği gazetecilik olan profesyonellerin de yalan haberlere itibar ettikleri de çalışmanın önemli bulgularından olmaktadır. Sosyal ağlarda paylaşılan asılsız ve kaynağı belirsiz haberler, meslek profesyonelleri tarafından da yayın organlarında yer verilmiştir. Bu bulgu ise bizlere hem sosyal medyanın bir haber kaynağı olarak kullanıldığını hem de özellikle böylesi kriz ortamlarında tehlikeli bir haber kaynağına dönüştüğü sonucunu göstermektedir. Sosyal mecraların profesyonel medya çalışanlarını bile manipüle edebildiği gerçeğini göstermektedir.

Bu çalışmada yalnızca Uluslararası Doğruluk Kontrol Ağı’nın prensipleri doğrultusunda çalışan Teyit.org’nin yayınlamış olduğu koronavirüs ile ilgili yalan içerikler incelenmiştir. Sadece bir aylık süreçte ve tek bir doğrulama platformu ile sınırlı tutulan bu çalışma buzdüğünün sadece görünen kısmına işaret etmektedir. Bu anlamda alanda yapılacak daha kapsamlı bir çalışma çok daha çarpıcı sonuçlar alınmasına ve yalan haber konusunun topluma, bireylere ve habercilik mesleğine olan etkilerini daha detaylı bir şekilde ortaya koyabilecektir.

Asılsız bilginin sosyal ağlarda pandemi sürecinde artmasını bir diğer sebebi de internet ve sosyal medya kullanımının pandemi sürecinde iki kat artmış olmasıdır (<https://www.posta.com.tr/dunya-saglik-orgutu-infodemi-adini-verdi-2246979>). Pandemi öncesi sosyal medyada geçirilen süre günlük ortalama 4 saat olurken, pandemi süreciyle birlikte bu süre günlük ortalama 8 saate çıkmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda bireysel ve toplumsal sağlığın yanı sıra ekonomik ve toplumsal hayatı da etkisi altına alan bu pandemi krizinde sosyal ağlardaki yalan içeriklerin toplumun psikolojik durumu, beklentileri ve umutlarına paralel konularda ve miktarlarda arttığı gözlenmektedir. Bu artışta sosyal ağların kendi dinamiklerinin de etkisi bulunmaktadır. Bu gibi durumlarda toplumun doğru bilgiye ulaşması için yalnızca resmi ve yetkili makamları takip etmesi bireysel ve toplumsal ruh sağlığı açısından ve doğru bilgiye ulaşmak açısından önem arz etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın sosyal psikoloji bağlamında değerlendirilmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Pandemi sürecinde yaratılmak istenen algılar, dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine paralel olarak yıkılabilecektir. Kişiler ancak medya mesajlarını doğru okumayı ve yorumlamayı öğrenerek, her türlü algı operasyonu ve bilgi kirliliğine karşı doğru tavrı sergileyebileceklerdir.

### Kaynakça

Aydoğan, F. (2009). Eleştirel Perspektiften Yeni Medya. *Marmara İletişim Dergisi*(15).

Aydoğan, F., ve Kırık, A. M. (2012). Alternatif Medya Olarak Yeni Medya. *Akdeniz İletişim Dergisi*(18), 58 - 69.

Ayhan, A., ve Çakmak, F. (2018). Türkiye’ye Yönelik Algı Operasyonlarının Dijital Medyaya Yansımaları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*(29. Özel Sayısı), 11 - 35.

Babacan, M. E. (2016). Sosyal Medya Kullanım Alanları ve Bağımlılık İlişkisi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(1), 7-28.

Bostancı, M. (2019). *Sosyal Medya Dün Bugün Yarın*. Konya: Palet.

*COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı) Nedir?* (2020). T.C. Sağlık Bakanlığı: <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir> adresinden alındı

- Çakı, C. (2019). Hipodermik İğne Modeli Bağlamında Nazi Propagandasının Walt Disney Çizgi filmlerinde Eleştirisi. *İnönü University International Journal of Social Sciences (INIJOSS)*, 8(1), 296.
- Çavuş, G. (2019, 02 20). *Baybars Örsek Uluslararası Doğruluk Kontrolü Ağı'nın yeni direktörü oldu*. teyit.org: <https://teyit.org/baybars-orsek-uluslararası-dogruluk-kontrolu-aginin-yeni-direktoru-oldu/>
- Çömlekçi, M. F. (2019). Sosyal Medyada Dezenformasyon ve Haber Doğrulama Platformlarının Pratikleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-GİFDER)*, 7(Uluslararası Türk Dünyası Basın Sempozyumu Özel Sayısı), 1549-1563.
- Dağıtmaç, M. (2015). *Sosyal Medya Bizi Neden Kullanır*. İstanbul: Okur Akademi.
- Demir, D. H., ve Balcı, E. V. (2019). Kriz Haberciliği ve Etik Sorunsalı. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*(11), 48 - 56.
- Değer, K. (2017). Olağanüstü Durum Haberciliğinin Atatürk Havalimanı Terör Eylemi Üzerinden İncelenmesi. *TRT Akademi*, 2(3), 98-115.
- Dünya Sağlık Örgütü 'infodemi' adını verdi [posta.com.tr](https://www.posta.com.tr): Mart, 2020, <https://www.posta.com.tr/dunya-saglik-orgutu-infodemi-adini-verdi-2246979>
- DSÖ'den koronavirus yalanlarıyla mücadele çağrısı*. (2020, Şubat 11). Aydınlık: <https://www.aydinlik.com.tr/haber/dso-den-koronavirus-yanlanlarıyla-mucadele-cagrısı-200632>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020, nisan). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 85*. who.int: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200415-sitrep-86-covid-19.pdf?sfvrsn=c615ea20\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200415-sitrep-86-covid-19.pdf?sfvrsn=c615ea20_4) adresinden alındı
- Facebook İçerik Doğrulamak İçin Reuters'la Anlaştı*. (2020, şubat 12). Amerikanın Sesi: [www.amerikaninsesi.com](http://www.amerikaninsesi.com) adresinden alındı
- Güngör, N. (2016). *İletişim Kuramlar ve Yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Güngör, N. (2020). *İletişim Kuramlar Yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Güven, A. (2020). Hakikatin Yitimi Olarak Post-Truth: Bir Kavramsallaştırma. *İnsan ve İnsan*, 7(23), 22. doi: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.577956>
- Malumatfuruş: <https://www.malumatfurus.org/>
- Herman, E., ve Chomsky, N. (2006). *Rızanın İmalatı Kitle Medyasının Ekonomi Politikası*. (D. E. Abadoğlu, Dü.) İstanbul: Bgst.
- Işık, M. (2012). *Kitle İletişim Teorilerine Giriş*. Konya: Eğitim.
- Ünal, R., ve Taylan, A. (2017). Sağlık İletişiminde Yalan Haber - Yanlış Enformasyon Sorunu ve Doğrulama Platformları. *Atatürk İletişim Dergisi*(14), 81 - 100.
- Köseoğlu, Y., ve Al, H. (2013). Bir Siyasal Propaganda Aracı Olarak Sosyal Medya. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 103-125.
- Kırık, A. M., ve Taşkıran, İ. (2016). Gazetecilerin Sosyal Medyayı Haber Kıyafeti Olarak Kullanımı: Medya Profesyonellerinin Bakış Açısını Tespit Etmeye Yönelik Bir Araştırma. *Intermedia International e-Journal*, 3(4), 213-241.
- Kafıleyjüye, S., ve İlhan, E. (2017). Sosyal Ağ Çağında Eşik Bekçisinin Değişen Rolü. *Yeni Medya*, 28-50.
- Kara, T. (2013). *Sosyal Medya Endüstrisi*. İstanbul: Beta.
- Kavaklı, N. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Arasında İnternet Teyit/ Doğrulama Platformlarının Kullanımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 398 - 411.
- Kavaklı, N. (2019). Yalan Haberle Mücadele ve İnternet Teyit/Doğrulama Platformları. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 663-682.
- Kavaklı, N. (2019). Yalan Haberle Mücadele ve İnternet Teyit/Doğrulama Platformları. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 663 - 682.
- Keyes, R. (2017). Hakikat Sonrası Çağ. (M. B. Albayrak, Dü., ve D. Özçetin, Çev.) İzmir: Delidolu.
- Kurşun, A. K. (2017). Sosyal Medya Ve Gazetecilik. S. Gezgin, ve A. E. İralı içinde, *Yeni Medya Analizleri* (s. 77-98). Konya: Eğitim.
- Kurt, H. (2014). Gazetecilik Pratiği ve Sosyal Medya. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 821-835.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Mutlu, E. (2017). *İletişim sözlüğü*. Ütopya.
- Mutlu, E. (2017). *İletişim Sözlüğü*. Ütopya.
- Narin, B. (2018). Kişiselleştirilmiş Çevrimiçi Haber Akışının Yankı Odası Etkisi Filtre Balonu ve Siberbalkanizasyon Kavramları Çerçevesinde İncelenmesi. *Selçuk İletişim*, 11(2), 240
- Oğuz, T. (2018, haziran). Platon'un Mağarasından Sosal Medyaya Gerçekliğin Görünümü: Filtre Balonu. *Kurgu*, 26(2), 4
- Özçetin, B. (2019). Kitle İletişim Kuramları

- Sine, R., ve Sarı, G. (2018). Profesyonel Gazetecilerin Gözünden Sosyal Medya ve Habercilik İlişkisi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*(30), 364 - 384.  
*Teyit*. Teyit: <https://teyit.org/nedir/> adresinden alındı
- Turan, C. (2015). Açıklığın Yanılsaması: Dezenformasyon Çağımızın Kitle İmha Silahı mı? *Akademik Bilişim Konferansı*.
- Uluç, G., ve Yarcı, A. (2017). Sosyal Medya Kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(52), 88-102.
- Yaylagül, L. (2019). Kitle İletişim Kuramları Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar. *Dipnot*.
- Yegen, C. (2018). Doğru Haber Alma Hakkı ve Sosyal Medya Dezenformasyonunu Doğruluk Payı ve Yalansavar ile Tartışmak. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 101 - 121.

## STUDENTS' PERSPECTIVES OF DISTANCE EDUCATION

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA

Distance Learning Vocational School, Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey  
betulozaydin@isparta.edu.tr

### Abstract

This study was carried out within the scope of the Basic Information Technologies Use (BITU) course given to formal education students in classroom and distance education environment. The aim of the study was to determine the perspectives of students regarding the course and distance education environment. Case study, which is one of the qualitative research methods was used in this research. The sample, which was a group of 303 students, contained 273 freshmen from the Faculty of Agriculture (FA), the Faculty of Forestry (FF), the Faculty of Fisheries (FoF), and 30 students from various associate degree programs, who repeated the course. Data were collected through the interview forms. During the analysis process, “data reduction”, “data display”, “conclusion drawing/verification” steps were carried out. The study revealed that the students generally found the course necessary, and that distance education was considered to be positive mostly due to the location independence, and negative mostly due to the internet connection problems and lack of communication. While more than half of the distance education students thought that they learned the subject efficiently, the majority of them preferred taking the course in the formal education environment. The study revealed that the rate of attendance and watching recorded lecture videos was not as high as expected. From the findings of this study, it can be suggested that arrangements be made to increase the level of communication in the distance education environment, and that students be encouraged to do more hands-on activities.

**Keywords:** students’ perspective; distance education; formal student; Basic Information Technologies Use; distance education environment

### Introduction

Distance education has shown its significance once again with the increasing number of studies in this field in recent years. Thanks to hardware and software innovations, this extremely important system has become more accessible and affordable, as well as being easier to use. Therefore, it is considered that distance education has become the mainstream (Simonson et al., 2019). According to a report by Allen and Seaman (2003) the rapidly growing distance education system was positively welcomed by instructors and administrators. Subsequent reports from the same researchers suggest that distance education is a component of higher education seen as a normal activity (I. Allen & Seaman, 2004). Other reports prepared by these authors in different years indicate the rapid progress and acceptance of distance education (Allen & Seaman, 2007; I. E. Allen & Seaman, 2017)). While distance education is growing extremely rapidly, it can be argued that there are two different approaches to distance education by students (Simonson et al., 2019). In one of these approaches, students, instead of distance education, prefer the classroom environment, where extra-curricular communication can be provided. The other approach is to increase the opportunities for distance education and even switch completely to the distance education system (Picciano & Seaman, 2007). Students’ opinions vary, because the rapid development in distance education or internet access does not guarantee quality education and student satisfaction (Swan, 2001). Therefore, the opinions of the students who are the main users of the environment can be determined, and new arrangements can be made if necessary.

In terms of distance education environment, there are various studies in which students' views have been evaluated. In the study conducted by Northrup (2002) with 52 graduate students taking an online course, flexibility and convenience were expressed as the two factors that had a positive effect on choosing the environment. Northrup (2002) also reported that it is extremely important for students to organize their own learning and to receive timely feedback from the instructor. In a qualitative study with graduate students who took a web-based distance education course, Hara and Kling (2000) determined that the students were uncomfortable mostly with communication and technical problems. In the study with 285 participants who attended in two different distance education programs: “Management Science” and “Education”, Tricker et al. (2001) determined three reasons for students' participation in the course, which were “course content”, “personal development”, and “professional development”. One can see that satisfaction of the students from the course was expressed in different ways in two different sections of the study, and yet both groups were satisfied with the flexible study opportunity. In addition, some of the students in the study emphasized to the instructors that they were satisfied about the access. Among the student expectations were the high quality of the course materials, feedback and communication. In his study, Young (2006) investigated students’ views of an effective distance education in higher education and grouped twenty-five items in the following seven items: adapting to student needs, providing meaningful examples, motivating students to do their best, facilitating the course effectively, delivering a valuable course,

communicating effectively and showing concern for student learning. There are studies in which students' views were determined within the scope of different courses given in distance education environment in associate and undergraduate degree programs such as Turkish Language, Internet Programming, The Principles of Atatürk and the History of Turkish Revolution and common compulsory courses (Akbaba et al., 2016; Kan & Fidan, 2016; Tuncer & Bahadır, 2017). Fincham (2017) investigated the views of students who had successfully completed their postgraduate education in the Full Distance Learning environment. It was concluded that the participants were to become successful in self-regulation, self-motivation and organization in order to be successful in this environment. Thomson (2010) conducted a study with teachers and students as regards how good or appropriate distance education is for gifted students. It was found out that distance education environment is an environment that can provide individualized and differentiated learning opportunities when compared to the classroom environment. The study revealed that students can learn at their own pace, control the learning process better, and participate in self-directed and independent learning in this environment. Limniou and Smith (2010) aimed to get an insight into how virtual learning environment was assessed by lecturers and students in engineering education, and what their expectations were. On the other hand, Khoo et al. (2010), conducted a study with lecturers and students in an attempt to determine the necessities for efficient online environment. Their study revealed that the pedagogical, managerial, social and technological fields associated with the instructor's roles are of vital importance. Leonard & Guha (2001) mentioned in their study what teachers ought to do in distance education, which argued that students usually want to attend online courses, but they may not have the opportunity to do so. According to their study, distance education teachers are to address the negative perspectives of students that distance education is not efficient.

As is seen, there are a variety of studies on students' views of distance education. Developing technologies have brought student-oriented studies in distance education (Simonson et al., 2019). This study aimed to determine the perspectives of formal education students with respect to distance education. For this purpose, we determined, in this study, the views of two different groups of formal education students about Basic Information Technologies Use (BITU) course which they took in distance education environment and in formal education environment. Marsh (2001) stated that the assessment about education made by students is valid and reliable, and that it is very useful in terms of arranging teaching practices. In terms of addressing the arrangements that can be made in the distance education environment, it is extremely important to determine the perspectives of students in the study who are the main users of the system. It is considered that this study will contribute to determining students' perspectives and new regulations that academic staff can apply.

## **Method**

### **Research Pattern**

In this study, a case study pattern, which is one of the qualitative research methods, was used to determine the views of formal education students as regards the course and distance education environment who took BITU course in two separate environments. This pattern is defined as an in-depth analysis of a given situation or event for the assessment of it in a certain period of time through data collection tools such as interviews and observations (Creswell, 2007). In the case study, an event or phenomenon is analyzed naturally by focusing on how and why questions (Yin, 1984).

### **Working group**

The research included a total of 303 students studying at Faculty of Agriculture (FA, n = 172), Faculty of Forestry (FF, n = 94), and Faculty of Fisheries (FoF, n = 7) in 2019-2020 Fall Semester. 30 participants, who repeated the course, were enrolled in different associate degree programs (ADP, gastronomy and culinary arts, marketing, public relations, accounting). 94 students at the Faculty of Forestry took the course in a computer lab in a formal education environment. The rest of the students completed the course in distance education environment. 61% of the students were female and 39% of them were male. The students ranged between 19 and 22 years of age.

### **Data Collection Tools**

A six question semi-structured interview form prepared by the researcher was used in order to collect data. After the interview form was prepared, the opinions of 3 experts in the field of distance education were received and the form was finalized.

### **Data Analysis**

At the end of the course, which lasted for fourteen weeks, the students who volunteered were asked to fill out the semi-structured interview forms to determine their views. Attention was devoted not to write students' names in the forms. In the research, we conducted qualitative data analysis process, which consists of the basic steps "data reduction", "data display", "conclusion drawing/verification" that were identified by Miles and Huberman (1994).

The researcher first examined all the data and created codings. Afterwards, categories and subcategories were established for the codes. By reviewing the data, codes and categories were arranged, and thematic codes were generated using percentage and frequency values. In order to promote the reliability of the study, another researcher was made to create the codes (Miles & Huberman, 1994) and the agreement percentage was calculated 85%. After discussing the codes which were different, the codes took their final form.

### Findings

The perspectives of the students at the end of the BITU course which they took in the distance and formal education environments are detailed in this section. Students' views regarding the course are shown in Table 1.

**Table 1:** Students' views on BITU course

Category	Sub Category	Code	Department/Type of Environment			
			de n	fe f	de n	fe f
Necessary	Application	Use in business life	57	23,17	32	29,09
		Use in daily life	45	18,29	41	37,27
		Fast / easy application	21	8,54	7	6,36
	Benefit	Required to be computer literate	67	27,24	11	10,00
		Self improvement	37	15,04	11	10,00
	Unnecessary	Awareness	Realizing not knowing	5	2,03	4
Content		Subject outside the field of study	6	2,44	2	1,82
		Known topic	3	1,22	-	0,00
		Too much information	3	1,22	1	0,91
		Subject to be learnt individually	2	0,81	1	0,91

Both formal and distance education students evaluated the course they took in two categories: “necessary” and “unnecessary”. The category of “necessary” contained three sub-categories: “application”, “benefit” and “awareness”. However, the category of “unnecessary” involved only one sub-category: “content”. In the sub-category of “application”, distance education students thought that the course was necessary mostly because it would be used in business (n=57). In the sub-category of “benefit”, they most frequently mentioned (n=67) that the course was beneficial because the age in which they lived required to be computer literate. On the other hand, formal education students stated that the knowledge they learned during the course would be mostly used in their daily life (n = 41). There are not many opinions about the category of “unnecessary”. In this category, both groups of students stated that the course covered the subjects which were from outside their field of study.

The statement of the female student coded with S35, studying at FA, who took the course in the distance education environment, mentioning the codes of "required to be computer literate" and "use in business life" in the sub-category of “benefit” was as follows:

“I think the BITU course is quite significant and essential for me, because it’s the age of science and technology, computers are used everywhere now. Everyone needs to know how to use a computer, or else we can’t keep up with this age. For example, I believe that I will have to use it in my career in the future. As is in every other field, you can’t do without a computer in our field of business...”

The statement of the male student coded with S215, studying at FF, who took the course in the formal education environment, mentioning the unnecessary aspect of the course because of its familiar topics was as follows:

“.. I think this course isn’t necessary because people at the age of information already know how to use a computer. I already knew what was told during the course, why should I spend time with the things I know?”



**Table 2:** Students' perspectives of distance education

Category	Sub Category	Code	n	f	
Advantage	Flexibility	Location independence	40	9,57	
		Chances for watching the recorded videos	37	8,85	
		Time independence	28	6,70	
		Comfort	13	3,11	
		The right for absence from classes	12	2,87	
		Individual study	11	2,63	
		Different simultaneous activities	2	0,48	
	Accessibility	Ease of access	6	1,44	
		Appealing to students with different characteristics	5	1,20	
	Saving	Financial savings	5	1,20	
		Saving time	4	0,96	
	Others	Silent environment	10	2,39	
	Advantage Total			173	41,40
Disadvantage	Technical	Internet connection problems	38	9,09	
		Audio-Video problems	24	5,74	
		No internet access	11	2,63	
		Not being able to print out the content	5	1,20	
		Complicated system	1	0,24	
	Personal	Not being able to learn	16	3,84	
		Not owning a computer	20	4,78	
		Reluctance to attend	13	3,11	
		Distraction	11	2,63	
		Computer illiteracy	2	0,48	
	Discipline	Not taking the lesson seriously	17	4,07	
		Lack of discipline	12	2,87	
	Application	Not being able to do simultaneous hands-on activities	13	3,11	
		Theoretical learning only	8	1,91	
	Interaction	Lack of communication	25	5,98	
		Not being able to ask questions instantly	15	3,59	
		A sense of virtuality	9	2,15	
		Not being able to make eye contact	5	1,20	
	Disadvantage Total			245	58,61

As seen in Table 2, students taking the course with distance education evaluated the environment in two main categories as “advantage” and “disadvantage”. The category of “advantage” includes the sub-categories of “flexibility”, “accessibility”, “saving” and “others”. Among these categories, “flexibility” included the codes related to a more comfortable working environment, and the most common one was the code of location independence. While “accessibility” referred to the opportunity for accessing to the course, “saving” referred to saving money or time. In addition, the students identified silent environment as an advantage. The category of “disadvantage” includes the sub-categories of “technical”, “discipline”, “personal”, “practice” and “interaction”. The most frequently mentioned code in this category was the code of “internet connection” problems (n = 38) among technical problems. 1 student stated that the system was complicated. 24 of the students emphasized that they could not learn enough with the available system. In addition, there were 17 students who stated that they did not take the course seriously because of the distance education environment. 13 of the students mentioned the negative aspects of not doing simultaneous hands-on activities while attending the course on the internet. “Lack of communication” (n = 16) and “being unable to ask questions instantly” (n = 15) were also rated among the negative aspects.

The male student coded with S105, studying at FoF, mentioned the codes of "audio / video problems", "unwillingness to participate" and "not taking the lesson seriously" in the “disadvantage” category as follows: “I think it is very unfortunate to offer the BITU course via distance education. I can say it is a loss for us. I tried to attend the first lesson. The lecturer’s voice, and therefore the lecture wasn’t quite understood. So, I did not even remember the other lessons afterwards. Because it was via distance education, I started to think as if there were no lesson, and so I didn’t take it seriously. I didn’t have any enthusiasm to participate. I felt it was unnecessary to attend the class in front of the computer.”The female student coded with S180, studying gastronomy and culinary

arts in ADP, regarded distance education as an advantage and made the following statement concerning the codes of "location independence", "revision opportunity" and "financial savings":

"I think distance education is very good. It gives an advantage to those who can reach it. You don't have to meet the requirements like transportation and food. You can attend the class at home or in the dormitory without physically going to school. You can watch the lecture as much as you like if you miss a class or don't understand it."

Approximately 80% of the formal education students stated that they had a positive opinion about the classroom environment as seen in Table 3. On the other hand, nearly 20% of the students stated that they were not satisfied with the classroom environment due to the reasons shown in Table 4, and that they wanted to take the course in the distance education environment instead.

**Table 3:** Students' views on the formal education environment

Category	Sub Category	Code	n	f
Advantage	Interaction	Being able to ask questions instantly	14	12,28
		Communication with the lecturer	13	11,40
		Peer communication	5	4,39
	Discipline	Taking the course seriously	15	13,16
		Compulsory attendance	14	12,28
	Practice	Simultaneous hands-on activities	14	12,28
	Personal	More permanent learning	14	12,28
		No obligation to have a computer	6	5,26
	Physical environment	Adequate hardware tools	15	13,16
		Environmental Comfort	4	3,51

Of the 94 students who took the course through formal education, 75 students rated the classroom environment as advantageous. The category of "advantage" included the sub-categories of "interaction", "discipline", "practice", "personal" and "physical environment". In the category of "interaction", the students most frequently mentioned "being able to ask questions instantly" and "to communicate with the lecturer", and least frequently "to communicate with their classmates". While there were 15 students who stated that taking the course in the classroom environment was effective in taking it seriously, 14 students expressed the benefit of simultaneous hands-on activities. 14 of the students stated that they had learned more permanently in this environment, and 15 stated that the classroom environment was equipped sufficiently.

The male student coded with S250, studying at FF, who took the course in the formal education environment, mentioned the codes of "being able to ask the lecturer instantly", "learning more permanently" and "obligation to attend the lesson" as the advantage of formal education as follows:

"I am glad that I've taken the course in the classroom because I can ask questions to the lecturer instantly when doing hands-on activities. Since they are subjects that I do not know, if I ask the lecturer right away, they become more permanent. This is how I can learn. Also, we have to attend the classes; otherwise, we would fail. This is important for me to attend the class. I might think of not doing so if I weren't obliged to."

**Table 4:** Reasons why formal education students wanted to receive distance education

Category	Subcategory	Code	n	f
Preference for Distance Education	Flexibility of distance education	Location independence	12	33,33
		Chances for watching the recorded videos	11	30,56
		Time independence	5	13,89
	Classroom environment	Inadequacy of physical equipments	4	11,11
		Temperature	2	5,56
		Noise	2	5,56

Table 4 shows the reasons for preferring the distance education environment stated by 19 of the students who took the course in the classroom environment. The students stated that they preferred distance education because they found it more flexible. Besides, they considered some of the aspects in the classroom environment negative. The sub-category of "flexibility" in distance education includes the codes related with location and time independence, and chances for watching the recorded videos. In the category of "classroom environment", 4 of the students stated that the classroom was physically inadequate, while 2 of them expressed that the temperature and noise were at a disturbing level. On the other hand, the female student coded with S260, who took the course in the formal

education environment, mentioned the codes of "location independence", "time independence" and "temperature of the classroom environment" regarding her desire to take the course in the distance education environment instead of the classroom as follows:

"I think it would have made more sense if the course had been offered via distance education. I normally get bored after a while. The classroom gets hotter especially as the lesson progresses. The heat makes me uncomfortable. But if the course were via distance education, I wouldn't have to be stuck in the classroom, and I would watch the lecture any time I like ..."

**Table 5:** Shows the learning environment preferences of distance education students and their reasons.

Category	Subcategory	Code	n	f
Preference for DE (n = 59, 28.23%)	Flexibility	Location independence	21	7,09
		Chances for watching the recorded videos	20	6,76
		Time independence	15	5,07
		The right for absence from classes	13	4,39
		Comfort	8	2,70
		Individual study	8	2,70
		Different simultaneous transactions	2	0,68
	Content	Visual elements	5	1,69
Preference for Formal Education (n = 150, 71.77%)	Education process	Permanent learning	40	13,51
		Chances for hands-on activities	25	8,45
	Discipline	Compulsory attendance	27	9,12
		Sense of responsibility	15	5,07
	Technical	No technical problems	25	8,45
		No internet problems	15	5,07
	Personal	Loving the environment	14	4,73
Not having a computer		10	3,38	
	Interaction	Lecturer-student communication	33	11,15

According to Table 5, only 59 of 209 distance education students preferred distance learning, while 150 students wanted to take the course via formal education. The desire for formal education was expressed by the codes in the categories of "education process", "discipline", "technical", "personal" and "interaction". Among these categories, "having the chance of permanent learning" and "doing hands-on activities in the education process" constituted the most frequently mentioned category. However, "student-lecturer interaction" was the least frequently mentioned category of interaction. The study revealed that the main reasons for preferring distance education consisted of the codes that provided flexibility such as "location independence", "chances for watching the recorded videos" and "time independence". Five students, on the other hand, expressed the advantages of the visual imagery used in the content.

The male student coded with S47, studying public relations in ADP, who preferred having taken the course in distance education environment mentioned "time independence", "chances for watching the recorded videos" and "benefit of visual elements" as follows:

"Distance education must be available. Because I can learn it whenever I want, watching it again and again without missing anything. We can rewind or forward the lecture video. These videos also have pictures, clips, etc. which help me learn the content much better .."

The female student coded with S19, studying at FA, mentioned "compulsory attendance", "sense of responsibility", "chances for hands-on activities" and "permanent learning" as the reasons for her preferring formal education as follows:

"I would prefer the course to be formal. I would attend it because it would be compulsory to be in the classroom. For now, I don't feel responsibility. I have things to do and don't even think about the lesson. I usually get the desire to postpone watching it. If it were in the classroom, I would have a chance to try it while the lecturer is teaching, so I could learn and wouldn't forget the subject.

The students in both groups emphasized the importance of attendance to the course. Only 2 of the formal education students did not have absences, and 21 of them did not attend the course at all, due to the reasons that they were repeating the course and attendance was not compulsory for them. The maximum absence limit was specified as 5 weeks during the course, and the other students were absent for 1 week (n = 7), 2 weeks (n = 15), 3 weeks (n = 17), 4 weeks (n = 19) and 5 weeks (n = 13). Table 6 lists the reasons for the absence of students taking formal education.

**Table 6:** The reasons for formal education students' not attending the course

Category	Code	n	f
Personal	Going to the hometown	30	30,61
	Illness	22	22,45
	Repeating the course	21	21,43
	Arbitrary absence	8	8,16
	Using the right for absence from classes	4	4,08
	The obligation to work	4	4,08
	Family-related reasons	2	2,04
Classes	Morning classes	5	5,10
	Course day	2	2,04

Table 6 shows that students' not attending the lessons were mostly due to personal reasons and that the most frequently mentioned reason in this category was that they had been to their hometowns (n = 30); in other words, location change. This code was followed by "illness" (n = 22) and "exemption from attendance due to repeating the course" (n = 21). In addition, the classes started in the afternoon and there was another class in the morning. Students mentioned that changes in the schedule of the morning class had an effect on attendance. The female student coded with S217, a formal education student, mentioned "going to the hometown" and "morning classes" as the reasons for her two absences during the semester as follows:

"I had been attending all classes since the beginning of the semester, then I missed my family after the midterm exam and went to my hometown. As for my second absence, the chemistry class in the morning finished too early, so I did not want to attend the class because I had to wait for it for 3 hours at school."

In the distance education environment, class participation was divided into two: synchronous course and recorded videos.

**Table 7:** Number of synchronous attendance and watching recorded course videos

Synchronous attendance			Watching the recorded videos		
Week	n	f	Week	n	f
1-2 weeks	26	20,31	1 week	9	7,09
3-4 weeks	24	18,75	2 weeks	9	7,09
5-6 weeks	11	8,59	4 weeks	8	6,30
7-8 weeks	11	8,59	Never watching	40	31,50
10-11 weeks	11	8,59	All the classes he/she had not	61	48,03
14 weeks	6	4,69			
Never attending	39	30,47			

Table 7 reveals that 39 students never attended synchronous classes, and only 6 students attended the classes without absence during the entire semester. As for recorded course videos, 61 students who watched all the recorded videos of the classes that they had not been able to attend synchronously, whereas 40 students did not watch any videos at all.

**Table 8:** Reasons for not attending synchronous classes in the distance education environment

Category	Code	n	f
Technical	Internet connection problems	31	14,90
	Telephone connection problems	20	9,62
	Inability to login to the system	15	7,21
	Audio / Video problems	10	4,81
Personal	Not owning a computer	18	8,65
	The obligation to work	11	5,29
	Illness	6	2,88
	Distractibility	4	1,92
Discipline	No obligation to continue	20	9,62
	Forgetting to attend the class	11	5,29
	Not feeling responsible	9	4,33
	Not knowing that there is a class	7	3,37
Others	Coincidence with other courses	20	9,62
	Urge to watch videos later	15	7,21
	Day of the class	6	2,88
	Finding the course inefficient	5	2,40

Table 8 shows the reasons for students' not attending synchronous lessons in distance education environment, which were technical problems, personal limitations, discipline problems and others. The reasons for not attending synchronous lessons were most frequently attributed to technical problems, among which internet connection problems was the most common (n = 31), while the second most frequently mentioned reason was the problems encountered due to the connection via mobile phone (n = 20). In the category of "discipline", "being exempt from attendance" (n = 20), and "coinciding with another class" in the category of "the others" (n = 20) were most frequently mentioned. "Getting distracted during the class" and "finding the course inefficient" were the least mentioned codes.

The statement of the female student coded with S89, studying at FA, mentioning "courses coinciding with each other" as the reason for her not being able to attend synchronous classes was as follows:

"I'm actually curious about this course. I find it boring to watch it later as a video, and I want to listen to the lecturer live. However, since a required course of ours coincided with it, I had to attend that one. I've attended the lectures a few times instead of my own classes, and I liked it. But if I don't attend the classes in my own program, I'll fail so I have to prefer them."

**Table 9:** Reasons for not watching recorded videos

Category	Code	n	f
Technical	Inability to login to the system	15	14,42
	Internet connection problems	14	13,46
	Telephone connection problems	7	6,73
	Audio / Video problems	6	5,77
Personal	Not owning a computer	5	4,81
	Priority of other chores	2	1,92
	Reluctance	2	1,92
	Distraction	1	0,96
Discipline	Finding the course unimportant	7	6,73
	Not knowing that there is a class	6	5,77
	No obligation	6	5,77
	Leaving everything to the last moment	6	5,77
Video content	Long records	4	3,85
	Known content	4	3,85
Way of learning	Studying from lecture notes	12	11,54
	Hands-on activities	5	4,81
	Research from the Internet	2	1,92

Table 9 classifies the views of students in the distance education environment about recorded videos and the reasons for not watching them in five categories. According to the table, "technical problems" were the most frequently mentioned code as a reason, which was also similar to the reasons for "not attending synchronous classes". The study revealed that 15 students could not log into the system, and 14 students had internet connection problems. Some students preferred different methods such as studying from lecture notes (n = 12) and doing hands-on activities (n = 5) instead of watching videos.

The statement of the male student coded with S78, studying at FoF, mentioning "not being able to log into the system" as the reason for his not watching the recorded videos and preferring to study from the lecture notes was as follows:

"Because I know that the lecture has already been recorded, I usually think I can watch it later, so I usually don't log in during the informatics class. However, the right time has never come. I wanted to watch and study the recorded videos some time before the exam, but I couldn't log in even though I tried a lot. For some reason, I always delayed watching them, and after a while I gave up. Instead, a friend of mine had lecture notes, and I studied from the printout. I felt it was much easier to have papers in my hand..."

Finally, the study investigated the effects of different environments on students' beliefs that they had learned what was taught in the course. Table 10 illustrates that 15 out of 94 students studying in the classroom environment did not think that they had learned the course content, whereas 79 participants who accounted for the majority of the students believed that they had learned it.

**Table 10:** Belief in learning the content of the course in the classroom environment

Category	Subcategory	Code	n	f
Being able to learn (79 people)	Education process	Classes with hands-on activities	29	24,17
		Efficient class	10	8,33
	Interaction	Lecturer's attention	20	16,67
		Opportunity to ask questions instantly	18	15,00
	Personal	Student's interest in the course	15	12,50
Prior knowledge		4	3,33	
Not being able to learn (15 people)	Personal	Not attending the classes	10	8,33
		Distraction	3	2,50
		Not practising again	2	1,67
		Health problems	1	0,83
		Disliking computers	1	0,83
	Class	Long duration	5	4,17
		Too much content	2	1,67

Table 10 shows that the students who believed that they had learned the content of the course most frequently mentioned that “the educational process focused on hands-on activities”, “the lecture was efficient”, and “the interaction in the process was high”. In addition, as an effect on the realization of learning, 15 students expressed their own interest in the course, and 4 students mentioned their prior knowledge. 15 students who thought that they did not learn the subjects in the course mostly associated the situation with themselves. In addition, 5 students stated that they could not learn due to the long duration of the lecture and 2 students mentioned the excessive content. The male student coded with S278 mentioned “the hands-on activities in the course” and “opportunity to ask questions to the lecturer instantly” as the reason for his successful learning as follows:

“I think I have learned the topics covered in the BITU course, especially the parts we did hands-on activities. I may have forgotten the verbal narratives in the first weeks. But afterwards, when we went on applied Office training, I didn't forget anything, because the lecturer made us practise everything and always asked us if we understood it or not, and when we got stuck, we asked the lecturer for help and completed the process.”

While 106 of the 209 students who took the course in the distance education environment believed that they learned the subjects, 103 students thought that they did not learn them.

**Table 11:** Belief in learning the content of the course in the distance education environment

Category	Sub Category	Code	n	f
Being able to learn (106)	Personal	Watching lecture videos again	24	9,76
		Attending the classes	23	9,35
		Loving the course	22	8,94
		Prior knowledge	15	6,10
		Individual effort	15	6,10
	Course	Content	20	8,13
		Teaching methods	8	3,25
Not being able to learn (103)	Personal	Not attending the classes	23	9,35
		Not taking the lesson seriously	12	4,88
		Disliking the environment	10	4,07
		Distraction	5	2,03
		Not understanding	2	0,81
	Interaction	Lack of communication	20	8,13
		Not being able to ask questions instantly	15	6,10
	Education process	Lack of hands-on activities	12	4,88
		Long duration	2	0,81
	Technical	Internet connection problems	10	4,07
Audio / video problems		6	2,44	
Problems related with attendance via mobile phones		2	0,81	

According to Table 11, the vast majority of students thinking that they learned what was taught associated the reason for their learning with themselves. Among the most frequently mentioned codes were “watching the lecture videos again”, “attendance”, and “loving the course”. In addition, students mentioned that content of the course (n = 20) and teaching methods (n = 8) also contributed to their learning. In the category of “not being able to learn”, while students most frequently associated its reason with themselves, they also mentioned interaction, lack of

hands-on activities during the educational process, duration of the lecture and technical problems as the reasons for “not being able to learn”.

The female student coded with S17 stated that she could not learn because of the distance education environment and listed the reasons for her failure as "not attending the class" and "internet connection problems".

“Frankly, I would have learned better if I had taken this course in the classroom. I don't quite think I learned much when it was online. There are different reasons for this. At first, I started the term very enthusiastically because I wasn't computer literate and it would be useful to learn it. But in the first weeks when I tried, the internet always disconnected. I stay in the dormitory and the internet connection in the dorm is very poor, so it is difficult or impossible to connect. But, sure, this is not an excuse. I could have tried harder to attend the classes and been to the library at the campus. I knew both computers and the internet were available there. But I did not attend classes.”

### Discussion And Conclusion

In the study, within the scope of the BITU course, formal education students were trained by the same instructor for 14 weeks in the classroom and distance education environment. Students' views about the course and the environment were analyzed, after which the following results were achieved.

The majority of the students who took the course in the distance education environment (94.31%) and in the classroom (96.36%) considered the course to be necessary. Both groups of students mentioned that the course was essential with the sub-categories of “application”, “benefit” and “awareness”. A small number of students thought that the course was unnecessary due to its content. The students who took the course in the distance education environment considered the course to be necessary mostly due to the reasons of “required to be computer literate” (27.24%) and “use in business life” (23.17%). On the other hand, students who took the course in the classroom environment found the course necessary mostly due to “use in daily life” (37.27%) and “use in business life” (29.09%).

The views of 209 students, who were formal education students but took the course in distance education environment, were grouped in two sub-categories as “advantage” and “disadvantage”. In these categories, a total of 418 codes were created. 58.61% of the students’ statements were in “disadvantage”, while 41.40% were in “advantage”. Participants mentioned the disadvantages more frequently. The advantage category was grouped into 4 sub-categories: “flexibility”, “accessibility”, “savings” and “the others”. Among these categories, the most frequently mentioned sub-category was “flexibility”, which was followed by “location independence” (9.57%), “chances for watching the recorded videos” (8.85%), and “time independence” (6.70%). The least mentioned codes in the category of “advantage” were “being able to do something else at the same time” (0.48%) and “saving time” (0.96%). The category of “disadvantage” consisted of 5 sub-categories: “technical”, “personal”, “discipline”, “hands-on activities” and “interaction”. The first sub-category in coding was “technical” (18, 9%) and the second was “interaction” (14.35%). The most frequently mentioned codes were “internet connection problems” (9.09%) and “lack of communication” (5.98%). In the category of “personal”, “not being computer literate” constituted the least frequently mentioned code. In summary, the students considered the environment to be positive mostly due to “location independence”, and negative mostly due to “internet connection problems” and “lack of communication”. There are similar results from other studies. Hara and Kling (1999) found out that one of the frustrations experienced by students in the distance education environment was technological problems and the other was little or late feedback that was provided by the instructor. Balaman (2018) determined that students experienced technical problems in the distance education system. Kan and Fidan (2016) established that watching recorded videos again, permanence, convenience, as well as time and location independence were the most frequently mentioned positive aspects related to distance education. Among the most frequently mentioned negative aspects were lack of practice, lack of communication, failure in paying attention and technological problems. Fincham (2017) stated that students expressed the advantages of full distance education as flexibility, independence and convenience. Lack of face-to-face communication was considered to be a major limitation. Motiwalla and Tello, (2000) stated that students were satisfied with the flexibility, and access to content anytime and anywhere in distance education. The study by Akbaba et al. (2016) indicated that 76.6% of the students did not find distance education useful. In the study of Shea et al. (2001), it was found out that students expected more communication in distance education. Ross et al. (1990) formed two separate groups in his study. The students in the second group, who had more interaction, made more positive evaluations, whereas the other group was not satisfied with the education and stated that they could not learn much. Tuncer and Bahadır (2017), on the other hand, stated that, regarding the issues they encountered, students most frequently mentioned connection problems, which was followed by the lack of internet access access or computers.

While most of the students (79.78%) who took the course in the classroom environment as they used to found it advantageous, some (20.21%) stated that they preferred distance education instead of classroom environment. The

reasons for being satisfied with the classroom environment consisted of 5 sub-categories: “interaction”, “discipline”, “hands-on activities”, “personal” and “physical environment”. Among these subcategories, students most frequently mentioned “interaction” (28.07%), after which “discipline” was the second most common (25.44%). It is evident that interaction was a very important component in both educational environments. The students who participated in the study of Limniou and Smith (2010) stated that it was necessary to provide a more interactive learning environment and individual feedbacks so as to solve the difficulties related to the course. In the study, 12.28% of the students stated that, as the course was in the classroom environment, compulsory attendance provided some discipline. The least mentioned codes were “environmental comfort” (3.51%) and “peer communication” (4.39%). The fact that students requested distance education instead of the classroom environment was due to the flexibility of distance education and the disadvantages of the classroom environment. 33.33% of the students who desired to take the course via distance education stated that it was appealing because of the location independence, and 30.56% of them mentioned chances for watching the recorded videos. There were also students who found the current classroom environment physically inadequate (11.11%), too hot (5.56%) and noisy (5.56%).

Most of the formal education students who took the course in the distance education environment (71.44%) stated that they preferred to take the course in formal education environment. 59 students who wanted to take the course through distance education mentioned the flexible structure of distance education and the effect of the content. The most frequently mentioned codes of the students who wanted to continue the course in distance education environment were “location independence” (7.09%), “chances for watching the recorded videos” (6.79%) and “time independence” (5.07%). “Being able to do something else at the same time” (0.68%) and “the effect of visual items (1.69%) in the course content” were the least frequently mentioned codes. The sub-categories of “education process”, “discipline”, “technical”, “personal” and “interaction” were also mentioned by the students who wanted to study in the formal education environment. “Education process” (21.96%) was the most frequently mentioned sub-category among them. The students who preferred the formal education environment also believed that they learned more permanently in the classroom environment (13.51%) and they had chances to do hands-on activities (8.45%). The codes of “student-lecturer interaction” (11.15%), “feeling of discipline in the students because of compulsory attendance” (9.12%) and “not having to deal with technical problems in the classroom environment” (8.45%) were also frequently expressed as regards class preference. Young (2006) claimed that adaptation to students’ needs, motivating students, and effective communication are among the most important components for effective distance education. It is essential that an efficient teacher, in this environment, establish a trust-based communication with his students and create a flexible but structured classroom environment. It is evident that these components are compatible with the codes mentioned by the students in terms of the environment preference. As a result of the meta-analysis conducted with different articles, M. Allen et al. (2002) concluded that student satisfaction in the face-to-face education environment was slightly higher than distance education. Evidence from the research indicates that individual differences in learning style may have an impact in distance education. Khoo et al., (2010) argued that online learning is a social and interactive environment where participation in the learning community is provided. In order for this to happen, individuals in the environment must be keen on learning from one another. It should be noted that the differences in the learning styles of the students may have reflected on their preferences for environment in this study. In addition, in some of the studies which revealed the results about the positive aspects of distance education it is evident that the study group consisted of a highly motivated older age group with self-discipline (Chen et al., 2008; Dibiasi, 2000; Hardy & Boaz, 1997). Chen et al. (2008) argued that students of older age group are more likely to engage in higher levels of mental activity, such as analysis and synthesis, although they interact less with other participants. In this study, however, the participants who were in the first year of university were not in the older age group. It can be inferred that students’ age may reflect on the preference for the environment.

“The importance of class participation” was frequently mentioned in both student groups. However, the study revealed that some of the students taking the course in the formal education environment did not attend the classes for up to 5 weeks, which was the maximum absence limit, and that the percentage of the students who attended all the classes during the semester remained at only 2.13%. The reasons for not attending the class in the classroom environment consisted of the codes which were dependent on the students, such as “going to the hometown” (30.61%) and “becoming sick” (22.45%), both of which were the most frequently mentioned codes. It is expected that this will reflect positively on the distance education environment that provides time and location independence for the course. However, the analyses revealed that the rates of attending the classes in the distance education environment or watching the recorded videos after the classes were not as high as expected. While the percentage of the students attending the synchronous courses throughout the semester remained at only 4.69%, 30.47% of the students did not attend any synchronous classes at all. While the number of students who watched the recorded videos of all the courses that they had not attended did not exceed half of students (48.03%), 31.50% of the students never watched any recorded videos. The study by Akbaba et al. (2016) revealed that the majority of students



(89.3%) did not attend the classes regularly and 40.3% of students associated this with the lack of compulsory attendance.

The reasons for students' not attending synchronous classes included "technical", "personal", "discipline" and other sub-categories. Among these reasons, students most frequently mentioned "technical problems". Similarly, the study by Shea et al. (2001) indicated that students expected technical support in the distance education environment. The study revealed that 9,62% of the students did not attend the classes because attendance was not compulsory and that the courses of 9,62% of the students coincided with another course. This result suggests that neither students nor those who prepare class timetables care about distance education courses sufficiently. The reasons for not watching the recorded videos were similar to the reasons for not attending synchronous classes. Moreover, the major reasons for students' not watching the recorded videos were "preferring other learning methods such as studying from lecture notes and doing hands-on activities" or "putting off watching all the videos until the exam date". Akbaba et al. (2016) also revealed that nearly half of the students studied from the textbook. While students' learning beliefs were quite high in the classroom environment (84.04%), they were slightly lower in the distance education environment (50.71%), yet still more than half. According to the study of Leonard and Guha (2001), most of the students in the online courses meet their academic needs and improved their technological skills. In the study of Tuncer and Bahadır (2017), more than half of the students (62%) had negative thoughts about learning with distance education. The students who stated that they had learning problems in the classroom environment associated this with "not attending the lesson", "being distracted", "not doing hands-on activities after the class", "health problems", "disliking computers", and "too long duration and too much content". On the other hand, distance education students associated the reasons for their learning with their own personal efforts such as "re-watching the recorded videos", "attending the classes regularly", "loving the lesson", and "prior knowledge". As for the reasons for not learning, students mostly associated their not learning with the reasons about themselves. "Not attending the classes", "not taking the course seriously", and "disliking the environment" were the most frequently mentioned reasons, while "interaction" (14.23%), "not being able to do hands-on activities during the education process" and "technical problems" (7.32%) were among the others.

### Recommendations

As a result of this study, the following suggestions can be made: arrangements can be made to eliminate the lack of communication in distance education, because the use of interactive hands-on activities in distance education is not only effective in learning but also increases motivation (Berge, 1999; Northrup, 2002). The 21st century student requires creating educational opportunities that allow interaction with educators and peers, regardless of time or place. Various tools are available for this purpose (Beldarrain, 2006). Thanks to these tools, it is possible to increase the interaction in the environment. Technical support can be provided in the environment. It is evident that students often complain that they cannot do hands-on activities simultaneously in distance education. This perception can be changed, and one can enable students to realize that they can do hands-on activities about what they have learned after watching the lectures. Moreover, students can be encouraged to attend or follow the classes.

### References

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 285–309.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017*.
- Allen, I., & Seaman, J. (2003). *Sizing the opportunity: The quality and extent of online education in the United States, 2002 and 2003*.
- Allen, I., & Seaman, J. (2004). *Entering the mainstream: The quality and extent of online education in the United States, 2003 and 2004*.
- Allen, I., & Seaman, J. (2007). *Making the grade: Online education in the United States, 2006: Midwestern edition*.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83–97.
- Balaman, F. (2018). Web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin internet programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1173–1200.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139–153.
- Berge, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary, Web-based learning and teaching. *Educational Technology*, 39(1), 5–11.
- Chen, P. S. D., Gonyea, R., & Kuh, G. (2008). Learning at a distance: Engaged or not?. *Innovate. Journal of Online Education*, 4(3), 1–7.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). CA: Sage.
- Dibiase, D. (2000). Is distance education a Faustian bargain? *Journal of Geography in Higher Education*, 24(1), 130–136.
- Fincham, D. (2017). Implications and Challenges in Studying as a Full Distance Learner on a Masters Programme: Students' Perspectives. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 34–47.
- Hara, N., & Kling, R. (2000). Students' distress with a Web-based distance education course. *Information, Communication and Society*, 3(4), 557–579.
- Hara, N., & Kling, R. (1999). A case study of students' frustrations with a Web-based distance education course. *First Monday*, 4(12).
- Hardy, D. W., & Boaz, M. H. (1997). Learner development: Beyond the technology. *New Directions for Teaching and Learning*, 71, 41–48.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk Dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23–45.
- Khoo, E., Forret, M., & Cowie, B. (2010). Lecturer-student views on successful online learning environments. *Waikato Journal of Education*, 15(3), 17–34.
- Leonard, J., & Guha, S. (2001). Education at the crossroads: Online teaching and students' perspectives on distance learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 51–58.
- Limniou, M., & Smith, M. (2010). Teachers' and students' perspectives on teaching and learning through virtual learning environments. *European Journal of Engineering Education*, 35(6), 645–653.
- Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal*, 38(1), 183–212.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications.
- Motiwalla, L., & Tello, S. (2000). Distance learning on the Internet: An exploratory study. *The Internet and Higher Education*, 2(4), 253–264.
- Northrup, P. T. (2002). Online learners' preferences for interaction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 219–226.
- Picciano, A. G., & Seaman, J. (2007). *K-12 online learning: A survey of us school district administrators*. Sloan Consortium. PO Box 1238.
- Ross, S. M., Morrison, G. R., Smith, L. J., & Cleveland, E. (1990). An evaluation of alternative distance tutoring models for at-risk elementary school children. *Computers in Human Behavior*, 6(3), 247–259.
- Shea, T., Motiwalla, L., & Lewis, D. (2001). Internet-based distance education—The administrator's perspective. *Journal of Education for Business*, 77(2), 112–117.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (7 th editi). IAP.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306–330. <https://doi.org/10.1080/0158791010220208>
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662–712.
- Tricker, T., Rangecroft, M., Long, P., & Gilroy, P. (2001). Evaluating distance education courses: The student perception. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(2), 165–177.
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Evaluation of the distance education programs according to student views that learned in these programs. *Eğitim Yansımaları*, 1(2), 29–38.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Young, S. (2006). Student views of effective online teaching in higher education. *The American Journal of Distance Education*, 20(6), 65–77.

## STUDENTS' SATISFACTION AND PREFERENCES FOR ONLINE OR FACE-TO-FACE IN E-LEARNING

Hon Keung YAU  
 City University of Hong Kong  
 Department of Systems Engineering and Engineering Management  
 Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong  
[honkyau@cityu.edu.hk](mailto:honkyau@cityu.edu.hk)

Sze Ting TANG  
 City University of Hong Kong  
 Department of Systems Engineering and Engineering Management  
 Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong  
[sttang8-c@my.cityu.edu.hk](mailto:sttang8-c@my.cityu.edu.hk)

### Abstract

Nowadays, it is very familiar on applying e-learning courses in universities. But, we seldom know which aspects of e-learning courses students are preferable when they choose to attend, or else the students prefer online learning components or face-to-face learning components. In this study, we are going to find out students' experiences taking e-learning courses, their perceived accomplishments and their preferences for online or face-to-face components.

Students are fully understanding that online learning components for its potential in offering a clear and coherent construction of learning materials, in sustaining self-regulated learning and distribution and receiving information in e-learning courses. Besides, they favored face-to-face learning components for communication objectives that deriving a shared experience and understanding between tutor and students or developing an interpersonal relation. However, a concern of students' perceived satisfaction of their learning accomplishments including they advocate face-to-face learning components when knowledge or skills in the application need to be obtained. Students prefer online learning components when skills in the self-regulated learning are to be acquired.

**Keywords:** Students' satisfaction, online learning

### Introduction

Education is a very important part in our lives. Due to the advanced technology, using e-learning courses is very common and convenient nowadays. So, it is essential to investigate how the university students think of using e-learning courses. In this survey, we are going to understand their experiences, learning outcomes and satisfaction towards e-learning and find out their preferences for online or face-to-face learning components (Manuela, P. & Brigitte, M., 2010). In order to obtain a broad picture of this survey, a questionnaire survey will be conducted. Therefore, this study purpose to help educators in universities to notice about this issue and modify better and tailored e-learning courses for university students.

Some questions were addressed in this current study:

Do the five fields of instruction contribute most to students' course satisfaction?

For which purposes do students prefer online and face-to-face learning components?

### The Study

Measure of fields of instruction in e-learning

Instructors are confronting with many considerations when designing an e-learning course. The following fields of instruction which may influenced by decisions made before. These decisions related to the didactic design of an e-learning course (Brophy, 1999).

Course Design

Assuming that a well-defined structure and coherence of curriculum and learning materials are main elements to stimulate meaningful e-learning. (Brophy, 1999). The better quality of learning environment and convenience of utilizing electronic learning system may lead to course satisfaction and success of e-learning courses. (Chang & Tung, 2008; Shee & wang, 2008).

Interaction

In this survey, interaction had divided into two aspects to investigate students' relationship with their instructors and peer students as to find out whether the interaction can be important factors to impact on the effectiveness of e-learning.

For an e-learning system, e-learners carry out social and interpersonal interaction through different ways like computer networking and platforms rather than face-to-face communication. However, it is also possible for e-learning systems providing a better capacity for social and interpersonal communication. E-learners can communicate or interact online with their tutors, peer students in interactive environments (Liaw, 2004). They can discuss questions, ask and answer questions and debate subject-related topics.

In addition, Liaw (2004) has proposed that asynchronous communication is technologically mediated and it is not that dependent on tutor and e-learners being active to carry out the teaching and learning activities at the same time. In the asynchronous communication, e-learners handle affairs on their own easement and control the pace of instruction. On the other hands, synchronous communication takes place in real-time, demanding interaction is occurred between tutors and e-learners at the same time. Therefore, an interactive learning environment is required for improving e-learners' perceived satisfaction towards e-learning environments (Liaw & Huang, 2007; Sharma et al., 2007).

#### Interaction with tutor

This aspect of interaction is about that instructors should execute various of assignments when they are teaching. (Brophy, 1999). For example, providing structure of course materials, giving timely feedback for students when they have problems to ask, facilitating students' intention to deal with their work, helping students to participate in learning activities. A good interaction between students and an instructor sustain constructing knowledge, motivation and the development of relationship. (Johnson, Hornik, & Salas, 2008; Paechter & Schweizer, 2006; Richardson & Swan, 2003) assumed that exchange information about educational matter is significant for e-learning.

#### Interaction with peer students

This type of interaction with respect to process of communication. Students can exchange educational information or social information. Bringing benefits to students which discussing and sharing information and ideas in small teams to develop understanding, social help from peer teammates, acquiring knowledge in a positive condition. (Brophy, 1999; Juck, Paechter, & Tatar, 2003). In order to motivate students' engagement in group work, stimulate them to engage in a learning environment and being satisfied on courses, perception of group cohesion and mutual help is associated importantly. (Concannon, Flynn, & Campbell, 2005).

#### Individual Learning Process

Students who are taking e-learning courses may obtain adequate opportunities to practice and apply what they have learnt. On the whole, students can have selection on time, place and regulation of learning processes. (Narciss, Proske, & Kördle, 2007). Self-regulation of e-learning is essential on contribution of students' motivation. (Pintrich, 2000).

#### Learning Outcomes

Learning outcomes may refer to the competences that students are accomplished in their courses (Weinert, 2001). Factual and conceptual knowledge refers to understanding concepts and theories. Skills of problem solving, scientific practice, personal and social competences are involved in the methodical knowledge which refers to application of subject-specific skills. (Anderson & Krathwohl, 2001). For the university courses, students should not only be learning the conceptual and methodical knowledge but also to gain knowledge on social competences and personal communication skills.

### Development of Hypothesis

#### Course Design (CD) in e-learning

Learners are able to communicate with others instantaneously, in anytime and anywhere they want without any restrictions towards e-learning (Harasim, 1990; Leidner & Jarvenpaa, 1995; Taylor, 1996). Furthermore, it can avoid awkwardness situation happened with face-to-face communication usual classes. Students who maybe shy to speak out or any other reasons can make use of this system to express their ideas and ask questions online (Finley, 1992; Harasim, 1990; Strauss, 1996). Therefore, the quality of learning environment and convenience will influence e-learners' perception of efficiency and effects of using e-learning when they are learning. Moreover, quality is one of the significant factors affecting learning effects and perceived satisfaction towards e-learning (Piccoli et al., 2001).

#### **H1: Course Design (CD) will positively affect e-learners' course satisfaction in e-learning.**

#### Interaction with tutor (IT) in e-learning

Some studies have mentioned that tutors' timely response significantly affects learners' satisfaction on their learning (Arbaugh, 2002; Thurmond et al., 2002). It is very important for learners when they face problems in e-learning course to receive timely support from their tutor which encouraging them to continue their studies, while if the tutors are failed to give response as soon as possible, a negative impact will be occurred on them (Soon, Sook, Jung & Im, 2000). Thus, learning satisfaction will be enhanced due to tutors' quick response on answering students' questions and their requirements and able to deal with e-learning activities (Arbaugh, 2002; Chickring & Gamson, 1987; Ryan, Carlton & Ali, 1999; Thurmond et al., 2002). Tutor response timeliness which is

determined by student's' perception whether tutors can reply immediately. In addition, Webster and Hackley (1997) and Piccoli et al. (2001) has suggested tutors' interaction with students and attitudes towards e-learning which positively affects the outcomes of e-learning and learners' perceptions on e-learning as tutors play the major role in learning activities.

### **H2: Interaction with tutor (IT) will positively affect e-learners' course satisfaction in e-learning.**

Interaction with peer students (IS) in e-learning

The more learners have interaction with others, the higher the e-learning satisfaction they gained (Arbaugh, 2000). Problems can be resolved and progress will be improved by interacting between learners with others and with the assistance of course materials. The learning effects could be enhanced by learners were interacting electronically (Piccoli et al., 2001). Various studies have suggested that interactive course design is a necessary element for learning perceived satisfaction and leading to success (Hong, 2002; Jiang & Ting, 1998; Nahl, 1993; Schwartz, 1995). Moreover, Moore has proposed that learners have interaction with peer students are one of the interactions in learning activities. Teaching styles which including interactions with students have played a crucial role in learning activities (Borbely, 1994; Lachem, Mitchell, & Atkinson, 1994; Webster & Hackley, 1997). Learners are more tend to distractions and it is difficult to pay attention on course materials if no conspicuous interactions between tutors and peer students (Isaacs et al., 1995). As e-learning can conduct in any place, it needs better concentration than face-to-face communications (Kydd & Ferry, 1994). Fulfil greater interaction skills in e-learning environments which could influence learners' satisfaction in order to improve the quality and efficiency of interactions.

### **H3: Interaction with peer students (IS) will positively affect e-learners' course satisfaction in e-learning.**

Individual Learning Process (LP) in e-learning

Students are going to exercise and apply what they have learnt in a course. In general, they can make up their choices themselves with regard to the place, time and regulation of individual learning processes (Narciss, Proske, & Körndle, 2007). For example, students' self-regulation can be one of the significant characteristics which contributes to motivation and course satisfaction (Pintrich, 2000).

### **H4: Individual Learning Process (LP) will positively affect e-learners' course satisfaction in the e-learning.**

Learning Outcomes (LO) in e-learning

Learning outcomes may base on two variables and they are cognitive and emotional variables. For the cognitive variables, the most significant thing is to consider the learning accomplishments. They can be depicted as conceptual and methodical knowledge like problem-solving skills, personal or social skills, etc. (Paechter, Maier, & Macher, in press; Weinert, 2001). On the other hand, course satisfaction is a significant learning outcome which affect the decision to continue studying or drop a course (Chiu, Hsu, Sun, Lin, & Sun, 2005; levy, 2007).

### **H5: Learning Outcomes (LO) will positively affect e-learners' course satisfaction in the e-learning.**

Students' preference for online or face-to-face components

To design an e-learning course for students, tutors are confronted with many problems and considerations which as a result influencing how students experience instruction, construct and apply knowledge. The decisions which are relative to the didactic design of courses may need to refer, the five fields of instruction (Brophy, 1999; Ehlers, 2004).

With regard to different purposes of a course and learning condition, students would like to compare whether the purposes of courses can be better accomplished in online learning sessions or in face-to-face learning sessions. Moreover, students have assessed whether various learning outcomes can be better accomplished online or face-to-face sessions.

## **Findings**

In this study, a questionnaire survey was conducted to collect data and information from respondents. The target group of this study was exactly university students who studied in Hong Kong. Some studies have also used a questionnaire survey to collect data from e-learners' satisfaction and preferences towards e-learning (Manuela & Brigitte, 2010).

### **A. Population and Sample**

The target group of this survey was the university students who have used e-learning techniques. They have experienced a lot of e-learning courses in high schools or now in universities and they are able to tell the preferences of online or face-to-face sessions which one is more suitable for them. Therefore, the information and

data from them which will be more useful and precise for the survey. The factors that are influencing their experiences, learning outcomes and satisfaction towards e-learning can be gathered in the questionnaires. Population and sample 250 questionnaires were distributed and 225 copies were returned and only 215 samples can be used in the survey.

**Table 1. Demographic Characteristics of respondents**

<b>Individual Variables</b>	<b>Frequency</b>
<b>Students Gender Distribution</b>	
Male	49.8%
Female	50.2%
<b>Students Age Distribution</b>	
18-22 years old	95.8%
23-27 years old	4.2%
<b>Year</b>	
Year 1	26.5%
Year 2	23.3%
Year 3	27.4%
Year 4	22.8%
<b>Number of courses taken</b>	
2	0.5%
3	11.6%
4	11.6%
5	61.4%
>5	14.9%
<b>Time spent in courses</b>	
<5 hours	4.2%
5-10 hours	7.4%
11-15 hours	24.2%
16-20 hours	56.7%
>20 hours	7.4%

#### **Data Collection Method & Analysis**

The questionnaire used in this report has designed according to the the five fields of instructions in e-learning which enquiring for students' experiences, learning outcomes and satisfaction, also their comparison of the suitability of online and face-to-face learning sessions. The respondents need to think of their experiences of e-learning courses (Paechter, Fritz, Maier, & Manhal, 2007). For the analysis (Vaughn, Schumm, & Singagub, 1996), respondents' answers were very important to determine.

The questionnaire was divided into four parts. Part 1 was inquiring the personal information of respondents. Part 2 contained 25 questions inquiring respondents of their experiences, learning outcomes and satisfaction in e-learning courses. Part 3 were 7 questions to find out the students' experiences that contribute to satisfaction. Part 4 were 19 questions investigating students' comparisons of the suitability of online and face-to-face learning sessions.

The questionnaires were distributed during the break period times of lectures. So that, numerous of questionnaires can be easily distributed to our target group in class and the return rate will also be high and fast.

### Data Analysis & Findings

Table 2 was shown below which is the descriptive statistics which provided a summary about the investigated items in this survey. Besides, A five-point Likert scale was used to measure the items. From items 6-37, the scale was measured by (1= Strongly agree to 5= Strongly disagree). But from items 38-56, the scale was measured by (1= "better in online components to 5= "better in face-to-face components").

**Table 2. Summarized Descriptive Statistics**

Descriptive Statistics		
ITEMS	Mean	S.D
6. The learning environment offers e-mail, Facebook, and/or other communication channels for the interaction with students.	4.22	0.732
7. The course and the learning materials are clear and well-structured.	4.31	0.656
8. The learning environment is easy to handle.	4.29	0.692
9. I have to cope with the technical problems. (e.g. slow access to the Internet, errors of the software, etc.)	4.25	0.723
10. The course is strict to the organizational and temporal effort.	4.33	0.682
11. When I need any help/advice from my tutor, I can easily find him/her through e-mail, Facebook, etc.	4.48	0.647
12. My tutor has high expertise and experienced in the implementation of the e-learning course.	4.40	0.716
13. My tutor responds feedback as soon as possible through email, Facebook, or any other communication channels.	4.42	0.711
14. My tutor assists and gives advice to me with regard to my learning processes.	4.40	0.710
15. I miss the personal contact with my tutor.	4.37	0.723
16. Because of the online communication in the course, personal relations are ignored.	4.44	0.666

17. I can easily and fast exchange ideas/knowledge with peer students through e-mail, Facebook, etc.	4.36	0.722
18. There are adequate chances in the course to develop relationship with peer students.	4.41	0.698
19. The online communication tools facilitate developing personal contact with peer students.	4.34	0.732
20. Learning in groups and cooperating with peer students are required in the course. (e.g. group activities)	4.35	0.726
21. The communication with media makes group work more complicated.	4.33	0.30
22. I am able to decide what times and where I am learning. (e.g. at the university, at home, etc.)	4.37	0.743
23. I decide the pace of learning and the application of learning.	4.36	0.715
24. The learning environment gives possibility to strengthen my knowledge. (e.g. tests)	4.38	0.700
25. I think it is difficult to maintain learning motivation in the course.	4.39	0.707
26. I acquire the basic knowledge in the course.	4.36	0.742
27. I am able to apply my acquired knowledge to various problems.	4.43	0.672
28. I acquire skills in the self-regulation of learning.	4.36	0.709
29. I acquire skills in using the Internet for scientific work routines. (e.g. online research)	4.26	0.766
30. I acquire skills in communicating with media.	4.35	0.726
31. The course and learning materials are clear and well-structured.	4.45	0.733
32. I acquire expertise in subject matter of course.	4.47	0.716
33. My tutor has a high expertise in implementing e-learning courses.	4.51	0.696
34. I find it hard to motivate myself and maintain motivation to learn knowledge in courses.	4.45	0.727
35. My tutor supports and counsels with my individual learning process.	4.47	0.722
36. The course is requiring with respect to organizational and temporal effort.	4.44	0.727



37. Learning in groups and working with peer students are fostered in courses. (e.g. discussion, group work, etc.)	4.44	0.733
38. Clarity and explicit structuring of the course and learning contents.	1.76	0.702
39. Favorable cost-benefit ratio of effort and learning outcomes.	1.88	0.737
40. The tutor provides fast feedback.	1.58	0.671
41. Assistance and useful advices are given by the tutor.	4.05	0.682
42. It is able to develop personal contact with the tutor.	4.11	0.653
43. The tutor is easy-going and accessible.	1.51	0.587
44. Convenient and fast exchange of information and knowledge with students in the course.	1.58	0.613
45. Support of cooperative learning and team work with students in the course.	4.19	0.651
46. It is able to develop a positive social relationship with students in the course.	4.14	0.650
47. I feel flexible in learning with regard to time and place.	1.56	0.615
48. I feel flexible with regard to about the learning strategies and pace of learning.	1.57	0.614
49. Opportunities for exercising and applying one's knowledge.	1.65	0.638
50. Opportunities for monitoring one's learning processes.	1.61	0.646
51. There is support for maintaining learning motivation.	4.04	0.644
52. Acquisition of skills in scientific work procedures.	1.79	0.716
53. Acquisition of conceptual knowledge in the course.	1.84	0.757
54. Acquisition of skills in applying one's knowledge and using one's knowledge in practice.	4.00	0.687
55. Acquisition of skills in communication and cooperation with others.	3.99	0.694
56. Acquisition of skills in self-regulated learning.	1.60	0.632

The collected information was examined before the data analysis to ensure validation and reliability. First, the results of component analysis were used to ensure the components in questionnaires are valid. The obtained values in analysis must be

greater than 0.3. For the course design, it included 5 items and ranged from 0.711 to 0.822. For the interaction with tutor, it included 6 items and ranged from 0.705 to 0.858. For the interaction with peer students, it included 5 items and ranged from 0.673 to 0.75. For the individual learning process, it included 4 items and ranged from 0.708 to 0.789. For the learning outcomes, it included 5 items and ranged from 0.611 to 0.778. As the result obtained were all higher than 0.3, the collected data perceived as valid.

Furthermore, the Cronbach's alpha used to test how do the items reliable with others. If the obtained results were higher than the acceptable value 0.7 (Nunnally, 1978), then the items can be perceived as reliable for analysis. The Cronbach's alpha of the above items were 0.821, 0.866, 0.769, 0.703 and 0.742 which indicated all items were reliable as higher than 0.7.

### Hypothesis Testing

The hypotheses tested by the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software. The Pearson Correlation would be applied. It is used for determining the relationship between two factors are positively or negatively affected (H1-H5) and finding the mean of items which students are more preferable in learning sessions.

#### I. Pearson Correlation among components

**Table 3. Relationship between CD and CS**

	Course Design (CD)	Course Satisfaction (CS)
Pearson Correlation (CD)	1	0.436**
Pearson Correlation (CS)	0.436**	1

It showed that the Pearson correlation coefficient was 0.436 ( $p=0.00<0.01$ ) and also the impact of Course Design (CD) on Course Satisfaction (CS) in e-learning was positive and significant. Since the result of Pearson correlation coefficient between CD and CS was 0.436, the relationship between these two factors was positive and important. Therefore, a positive and significant relationship was in between CD and CS.

H1: Course Design will positively affect course satisfaction in e-learning, was supported.

**Table 4. Relationship between IT and CS**

	Interaction with tutor (IT)	Course Satisfaction (CS)
Pearson Correlation (IT)	1	0.771**
Pearson Correlation (CS)	0.771**	1

It showed that the Pearson correlation coefficient was 0.771 ( $p=0.00<0.01$ ) and also the impact of Interaction with tutors (IT) on Course Satisfaction (CS) in e-learning was positive and significant. Since the result of Pearson correlation coefficient between IT and CS was 0.771, the relationship between these two factors was positive and important. If the value of  $r$  was founded above 0.5, then it would be classified as a strong correlation (Cohen, 1988). Therefore, a strong positive and significant relationship was in between IT and CS.

H2: Interaction with tutor will positively affect e-learners' course satisfaction in the e-learning, was supported.

**Table 5. Relationship between IS and CS**

	Interaction with peer students (IS)	Course Satisfaction (CS)
Pearson Correlation (IS)	1	0.650**
Pearson Correlation (CS)	0.650**	1

It showed that the Pearson correlation coefficient was 0.65 ( $p=0.00<0.01$ ) and also the impact of Interaction with peer students (IS) on Course Satisfaction (CS) in e-learning was positive and significant. Since the result of Pearson correlation coefficient between IS and CS was 0.65, the relationship between these two factors was positive and important. If the value of  $r$  was founded above 0.5, then it would be classified as a strong correlation (Cohen, 1988). Therefore, a strong positive and significant relationship was in between IS and CS.

H3: Interaction with peer students will positively affect e-learners' course satisfaction in the e-learning, was supported.

**Table 6. Relationship between LP and CS**

	Individual Learning Process (LP)	Course Satisfaction (CS)
Pearson Correlation (LP)	1	0.628**
Pearson Correlation (CS)	0.628**	1

It showed that the Pearson correlation coefficient was 0.628 ( $p=0.00<0.01$ ) and also the impact of Individual Learning Process (LP) on Course Satisfaction (CS) in e-learning was positive and significant. Since the result of Pearson correlation coefficient between IP and CS was 0.628, the relationship between these two factors was positive and important. If the value of  $r$  was founded above 0.5, then it would be classified as a strong correlation (Cohen, 1988). Therefore, a strong positive and significant relationship was in between IP and CS.

H4: Individual Learning Process will positively affect e-learners' course satisfaction in the e-learning, was supported.

**Table 7. Relationship between LO and CS**

	Learning Outcomes (LO)	Course Satisfaction (CS)
Pearson Correlation (LO)	1	0.629**
Pearson Correlation (CS)	0.629**	1

It showed that the Pearson correlation coefficient was 0.629 ( $p=0.00<0.01$ ) and also the impact of Learning Outcomes (LO) on Course Satisfaction (CS) in e-learning was positive and significant. Since the result of Pearson correlation coefficient between LO and CS was 0.629, the relationship between these two factors was positive and important. If the value of  $r$  was founded above 0.5, then it would be classified as a strong correlation (Cohen, 1988). Therefore, a strong positive and significant relationship was in between LO and CS.

H5: Learning Outcomes will positively affect e-learners' course satisfaction in the e-learning, was supported.

## II. Students preferences for online or face-to-face sessions

**Table 8. Course Design in learning sessions**

Items	Mean
CD21	1.76
CD22	1.88

The means of Course Design were 1.76 and 1.88 of two items. Based on the five-point scale in the questionnaire, 1-point means "better in online learning sessions". The acquired result indicated that the respondents rated towards "better in online learning sessions" in this part.

**Table 9. Interaction with tutor in learning sessions**

Items	Mean
IT21	1.58
IT22	4.05
IT23	4.11
IT24	1.51

The means of Interaction with tutor were 1.58, 4.05, 4.11 and 1.51 of four items. Based on the five-point scale in the questionnaire, 1-point means “better in online learning sessions”. The first item and fourth item in this part was towards “better in online learning sessions”, but the second item and the third item indicated towards “better in face-to-face learning sessions”. The acquired result indicated that the respondents rated two items towards “better in online learning sessions” and two items rated towards “better in face-to-face learning sessions” were about the same as in this part.

**Table 10. Interaction with peer students in learning sessions**

Items	Mean
IS21	1.58
IS22	4.19
IS23	4.14

The means of Interaction with peer students were 1.58, 4.19 and 4.14 of three items. The first item in this part was towards “better in online learning sessions”, but the second item and the third item indicated towards “better in face-to-face learning sessions”. The acquired result indicated that the respondents mostly rated towards “better in face-to-face learning sessions” in this part.

**Table 11. Individual Learning Process in learning sessions**

Items	Mean
LP21	1.56
LP22	1.57
LP23	1.65
LP24	1.61
LP25	4.04

The means of Individual Learning Process were 1.56, 1.57, 1.65, 1.61 and 4.04 of five items. The first four items in this part were towards “better in online learning sessions”, but the fifth item indicated towards “better in face-to-face learning sessions”. The acquired result indicated that the respondents mostly rated towards “better in face-to-face learning sessions” in this part.

**Table 12. Learning Outcomes in learning sessions**

Items	Mean
LO21	1.79
LO22	1.84
LO23	4.00
LO24	3.99
LO25	1.60

The means of Individual Learning Process were 1.79, 1.84, 4.00, 3.99 and 1.6 of five items. The first, second and fifth items in this part were towards “better in online learning sessions”, but the second and third items indicated towards “better in face-to-face learning sessions”. The acquired result indicated that the respondents rated three items towards “better in online learning sessions” while two items rated towards “better in face-to-face learning sessions” in this part.

## Discussion and Conclusion

This report investigated students' experiences, learning outcomes and course satisfaction towards e-learning and also the comparison of suitability of online and face-to-face learning sessions. The questionnaire survey was conducted to ask for university students' points of view towards e-learning.

Five fields of instruction are used for investigating. They are course design, interaction with tutor, interaction with peer students, individual learning process and learning outcomes. They are used to measure the degree of students towards course satisfaction in e-learning. Also, using these five fields of instruction to know the preferences of students in e-learning components.

The survey result supported H1 to H5. It indicated students thought that a clear and coherent construction of learning substances to be concerned as good points of learning materials. As the result, the elements influence course satisfaction (Chang & Tung, 2008; Naveh, Tubin, & Pliskin, 2010; Shee & Wang, 2008) and also the performance in the courses (Lee & Lee, 2008). It is very important to implement a good design for course. The interaction between tutor and students has been indicated that affected significantly students' course satisfaction towards e-learning (Madden & Carli, 1981; Powers & Rossman, 1985). The significance of peer interaction is proposed by some research (Moore, 1989; Rourke et al., 2001). To develop a better relationship with others will make everything work fluently and reduce conflicts and contribute to course satisfaction. Students have choices to decide what times and where they learn and they can be able to control the pace of learning strategies to know the learning process of themselves. They acquire knowledge and apply to resolve problems and difficulties. As the results, better learning components contribute to course satisfaction. Finally, it is able to find out in which fields of instruction that the students are preferable for online or face-to-face learning components.

## References

- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32–54.
- Arbaugh, J. B. (2002). Managing the on-line classroom: a study of technological and behavioral characteristics of web-based MBA courses. *Journal of High Technology Management Research*, 13, 203–223.
- Borbely, E. (1994). Challenges and opportunities in extending the classroom and the campus via digital compressed Video. In R. Mason & P. bacsich (Eds.), *ISDN: Applications in education and training* (pp. 65–82). London: Institution of Electrical Engineers.
- Brophy, J. E. (1999). *Teaching. Educational practices series (Vol. 1)*. International Academy of Education & International Bureau of Education. Retrieved 19.02.09.
- Chang, S. C., & Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39, 71–83
- Chickring, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–6.
- Chiu, C. M., Hsu, M. H., Sun, S. Y., Lin, T. C., & Sun, P. C. (2005). Usability, quality, value and e-learning continuance decisions. *Computers & Education*, 45, 399–416.
- Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 36, 501–512.
- Ehlers, U. (2004). Quality in e-learning. The learner as a key quality assurance category. *European Journal of Vocational Training*, 29, 3–15.
- Finley, M. (1992). Belling the bully. *HR Magazine*, 37(3), 82–86.
- Harasim, L. (1990). On-line education: An environment for collaboration and intellectual implication. In L. Harasim (Ed.), *On-line education: Perspectives on a new environment* (pp. 133–169). New York: Praeger.
- Hong, K. S. (2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course. *Internet and Higher Education*, 5, 267–281.
- Isaacs, E. A., Morris, T., Rodriguez, T. K., & Tang, J. C. (1995). A comparison of face-to-face and distributed presentations. In R. R. Katz, R. Mack, L. Marks, M. B. Rosson, & J. Nelson (Eds.), *Proceedings of the association for computing machinery (ACM) special interest group on computers and human interaction (CHI) 95 conference* (pp. 354–361). New York: ACM Press.
- Jiang, M., & Ting, E. (1998). Course design, instruction, and students' online behaviors: A

- study of instructional variables and student perceptions of online learning. In Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April 13–17, 1988.
- Johnson, R. D., Hornik, S., & Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 356–369.
- Jucks, R., Paechter, M., & Tatar, D. (2003). Learning and collaboration in online discourses. *International Journal of Educational Policy, Research & Practice*, 4, 117–146
- Kydd, C. T., & Ferry, D. L. (1994). Case study: Managerial use of video conferencing. *Information & Management*, 27, 369–375.
- Lachem, C., Mitchell, J., & Atkinson, R. (1994). ISDN-based videoconferencing in Australian tertiary education. In R. Mason & P. Bacsich (Eds.), *ISDN: Applications in education and training* (pp. 99–113). London: Institution of Electrical Engineers.
- Lee, J. K., & Lee, W. K. (2008). The relationship of e-learner's self-regulatory efficacy and perception of e-Learning environmental quality. *Computers in Human Behavior*, 24, 32–47.
- Leidner, D. L., & Jarvenpaa, S. L. (1995). The use of information technology to enhance management school education: a theoretical view. *MIS Quarterly*, 19, 265–291.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48, 185–204.
- Liaw, S. S. (2004). Considerations for developing constructivist Web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 309–321.
- Liaw, S. S. & Huang, H. M. (2007). Developing a Collaborative e-learning System Based on Users' Perceptions. *Lecture Notes in Computer Science*, 4402, 751–759
- Madden, M. & Carli, L. (1981) Students' Satisfaction with Graduate School and Attributions of Control and Responsibility. New York: Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association.
- Manuela P., & Brigitte M. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*, 13, 292–297
- Manuela P., & Brigitte M., & Daniel M. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction, 54, 222–229
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3 (2), 1–6.
- Nahl, D. (1993). Communication dynamics of a live interactive television system for distance education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 34(3), 200–217.
- Narciss, S., Proske, A., & Körndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23, 1126–1144
- Naveh, G., Tubin, T., & Pliskin, N. (2010). Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective. *The Internet and Higher Education*, 13, 127–133.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (in press). Evaluation von Lehre mittels Einschätzungen des subjektiven Kompetenzerwerbs. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*
- Paechter, M., Fritz, B., Maier, B., & Manhal, S. (2007). eSTUDY – eLearning im Studium: Wie beurteilen und nutzen Studierende eLearning? Austrian Federal Ministry of Science and Research. Retrieved 19.02.09.
- Paechter, M., & Schweizer, K. (2006). Learning and motivation with virtual tutors. Does it matter if the tutor is visible on the net? In M. Pivec (Ed.), *Affective and emotional aspects of human-computer-interaction: Emphasis on game-based and innovative learning approaches* (pp. 155–164). Amsterdam: IOS Press
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skill training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401–426.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Powers, S. & Rossman, M. (1985) Student satisfaction with graduate education: Dimensionality and assessment in college education. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 22 (2), pp. 46–49.

- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. & Archer, W. (2001) Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (2).
- Ryan, M., Carlton, K. H., & Ali, N. S. (1999). Evaluation of traditional classroom teaching methods versus course delivery via the World Wide Web. *Journal of Nursing Education*, 38(6), 272–277.
- Schwartz, R. A. (1995). The virtual university. *American Society for Engineering Education Prism*, 5(4), 22–26.
- Sharma, S., Dick, G., Chin, W. W., & Land, L. (2007). Self-regulation and e-learning. In *Proceedings of the Fifteenth European Conference on Information System* (pp. 383–394). St.Gallen: University of St. Gallen, Retrieved in Feb. 6, 2012 from <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20070157.pdf>.
- Shee, D. Y., & Wang, Y. S. (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. *Computers & Education*, 50, 894–905.
- Soon, K. H., Sook, K. I., Jung, C. W., & Im, K. M. (2000). The effects of Internet-based distance learning in nursing. *Computers in Nursing*, 18(1), 19–25.
- Strauss, S. G. (1996). Getting a clue: communication media and information distribution effects on group process and performance. *Small Group Research*, 27(1), 115–142.
- Taylor, J. (1996). The continental classroom: teaching labor studies on-line. *Labor Studies Journal*, 21, 19–38.
- Thurmond, V. A., Wambach, K., & Connors, H. R. (2002). Evaluation of student satisfaction: determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 169–189.
- Webster, J., & Hackley, P. (1997). Teaching effectiveness in technology-mediated distance learning. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1282–1309.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Singagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Weinert, F. (2001) Concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Seattle: Hogrefe and Huber.

## TEACHING AND LEARNING IN THE COVID-19 ERA THE EXPERIENCE OF AN ITALIAN PRIMARY SCHOOL CLASS

Loredana Addimando

Department of Teaching and Learning, University of Applied Science and Arts of Southern Switzerland, Locarno, Switzerland

Daniela Leder

Primary School “G. Foschiatti”, “Istituto Comprensivo Valmaura”, Trieste, Italy

Verena Zudini

“Nucleo di Ricerca Didattica”, Department of Mathematics and Geosciences, University of Trieste, Trieste, Italy  
vzudini@units.it

### Abstract

The authors present a case study, where digital technologies were implemented for online education (particularly, mathematics education) at Italian primary school level. Results of this study confirm that the quick transition to the online form of education, due to the COVID-19 pandemic, was successful and provided experience which may be useful in future didactic activities.

**Keywords:** Teaching, learning & Covid-19

### Introduction

The coronavirus19 pandemic has influenced educational systems worldwide, leading to the widespread closure of schools, universities, and colleges. In response to this closure, UNESCO endorsed the use of distance learning programs, open educational applications, and platforms that schools and teachers could use to reach learners remotely, limiting the interruption of education.

During the COVID-19 pandemic, social media such as *WhatsApp*, *Google meet*, *Google drive*, *Zoom app*, *Microsoft Teams* have become the primary sources of education across the world. In this crisis, technologies have been mastered and used responsibly by educational institutions. Many academic administrators have made online content available for free to assist teachers and students worldwide with distance learning. During the period of lockdown, schools, colleges and Universities have moved online: Learning institutes and teachers have been promoting e-learning among their students, ensuring that all of them can benefit. There are some possible situations of inequality owing to difficulty in connectivity and accessing technology, but, for the present, staying at home has been considered to be the safest solution for everyone.

### Theoretical Background

Beyond this period of crisis, the profound changes taking place in society worldwide increasingly have highlighted the centrality of individual learning and the development of targeted skills.

The attention of the institutions and teaching training experts is nowadays placed, in particular, on informal and non-formal learning spaces (Sutherland & Sutherland, 2010), on the workplace as a strategic skills development venue (Schön, 1993; Weick, 1995), capable of enhancing the skills acquired (Perulli, 2006). In Europe, Lifelong Learning programs have been designed to support the creation of a European learning area (Aleandri, 2011).

As in all sectors, innovation will be essential to bring about qualitative changes in education.

In recent years, governments have invested heavily in information and communications technology (ICT) in schools. The quality of school educational resources, including ICT and connectivity, has significantly increased in recent years.

Although education is not a “change-averse” area, with improvements already taking place in classrooms, it has not managed to harness technology to raise productivity, improve efficiency, increase quality, and foster equity (OECD, 2016). International surveys have found that digital technologies have not yet been fully integrated into teaching and learning (OECD, 2016). Analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) data on the effects of ICT on students’ outcomes adds to the sobering picture. The introduction of digital technologies in schools has not yet delivered the promised improvements of better results at a lower cost.

In this perspective, non-formal learning contexts appear to be connected to the spread of new technologies. The fact that information and communication technologies (ICT) first entered families and then schools (Quaglino, 2005, 2014) confirms the importance of informal learning in community life. The non-formal (and informal) environment represents a considerable reserve of knowledge (Schein, 2017) and an essential source of innovation in teaching and learning methods. For example, the spread of e-learning training, in all its forms (we refer to the different distance learning devices, blended learning, massive learning etc.), shows the advantage of developing a “community of practices” as initially intended (Lave, 1991). A community of practices is a space for reflection and action capable of conveying formal and non-formal learning within educational communities and training organizations (Wenger, 1998). Collecting the experiences of people in a learning situation and understanding the contexts within which to develop the didactic-training design is thus central to the design of scenarios favourable to the teaching-learning processes.

Many studies have already examined the effectiveness of e-learning, investigating the relationship between instructional materials and their structure, the teaching strategies, the abilities and behaviour of students (in terms of their self-discipline



when using the Internet as the primary teaching tool) (e.g., Alenezi, 2020; Duffy & Jonassen, 2013). Past research has shown that perceived resources play an essential role in the success of information system adoption (Noesgaard & Ørngreen, 2015). Technology users are strongly motivated when they perceive the presence of necessary resources. It is reasonable to assume that this perception also leads to the adoption of better online learning. The construct of perceived resources was included in this research to examine the influence of an individual's belief in having the necessary resources for using an online learning system.

In this period of crisis, Zimmerman (2020) recently compared online and traditional learning in an article entitled *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment*, arguing that teachers often fail to make the connection between what we do in a physical classroom and what we do online. Education is mainly a relationship. In this crisis situation, we are aware that we have not only to keep the didactic and formal learning aspects alive, but also to exercise our educational role, maintaining a high level of motivation and student involvement.

In Italy, the Ministry of Education issued a statement, clearly stating that distance teaching, in these difficult weeks, had and has two meanings. It urges the entire educating community to exercise its professional and ethical responsibility to continue to pursue the social and educational task of schooling, but not at school, and maintaining, in fact, the community. Keeping the school community alive obviates the risk of isolation and demotivation; the interaction between teachers and students can be the glue that maintains and strengthens relationships, sharing the challenge facing us (MIUR, Ministerial note 388 of 17 March 2020).

So how can we systematize informal learning moments and support the development of life skills in students, such as communication and interpersonal skills, critical thinking and self-management skills?

Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, which enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life (WHO, 2020). Described in this way, skills that can be said to be life skills are innumerable, and the nature and definition of life skills are likely to differ across cultures and settings. However, analysis of the life skills field suggests that there is a core set of skills that are at the heart of skills-based initiatives for the promotion of the health and well-being of children and adolescents. These skills are: Decision-making, Problem-solving, Creative thinking, Critical thinking, Effective communication, Interpersonal relationship skills, Self-awareness, Empathy, Coping with emotions, and Coping with stress (WHO, 1997).

In a typical classroom, anything can happen: Some students laugh, another teacher or a collaborator drops in, the computer does not work, someone asks to go to the bathroom. All this may hinder our lesson plans, but adds variety to our lessons; that is, it allows us to adjust the learning rhythm and to lower, if necessary, the cognitive rate required by the activities. While it is not possible to virtually reconstruct the classroom context and replicate its management methods, it is feasible, indeed indispensable, to implement some group management strategies remotely, in order to carry out our educational function even at a distance. This is the real question: Is it merely about transferring our management strategies into a new context or rather acquiring new ones?

To make this possible, teachers should work on two aspects to an even greater extent than previously: attention to students and focusing on explicit and implicit purposes. First, be aware of the attention to the online signals coming from the students and of our reactions to them and, second, concentrate on what we propose, on how we propose it, and on what thoughts pass through our mind during “classless” teaching. There is one thing that does not change, in the real and the virtual, and that is the attention to our levels of awareness, which we find in the thoughts that arise spontaneously, in the will to explain again a concept that seemed acquired or to endure yet another interruption due to technical problems or the attitudes of some students.

What does not change, in physical or online classes, is the ability to manage ourselves, in order to be able to fully manage, in our unchanged educational task, the new relationships via technology that continue and will continue to involve real people, with their emotions, their moods, their dreams, and their needs. Some authors (Basilaia & Kvavadze, 2020) suggested stepping back and taking a deep breath, thinking deeply about the educational goals before proceeding with the plan of an online learning experience. Focus on developing an online learning experience rather than just online content delivery. Generally, a person does not become an excellent online instructor without having first been an online student. So, it could help to take the opportunity to learn more about best practices around the net. Also, it is essential to learn about ways to communicate the teacher's personality and to teach style in the online context and, last but not least, take a positive approach and seek to use this as an opportunity to do some educational research about your online teaching style.

There is, therefore, a need to remodel the distance that separates us from the students to offer closeness even if we are far away, and to live, in an uncertain present, the possibility of a future that we do not know and that perhaps will improve the society of tomorrow.

## **The Didactic Experience**

### **The Research Group**

The experience illustrated here arose in the context of our research group (“Nucleo di Ricerca in Didattica della matematica”, Department of Mathematics and Geosciences, University of Trieste), made up of a diverse group of teachers from nursery school, primary school, middle school and high school (teaching children and teenagers ranging from 3 to 19 years old) and led by university lecturers involved in multiple activities aimed at promoting and improving the teaching

of mathematics at varying school levels.

In the periodic group meetings, difficulties, gaps and misconceptions are highlighted and we endeavour to find together “prevention” and “solution” strategies to them. Our activity is also “outward-looking” and “open to others” with the organization of events to promote mathematics among children and teenagers, and to offer initial or in-service training for teachers; among these, should be remembered, in particular, the “La matematica dei ragazzi” event, which has been held every two years since 1996 and in 2018 reached its 12th edition (see Leder, Scheriani & Zuccheri, 2002; Zuccheri & Zudini, 2014). In 2020, owing to the spread of the COVID-19 virus, the event was postponed (the date is still to be decided) for reasons of safety.

### The Case Study

The experience illustrated here deals with teaching at primary school level (in Italy, primary school level lasts 5 years: from first to fifth year, with children aged 6-11 years) by one of the authors of the paper, Daniela Leder. She became a permanent member of staff in 2000 and in recent years has been the “main teacher”, teaching Italian, mathematics, science, art and English. In the school year covered by our study (2019/2020), she taught the 5E class (“Scuola Foschiatti”, “I.C. Valmaura”, Trieste), made up of 17 students: 6 girls and 11 boys.

### A Week at School Prior To Covid-19

Daniela Leder’s timetable as 5E’s teacher prior to COVID-19 (September 2019-February 2020) was the following (see Figure 1):

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
8.10-9.10	Daniela Italian	Daniela Mathematics	Daniela Italian	Patrizia R.E. / Daniela	Daniela Mathematics
9.10 – 10.00	Daniela Italian	Daniela (“dual presence”)	Daniela Italian	Daniela Science	Daniela Mathematics
10.00 – 10.20	<i>Break</i>		<i>Break</i>	<i>Break</i>	<i>Break</i>
10.20 – 11.10	Daniela English		Daniela Mathematics		Patrizia R.E. / Daniela
11.10 – 12.10	Daniela Mathematics			Daniela Italian	Daniela English
12.10 – 13.10	Daniela Science		Daniela English	Daniela Mathematics	Daniela Italian
13.10 – 14.10			<i>Lunch</i>		
14.10 – 15.10			Daniela Art		

**Figure 1. Daniela Leder’s timetable in class 5E prior to COVID-19 (“Patrizia” is the name of the colleague who taught R.E./ Religious Education. Daniela was responsible for the students who did not take part in the R.E. lessons. On Tuesdays, instead, there was “dual presence” where Daniela acted as support for another teacher in the same class)**

### The Weeks at School in the Covid-19 Era

From the moment that, owing to the spread of COVID-19, schools were closed (from March 2020, in Italy and specifically in the Region of Friuli Venezia Giulia, where Trieste is located), the teacher adopted online teaching/ distance learning. The technical and legal aspects were discussed with colleagues and the head teacher. When analysing the activity *a posteriori*, four phases emerge in the activity of online teaching regarding the interaction developed by the teacher with her students:

#### Phase 1: 2nd - 6th March 2020

Some very simple revision exercises were sent via email to a mother (the class representative) who in turn forwarded them to the other parents.

#### Phase 2: 9th - 16th March 2020

An email address was created *ad hoc* for the students. The *Edmodo* platform was activated and, on 12th March, the first message was sent. The activities were sent subject by subject. The materials were collected and stored, via email, on *Drive*, where there was a file for every child, which was shared with the parent, or on *Edmodo*. The first trial run was carried out this week via *Skype* and then via *Zoom*.

#### Phase 3: 16th March -5th April 2020

The activities were presented according to the school timetable, day by day. The weekly plan was sent on Fridays so that

working parents would have time to download all the material and give it to the pupils (many of the pupils' parents work). Three times a week (Monday, Wednesday and Friday), there was a 40-minute class video call on *Zoom* in the afternoon (in the morning, many pupils were unable to connect because the device was shared with brothers/sisters or with their own parents, who were all at home, each busy with lessons or remote working).

Phase 4: 6th April 2020 - the end of the school year (June 2020)

Group work began with a daily appointment: the first group in the morning, the second in the afternoon and then everyone together on Friday afternoon (sub-division into two groups was a decision necessitated by competing commitments in the family, with parents, brothers and sisters all involved in remote-working/distance learning). Thus, the class passed from no meetings to one and then two/three meetings a day, at first for 40 minutes and then for about an hour/an hour and a half, (which, in reality, was generally slightly more). If, at the beginning, the aim of the meeting was to build up the group feeling, as time went on, the didactic element regarding each subject was added.

Therefore, school "attendance" became the following (see Figure 2):

	ITALIAN	MATHEMATICS	ENGLISH	ART
MONDAY	9.30-10.00 and 15.30-16.00	10.00-10.30 and 16.00-16.30		
TUESDAY	9.30-10.00 and 15.30-16.00	10.00-10.30 and 16.00-16.30	10.30-11.15 and 16.30-17.15	
WEDNESDAY	9.30-10.00 and 15.30-16.00	10.00-10.30 and 16.00-16.30		10.30-11.00 and 16.30-17.00
THURSDAY	9.30-10.00 and 15.30-16.00	10.00-10.30 and 16.00-16.30		
FRIDAY	9.30-10.00 and 15.30-16.00  all together 16.30-17.00	10.00-10.30 and 16.00-16.30		

**Figure 2. Daniela Leder's timetable in class 5E in the Covid-19 Era**

Generally, regarding primary schools (but the same applies to the later levels), a right balance should be found, according to age, between remote teaching activities and breaktimes so as to avoid the risks arising from an excessive amount of screen time.

### Some Examples: Contents and Methods for Mathematics Education

In order to give an example, we consider below two typical remote teaching weeks for mathematics (the first from Monday 27th to Thursday 30th April 2020 - Italy celebrates 1st May as a national holiday; the second from Monday 4th to Friday 8th May 2020). We focus particular attention on the themes taught and the methodology employed to deal with them.

For both weeks, the work for science and English was sent by email. In "class", Italian, mathematics, art and English were covered (see the timetable in Figure 2). Every day, after having asked every child how he/she was, lessons began by checking homework and went on, working together.

Monday 27th to Thursday 30th April 2020

Monday

Mathematics

Oral test on polygons (after having done the quiz on *Edmodo*). While the teacher questioned one student, the other children were able to begin doing their homework: from the geometry workbook, on perimeter and area.

Tuesday

Mathematics

Revising the meaning of mean, median and mode with exercises.

Wednesday

Mathematics

Reasoned constructions of polyhedrons with toothpicks or marshmallows.

The children began to understand the minimum number of toothpicks needed to construct a polyhedron (4). They observed that cylinders and other solids with curved surfaces cannot be constructed. The terms "prism" and "pyramid" were introduced.

The class was reminded that they had made Sierpinski trees for Christmas, using cardboard tetrahedrons. The teacher showed them one and the differences were noted: With toothpicks, the edges and vertices are highlighted, but the solid is "perforated", and you cannot see the area or the development.

Thursday

Mathematics

Construction of rotating solids starting from plane figures (for the cylinder, many rectangles folded in half and stuck together were used). Registration in the exercise book of work done.

---

Monday 4th to Friday 8th May 2020

Monday

Mathematics

The class read together in the textbook the meaning of “developing the solid” (hinted at in the previous lesson). The teacher took a toothpaste packet and opened it. Together, the class drew the development in the exercise book and made observations.

Tuesday

Mathematics

The volume of a parallelepiped was dealt with. A discussion was held as to what could be used to fill the toothpaste carton from the previous lesson. The children said in order: a liquid, a powder (flour, salt, sand), coarse salt, rice, maize, beans, grapes. Grapes were suggested as something pearl-shaped which, however, being spherical, were no good. Thus, casting around for something with more edges, they came upon the cube. Every suggestion was accepted and the class talked together as to how well the space could be filled or not.

Some pupils asked whether this applied also to the cylinder or sphere. The teacher suggested (maybe) talking about this later on.

Homework was given, consisting in cutting out a 20-centimetre-sided square and two circles with different radii.

Wednesday

Mathematics

Exercises on the area and volume of the parallelepiped and of the cube. In order to understand better, the solids were constructed out of paper.

Thursday

Mathematics

Exercises on the area and volume of the parallelepiped and the cube.

Friday

Mathematics

More exercises on the area and volume of the parallelepiped and the cube.



**Figure 3. Polyhedron constructed by the children (Photo by Daniela Leder)**

### Some Remarks

The experience of the COVID-19 pandemic has caused everyone (*in primis*, those directly involved - teachers, students and their parents) to reflect a little on the role of technology in teaching and on teaching in general.

After a first phase of the emergency, various aspects emerged.

With regard to teaching in general, the lack of an essential element - the relational aspect - was immediately felt, in particular, physical contact: For primary school children, an affectionate gesture, such as a pat on the head, or practical help in an activity, is worth much more than remote voice support.

“Time” became a problem: With remote learning, lessons must be brief (and this also happened in class), but, above all,

there may not be enough time to carry out and finish a piece of work. The teacher and the pupils can start together, but then the children must finish the work by themselves at home in order to show it to the teacher the day after, if it is an object, or send a photo if, it is written work... And the parents, who, in the meantime, are working, cannot always be diligent in sending the material: Some are only able to do so once a week (thus, twenty files arrive all together), others have to be chased up... only two pupils, from the middle of May onwards, became independent in doing this.

When the children were asked their opinion about the experience, the majority said that they had missed being in class together... A few pointed out that there had also been positive aspects: There had been less homework and it had been possible to get up later in the morning... As time passed, however, the children tired of the situation: Even if there had been less homework, there had been no trips or handicrafts or other activities that they had done and enjoyed before.

When asked which week had been the most noteworthy or interesting for them, some pupils were at a loss as to what to say. When pressed, the majority underlined missing their classmates (they saw each other all together only on Fridays), as if they had not felt complete. However, some children remembered the days when the concept of volume was defined (collective discussion) and the first week of video meetings (they still remembered the excitement).

Observations by the teacher were also noteworthy regarding the experience of remote teaching lived during the pandemic of COVID-19. The necessity of mastering the digital tools had been a positive element for her: She discovered and used resources which before she had only seen fleetingly. The NEGATIVE part (written in capital letters) however lies in the fact that remote teaching lacks the relational aspect, nearness, which only being physically present can achieve: Interacting for real is very different from only partially seeing each other (often only the children's faces can be seen...) via video. Given her normal teaching methods, where skills are acquired, remembering that "you learn through discussing" (cooperative learning: See, e.g., Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 2007) - if possible in groups - and where the workshop approach is favoured wherever possible, remote teaching is not sufficient and is limiting, only to be adopted where absolutely necessary.

It is true that the teacher learnt to use interesting tools, tools which she will use again perhaps in the future (her exact words). The teacher deliberately used the word "perhaps" because, in the act of teaching, you are not alone and, particularly when dealing with primary school children, family involvement is taken for granted.

In order for it to happen, remote teaching requires that everyone involved (teacher and children) have access to the necessary devices and are able to use them appropriately. For various families, this often meant that parents and children had to share the devices, as they were all engaged in remote activity (some for work and some for study). This obviously had repercussions on class teaching, in terms of timetabling and the way these tools were used. Furthermore, so as to avoid risks attached to excessive use, the children could not indulge in too much screen time (the device was sometimes a smartphone). It should also be noted that, for primary school children, parents' intervention is often needed when logging on to the device, often being called to assist their children in the correct and safe management of technology.

Think, for example, about sending homework: During the emergency period, the students' homework was collected in three different ways (*Edmodo*, *Drive* and email), not so much because the teacher wanted it thus, but because it might simplify the "work" of the parents. Some parents were even too involved and present, while others were practically absent; among the parents, there were those who would have wished for more remote teaching hours, while others would have wished for fewer. It is true that not all parents had the time to learn how to use the new tools and, in any case, at the beginning of the experience, the teacher herself had to help them by offering, as far as she could, "technical assistance". It was only from the middle of May onwards, as already said, that some children began to send homework by themselves: good for them! However, there were only a few of them... in reality, only four... However, it should be noted that, by the end of the school year, all the children had developed various technological abilities (for example, using at the same time various windows or different devices).

A few comments can also be made on how the teacher's day changed, in that, with the aim of meeting the needs of her students to the best of her skills and abilities, she ended up in front of the computer from 8 a.m. until late afternoon (at the beginning, only with the tablet), using her own internet at her expense. Her typical day, therefore, was closely linked to the computer: at the beginning of the working day, sifting through the material received (checking her emails and files on *Drive* and on *Edmodo*); then, checking over the day's lesson, perhaps to add something; then, logging on to do the video lesson of the morning. The lunch break was about one hour. While waiting for the afternoon's lesson, and after, there were preparation of materials, marking homework, training via webinars and studying new tools for presenting themes and collecting homework and/or meetings with children's parents and with colleagues.

Beyond the activities mentioned, which are rightly part of distance learning, there were school meetings (teachers' council, interclass) and those linked to the duties, which the teacher had during the school year in her educational institution (e.g., group coordinator for preparing tests).

In practice, she was often to be found still in front of the computer at 18-19.00... and at 20.00 she forced herself to turn it off. The sensation was that of never really signing off and of having messages continually arrive which required answering (every file sent, in fact, was analysed) and she looked forward to the weekend to have, at least in part, a break (the files could arrive even on Saturday and Sunday). In any case, how could she not reply to work sent by a pupil?

The experience of class 5E and their teacher is certainly one in a thousand, even million, in the world... and every class has its own story..., but the observations that have been made are very interesting seen from the point of view of how we all may use remote teaching profitably, even in different contexts (not necessarily in an emergency).

## References

- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del Lifelong e Lifewide Learning*. Roma: Armando Editore.
- Alenezi, A. (2020). The Role of e-Learning Materials in Enhancing Teaching and Learning Behaviors. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(1), 48-56.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (2013). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. New York: Routledge.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63-82.
- Leder, D., Scheriani, C., & Zuccheri, L. (2002). "La matematica dei ragazzi: scambi di esperienze tra coetanei". Una valutazione del lavoro svolto. In L. Zuccheri, D. Leder, & C. Scheriani (Eds.), *La matematica dei ragazzi: scambi di esperienze tra coetanei*. Antologia delle edizioni 1996-1998 (pp. 167-179). Trieste: EUT.
- MIUR (2020). Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. Ministero dell'Istruzione. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>
- Noesgaard, S. S., & Ørngreen, R. (2015). The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that Promote e-Learning Effectiveness. *The Electronic Journal of eLearning*, 13(4), 278-290.
- OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The power of digital technologies and skills*. Paris: OECD Publishing.
- Perulli, E. (2006). *Esperienze di validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia e in Europa*. Roma: ISFOL.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (2007). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Nuova edizione. Roma: Carocci.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare Formazione*. Milano: Cortina.
- Quaglino, G. P. (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Cortina.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational Culture and Leadership*. New York: John Wiley & Sons.
- Schön, D. A (1993). Generative Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 137-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutherland, J., & Sutherland, R. (2010). Spaces for Learning-Schools for the Future? In K. Mäkitalo-Siegl, F. Kaplan, J. Zottmann, & F. Fischer (Eds.), *Classroom of the Future: Orchestrating collaborative Spaces* (pp. 41-60). Rotterdam: Sense Publisher.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- WHO (1997). *The World Health Report. Conquering suffering enriching humanity*. Geneva: The World Health Organization Publisher.
- WHO (2020). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: The World Health Organization Publisher.
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment, *Chronicle of Higher Education*, Online First, March 10, 2020.
- Zuccheri, L., & Zudini, V. (2014). Io e la matematica. Un'indagine sul rapporto dei ragazzi con la matematica. In L. Zuccheri, M. Stoppa, & V. Zudini (Eds.), *La matematica dei ragazzi: scambi di esperienze tra coetanei*. Edizione 2010 (pp. 155-184). Trieste: EUT.

## THE ACCURACY AND REPEATABILITY OF UV-DAD-HPLC METHOD FOR DETERMINATION OF CHOLESTEROL CONTENT IN MILK

Lukáš KOLARIČ, Peter ŠIMKO

Slovak University of Technology, Faculty of Chemical and Food Technology, Department of Food Technology, Radlinského 9, 812 37 Bratislava, Slovak Republic

lukas.kolaric@stuba.sk

qsimko@stuba.sk

### Abstract

This paper is a report on the determination of the accuracy and repeatability of the proposed UV-DAD-HPLC method for the analysis of cholesterol content in milk sample. The accuracy and repeatability of the method are important values in the validation process and refer to the suitability of the method for given purpose. The sample preparation consisted of the saponification and extraction process. The conditions of saponification were as follows: time of saponification 15 min, the concentration of methanolic KOH solution 1 mol/L with a volume of 12 mL. The extraction of unsaponified residue was done two times with the mixture of n-hexane:chloroform (1:1, v:v). The samples were analyzed by HPLC chromatography with UV-DAD detector, C<sub>18</sub> stationary phase, and with mobile phase consisted of an isocratic mixture of acetonitrile:methanol (60:40, v:v). In these conditions, the accuracy of method varied from 97.3 to 105.8%. The repeatability referred to the precision was evaluated from the relative standard deviation with the values ranging from 1.34 to 2.37%. From the results, it can be concluded that proposed HPLC method showed great accuracy and repeatability, and thus it could be suitable for the appropriate determination of cholesterol content in milk samples.

**Keywords:** cholesterol, HPLC, accuracy, repeatability, milk

### Introduction

Cholesterol (3 $\beta$ -cholest-5-en-3-ol) is a sterol lipid produced by animal cells. Most cholesterol is produced in liver, adrenal glands, intestines, and in gonads, whereas 20-25% of cholesterol comes from the diet of animal origin (Li et al., 2019). The word cholesterol may quickly be associated with chronic heart disease and other heart problems. However, it has also essential functions in the body such as providing essential components of membrane and serving as a precursor of bile acids, steroid hormones, and vitamin D (Daksha et al., 2010). As elevated human plasma cholesterol concentration may increase the risk of cardiovascular disease and atherosclerosis, a maximum intake of 300 mg per day for adults is recommended (Bertolin et al., 2018). From a nutritional point of view, cholesterol is not found in significant amounts in plant sources, is mostly present in foods of animal origin such as milk products, eggs, meat, and fish. Regarding its relationship with cardiovascular disease, the analytical methods for cholesterol evaluation in foods are crucial (Albuquerque et al., 2016). Cholesterol determination in foods usually involves lipid extraction, separation of cholesterol from interfering components or liberation of cholesterol into the free form, and measurement of isolated cholesterol. Cholesterol can be measured using gravimetry, titration, colorimetry, refractometry, fluorometry, and chromatography (Dinh et al., 2011; Kolarič and Šimko, 2020). Classical chemical methods are relatively simple and inexpensive to perform but multi-step procedures are required. Enzymatic assays involve the use of costly enzymes, although limits of detection are usually low. Chromatographic and mass spectrometric methods are the most accurate and sensitive (Li et al., 2019). The HPLC system equipped with either a UV/VIS detector or a photodiode array detector has been the most common alternative to gas chromatography for the analysis of cholesterol and other sterols in foods. The UV wavelengths for cholesterol absorption range from 203 to 214 nm with maximum absorbance at 205 nm because of the unsaturated center and the hydroxyl group (Dinh et al., 2011). According to Albuquerque et al. (2016), the reversed-phase HPLC coupled with UV or DAD detector is the most common technique for the evaluation of cholesterol content in foods. In our previous study (Kolarič and Šimko, 2020), it has been shown that both spectrophotometric and HPLC methods could be suitable for the determination of cholesterol content in milk but HPLC exhibited higher sensitivity and lower limits of detection. According to Osman and Chin (2006), the HPLC method was found to be the most convenient and consistent in giving highest sensitivity and accuracy for the determination of cholesterol. The propose of this work was thus the evaluation of the accuracy and repeatability of the proposed UV-DAD-HPLC method for the determination of cholesterol content in milk as these parameters are required for the appropriate method validation.

### Materials and Methods

All reagents and standards were of analytical grade. Cholesterol standard was from Sigma-Aldrich with a purity  $\geq 99\%$ . Chloroform, n-hexane, ethanol, and sodium sulphate anhydrous were purchased from Centralchem s.r.o. (Bratislava, Slovakia). Methanol and acetonitrile (HPLC grade) were purchased from Fisher Chemical (Loughborough, UK). The cow's milk (3.5% fat, Rajo a.s., Bratislava, Slovakia) was bought in a local market.

The saponification process was performed according to our previous study with slight modifications (Kolarič and Šimko, 2020). The 5.0 g of milk sample was refluxed with the methanolic solution of KOH (1 mol/L) using the volume of 12 mL and reaction time 15 min. The extraction process was performed two times with a mixture of n-hexane and chloroform (1:1, v/v). The volume of extraction solvent was 15 mL. The extraction system consisted also of 10 mL of deionised water and 1 mL of ethanol (96%). After the extraction, the solvent was filtrated through anhydrous sodium sulphate, and evaporated using a vacuum evaporator (Heidolph, Germany). The residue was dissolved in 3 mL of methanol. The solution was filtered using syringe filters with PTFE membrane and particle size 0.2 µm (PTFE, 13 mm, 0.2 µm, Agilent Technologies, USA). The prepared solution was directly analysed by HPLC chromatography.

HPLC analysis was performed using an Agilent Technologies 1260 infinity system (USA) equipped with a vacuum degasser, a quarterly pump, an autosampler, and the UV-DAD detector. Cholesterol was detected at UV wavelength of 205 nm. Isocratic elution was performed at a flow rate of 0.5 mL/min using the mobile phase consisted of acetonitrile/methanol 60:40 (v/v). The injection volume was 10 µL and the temperature was set at 30 °C. As a stationary phase, a Zorbax Eclipse Plus C<sub>18</sub> column (2.1x100 mm, 3.5 µm particle size, Agilent, USA) was used with the guard column Zorbax SB-C<sub>18</sub> (4.6x12.5 mm, 5 µm particle size, Agilent, USA). Total run time of analysis was 7 min with retention time of cholesterol in 5.6 min. The results were recorded using the OpenLab CDS software, ChemStation Edition for LC, and LC/MS systems (product version A.01.08.108).

The accuracy of the method was determined by recovery tests after spiking the milk samples with cholesterol standard using five different concentrations (0.1, 0.3, 0.5, 1.0, and 1.5 mg/mL). After the quantification of the analytes in the fortified samples and in the control, the recovery percentage (% REC) was calculated according to equation 1 (Kolarič and Šimko, 2020):

$$\%REC = \left( \frac{\text{Obtained conc.} - \text{Control conc.}}{\text{Expected conc.}} \right) \times 100 \quad (1)$$

The repeatability was investigated by injecting four replicates of sample in quadruple on the same day. The intermediate precision was evaluated on three different days by preparing four replicates from the same sample on each day. The precision was then evaluated from the relative standard deviation (RSD).

Statistical analysis was performed using Microsoft Excel version 365 and the results are expressed as mean ± standard deviation or as percentage.

## Results and Discussion

Method validation is the process of defining an analytical requirement and confirming that the method under consideration has capabilities consistent with what the application requires. The performance characteristics commonly evaluated during method validation are selectivity, limit of detection and quantification, working range, analytical sensitivity, trueness (bias, recovery), precision (repeatability, intermediate precision, and reproducibility), measurement uncertainty, and ruggedness (Eurachem Guide, 2014). The accuracy of the method is determined as recovery and precision. In the cholesterol analysis in food products, accuracy is an important parameter as the sample preparation could vary in different food matrices.

The recovery of our proposed HPLC method for the determination of cholesterol content in milk is summarized in Table 1. The chromatograms of the analysis of spiked milk samples with the cholesterol standard at different concentrations are shown in Figure 1. Three general approaches are applicable for the evaluation of method recovery: 1. analysis of reference materials, 2. recovery experiments using spiked samples, and 3. comparison with the results obtained with another method (Eurachem Guide, 2014). In our study, the recovery of the method was studied by spiking samples with the cholesterol standard using five different concentrations (0.1, 0.3, 0.5, 1.0, and 1.5 mg/mL). The method showed great recovery ranging from 97.3 to 105.8%. The obtained results thus prove the efficiency of the proposed method. According to Bauer et. al (2014), the analyte recoveries close to 100% are ideal, but smaller values are admitted if the precision is good. Based on their results, the recovery of the method of cholesterol determination in milk ranged from 100.63 to 103.90% using the three different cholesterol standard concentrations (75, 150, and 300 µg/mL, respectively). Almost the same results were described by Ramalho et al. (2011). Their HPLC-DAD method for determination of cholesterol content in milk samples showed recovery ranging from 97 to 101%. The greater recoveries are described by Albuquerque et al. (2016), which varied from 111 to 125%. The recovery of the HPLC method is mainly influenced by two critical steps in sample preparation, the saponification and extraction. In the extraction process, the choice of extraction solvent is crucial. Most of the previous studies showed great recovery with the n-hexane solution. In our previous study (Kolarič and Šimko, 2020), the recovery using the pure n-hexane was only 91.05%. In this study, it was shown that the extraction with a mixture of n-hexane and chloroform (1:1, v/v) achieved better recoveries. Oh et al. (2001) studied the cholesterol



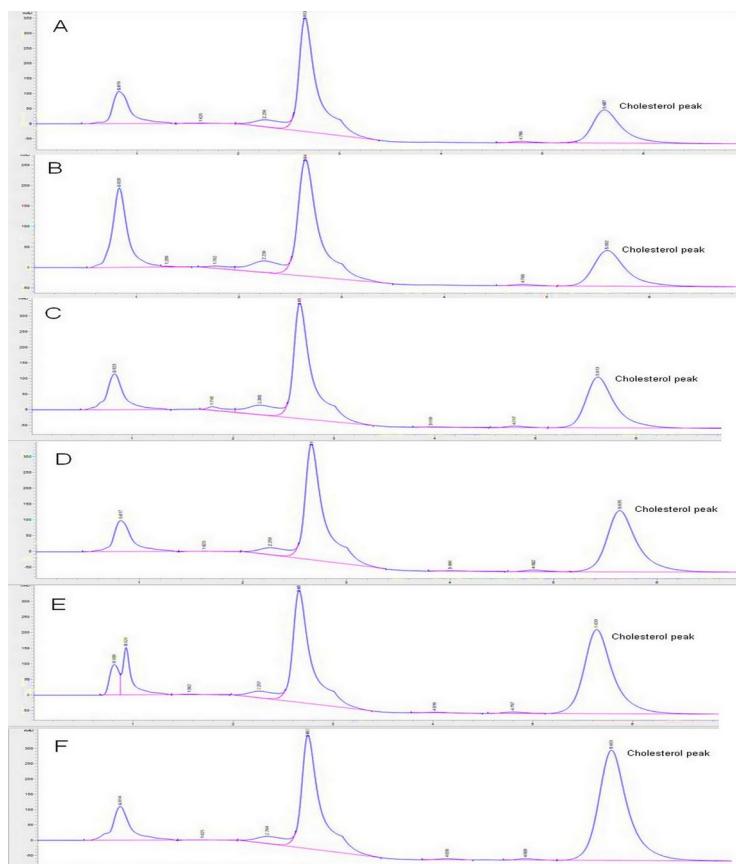
recovery using the different extraction methods (method A – saponification and extraction with diethyl ether, method B – extracted sample from method A passed through silica Sep-pak, method C – saponification and extraction with hexane, and method D – solid phase extraction) by adding 1.0, 2.0, and 3.0 mg of cholesterol to milk samples. Based on their results, the mean recoveries of methods A, B, C, and D were 99.3-100.2, 98.8-99.3, 100.1-100.3, and 99.7-100.7%, respectively, thus the differences were not significant. The saponification of the sample can be direct or indirect. The indirect saponification involves fat extraction, however, cholesterol forms complexes with other phospholipids and proteins, and this changes their overall physical properties, resulting in inefficient extraction of cholesterol, which explains the poor recovery of cholesterol (Oh et al., 2001). The direct saponification is thus preferred. In our study, the direct saponification with the methanolic KOH solution was also applied. Ahn et al. (2012) used method, which required only a sample pretreatment time of 5 min per sample and involved no-heating saponification. In the recovery test, the values were also satisfying, ranged from 98.11 to 102.34%. The recovery of the method of cholesterol determination in food is also influenced by the proper analytical technique. In our previous study, better recoveries were achieved by HPLC chromatography (91.05%) than spectrophotometric determination (85.34%). According to Albuquerque et al. (2016), the UHPLC method recovery ranged from 80 to 106% in comparison to HPLC (111 to 125%). Osman and Chin (2006) described that the mean recoveries of methods using a spectrophotometer, HPLC, and gas chromatography were 86.67-126.67, 73.33-110.00, and 60.00-146.67%, respectively.

**Table 1:** The recovery of proposed HPLC-UV-DAD method for the determination of cholesterol content in milk.

Added cholesterol standard concentration [mg/mL]	The cholesterol content in milk sample [mg/kg] <sup>a</sup>	Recovery [%]	RSD [%]
0.0	105.78 ±1.35	-	-
0.1	104.51 ±2.20	98.8	2.11
0.3	111.89 ±0.32	105.8	0.29
0.5	111.17 ±0.96	105.1	0.87
1.0	102.93 ±1.25	97.3	1.22
1.5	104.16 ±3.36	98.5	3.23

<sup>a</sup> The values are expressed as mean ±standard deviation; RSD, relative standard deviation

The repeatability is a measure of the variability in results when a measurement is performed by a single analyst using the same equipment over a short timescale while intermediate precision gives an estimate of the variation in results when measurements are made under more variable conditions (Eurachem Guide, 2014). In this study, the repeatability and intermediate precision were determined comparing the standard deviation (SD) and relative standard deviation (RSD) of the results obtained in three days. The repeatability refers to precision, which is important for the final accuracy of the proposed method. The values obtained for the repeatability and intermediate precision of the proposed method for cholesterol determination in milk are found in Table 2. From the results, it can be noticed that our method showed great repeatability with the RSD varied from 1.3 to 2.8% and intermediate precision with the RSD 0.5% thus our method is precise. The RSD of 3% was described by Ramalho et al. (2011) for intermediate precision while Albuquerque et al. (2016) showed the RSD values ranging from 1.66 to 1.95%. The RSD values of up to 15% are acceptable, although a maximum variation of 5% for micro constituents is recommended (Bauer et al., 2014). In general, the HPLC or gas chromatography has the highest precision in the analysis of cholesterol content in food, where the HPLC-UV seems to be the most suitable. The comparison of different methods for the determination of cholesterol content in food samples described by Daneshfar et al. (2009) showed that the RSD values obtained by electrophoresis were up to 6.3%, reverse micelle up to 11%, solid phase extraction-gas chromatography-flame ionization up to 3.6%, and HPLC-fluorimetric up to 5.6% while HPLC-UV showed the RSD 3.1%. Higher interday precision using gas chromatography tandem mass spectroscopy in the analysis of cholesterol in milk powder was also noticed by Chen et al. (2015) with RSD 8%.



**Figure 1.** The chromatograms of the analysis of spiked milk samples with the cholesterol standard at different concentrations: A – control sample, B – 0.1 mg/mL, C – 0.3 mg/mL, D – 0.5 mg/mL, E – 1.0 mg/mL, and F – 1.5 mg/mL.

**Table 2:** The repeatability and intermediate precision of the proposed method for cholesterol determination in milk

Repeatability	The cholesterol content in milk sample [mg/kg] <sup>a</sup>	RSD [%]	Intermediate precision RSD [%]
Day 1	120.92 ±2.86	2.37	0.53
Day 2	120.47 ±1.61	1.34	
Day 3	119.41 ±2.37	1.98	

<sup>a</sup> The values are expressed as mean ±standard deviation; RSD, relative standard deviation

### Conclusion

In this study, it was proven that proposed UV-DAD-HPLC method for the determination of cholesterol content in milk has great accuracy, precision, and repeatability. The sample preparation was optimized by using the extraction solvent consisted of the mixture of n-hexane:chloroform (1:1, v:v), and the saponification time in 15 min. In these conditions, the recovery of method varied from 97.3 to 105.8%, and the repeatability referred to the precision from 1.3 to 2.4%. These findings are important as the solvent consumption and time of sample preparation was optimized and simplified in comparison to the previously published HPLC methods. This method is thus accurate and can be used for appropriate evaluation of cholesterol content in milk.

### Acknowledgements

This work is the result of the project implementation “Building Infrastructure for Modern Research of Civilization's Diseases” (ITMS 26230120009) financially supported by the Research & Development Operational Programme funded by the ERDF, grant APVV- 061-2018, and grant VEGA 1/0583/20.

## References

- Ahn, J.H., Jeong, I.S., Kwak, B.M., Leem, D., Yoon, T., Yoon, C., Jeong, J., Park, J.M., & Kim, J.M. (2012). Rapid determination of cholesterol in milk containing emulsified foods. *Food Chemistry*, 135, pp. 2411-2417.
- Albuquerque, T. G., Oliveira, M. B. P. P., Sanches-Silva, A., & Costa, H. S. (2016). Cholesterol determination in foods: Comparison between high performance and ultra-high performance liquid chromatography. *Food Chemistry*, 193, pp. 18-25.
- Bauer, L. C., Santana, D. de A., Macedo, M. dos S., Torres, A. G., de Souza, N. E., & Simionato, J. I. (2014). Method Validation for Simultaneous Determination of Cholesterol and Cholesterol Oxides in Milk by RP-HPLC-DAD. *Journal of the Brazilian Chemical Society*, 25, pp. 161-168.
- Bertolin, J. R., Joy, M., Rufino-Moya, P. J., Lobón, S., & Blanco, M. (2018). Simultaneous determination of carotenoids, tocopherols, retinol and cholesterol in ovine lyophilised samples of milk, meat, and liver and in unprocessed/raw samples of fat. *Food chemistry*, 257, pp. 182-188.
- Chen, Y.Z., Kao, S.Y., Jian, H.C., Yu, Y.M., Li, J.Y., Wang, W.H., & Tsai, C.W. (2015). Determination of cholesterol and four phytosterols in foods without derivatization by gas chromatography-tandem mass spectrometry. *Journal of Food and Drug Analysis*, 23, pp. 636-644.
- Daksha, A., Jaywant, P., Bhagyashree, C., & Subodh, P. (2010). Estimation of sterols content in edible oil and ghee samples. *International Journal of Pharmaceutical Sciences Review and Research*, 5, pp. 135-137.
- Daneshfar, A., Khezeli, T., & Lofti, H. J. (2009). Determination of cholesterol in food samples using dispersive liquid-liquid microextraction followed by HPLC-UV. *Journal of Chromatography B*, 877, pp. 456-460.
- Dinh, T. T. N., Thompson, L. D., Galyean, M. L., Brooks, J. C., Patterson, K. Y., & Boylan, L. M. (2011). Cholesterol Content and Methods for Cholesterol Determination in Meat and Poultry. *Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety*, 10, pp. 269-289.
- Eurachem (2014). The Fitness for Purpose of Analytical Methods - A Laboratory Guide to Method Validation and Related Topics, (2<sup>nd</sup> ed.). ISBN 978-91-87461-59-0. Available from [www.eurachem.org](http://www.eurachem.org).
- Kolarič, L., & Šimko, P. (2020). The comparison of HPLC and spectrophotometric method for cholesterol determination. *Potravinárstvo Slovak Journal of Food Sciences*, 14, pp. 118-124.
- Li, L.H., Dutkiewicz, E. P., Huang, Y.C., Zhou, H.B., & Hsu, C.C. (2019). Analytical methods for cholesterol quantification. *Journal of Food and Drug Analysis*, 27, pp. 375-386.
- Oh, H. I., Shin, T. S., & Chang, E. J. (2001). Determination of Cholesterol in Milk and Dairy Products by High-Performance Liquid Chromatography. *Asian Australasian Journal of Animal Sciences*, 14, pp. 1465-1469.
- Osman, H., & Chin, Y. K. (2006). Comparative sensitivities of cholesterol analysis using GC, HPLC and spectrophotometric methods. *The Malaysian Journal of Analytical Sciences*, 10, pp. 205-210.
- Ramalho, H. M. M., Casal, S., & Oliveira, M. B. P. P. (2011). Total Cholesterol and Desmosterol Contents in Raw, UHT, Infant Formula Powder and Human Milks Determined by a New Fast Micro-HPLC Method. *Food Analytical Methods*, 4, pp. 424-430.

## THE ADAPTATION AND VALIDITY OF SARC-F SCALE IN INDIVIDUALS OVER THE AGE OF 65

H. Cansın KIŞ

Acibadem University, Faculty of Health Sciences, Department of Nutrition and Dietetics, İstanbul-Turkey

[dycansinkis@gmail.com](mailto:dycansinkis@gmail.com)

K. Esen KARACA

Izmir Demokrasi University, Faculty of Health Sciences, Department of Nutrition and Dietetics, Izmir-Turkey

[dyt\\_esen@yahoo.com](mailto:dyt_esen@yahoo.com)

### Abstract

This study aimed to investigate the effects of eating habits on sarcopenia in individuals over 65, to adapt the SARC-F scale which is used for the early diagnosis of sarcopenia into Turkish and to investigate the validity of the scale in individuals over 65. The research was conducted with 91 subjects, including 45 females and 46 males, who presented to Mersin Private Akademi Hospital. A questionnaire that consists of general information, anthropometric measurements, MNA screening test and the SARC-F scale was administered to all participants. Relationship between the MNA screening test, which is used to evaluate nutritional status, and the SARC-F scale, which is used for the early diagnosis of sarcopenia, was found to be statistically significant ( $p=0.001$ ). Evaluating the MNA test and SARC-F scale according to gender, it was found that there was a statistically significant relationship between the SARC-F score and gender ( $p=0.004$ ), whereas there was no relationship between the MNA score and the same ( $p>0.05$ ). According to the sarcopenia risk status, there was a statistically significant difference in terms of body weight, height, fat-free mass, hand grip strength and finger grip strength. Statistical evaluation that was conducted to check the reliability of the SARC-F screening test revealed a Cronbach's Alpha value of 0.60. Evaluation of validity showed that the KMO value was higher than 0.50 and the factor analysis was reliable since the Bartlett's Test provided statistically significant results. In conclusion, eating habits that involve a sufficient and balanced diet have positive effects on the prevention and treatment of sarcopenia and the Turkish version of the SARC-F scale is valid and reliable.

**Keywords:** Sarcopenia, malnutrition, geriatric, muscle mass, muscle function, SARC-F.

### Introduction

The phenomenon that has emerged and gained global importance with the 21st century is "population ageing" (Kirkwood, 2003). Therefore, the interest in studies concerning senescence and the prevention and treatment of health problems encountered in the elderly has been increasing (Smith, 2005). One of the age-related dramatic and clinical anatomic changes in humans occurs in the skeletal muscle. Sarcopenia, defined as loss of muscle mass and strength, is a syndrome that cannot be ignored due to the fact that all people lose their skeletal muscle mass as they age (Cruz, 2010). Sarcopenia is very common and like most geriatric syndromes, it often goes unnoticed in the early stages and becomes more apparent after a fall or injury (Yu, 2016, Fielding, 2011). The SARC-F questionnaire, referred to as a rapid screening test, was developed in 2013 to enable health professionals to evaluate the risk of sarcopenia rapidly and easily (Charlotte, 2016).

Further studies are necessary in order to address the lack of widely accepted diagnostic criteria for identifying sarcopenic patients. In this study, it was aimed to investigate the effects of eating habits on sarcopenia and determine whether the Turkish form of 'A Simple Questionnaire to Rapidly Diagnose Sarcopenia (SARC-F)' scale developed by Malmstrom, T.K. and Morley, J.E et al. in 2013 is a valid and reliable tool for the patients in Turkey, considering that it can be a method suitable for use in the diagnosis of sarcopenia in geriatric patients as well as contributing to the limited number of studies in this field.

### Factors Affecting Eating Habits in the Elderly

Ensuring and maintaining a good nutritional health is necessary for physical and cognitive functions, prevention or delaying of chronic diseases and disease-related complications and ensuring the general quality of life (Institute, 2001, Report, 2003). Malnutrition represents nutritional health, deficiency and imbalances as well as extreme conditions such as obesity, wherein it is affected by a number of factors related to food intake. These factors include food insecurity/food shortages, lack of personal resources, functional impairment (insufficiency of food acquisition, preparation and eating), social isolation, multiple diseases, oral problems, limited knowledge of nutrition and regular use of multiple drugs (Sharkey, 2003, White, 1991).

Personal and social factors affecting food intake should not be ignored while developing an age-appropriate diet in order to facilitate compliance. Therefore, it is required to define the socioeconomic, demographic and health-related risk factors that may directly or indirectly affect nutrition in the elderly. Age-related loss of vision, tooth loss, difficulty chewing and swallowing, decreased sense of taste and smell would limit the food selection and lead to decreased food consumption as well as reduced liking for meals. However, lifestyle habits or changes, living alone and cultural differences also play an important role in food selection. Bad eating habits, which are commonly observed in older adults, reveal the need to focus on these factors (Rakıcıoğlu, 2003, WHO, 2002, Pekcan, 2016).

### **Malnutrition in Geriatrics**

Malnutrition occurs when individuals are unable to fully use the food they consume as a result of disease or other causes (secondary malnutrition), have too much calorie intake (overnutrition) or insufficient intake of essential nutrients (malnutrition or protein-energy malnutrition). However, despite these definitions, there is no universally accepted definition for malnutrition. Malnutrition in the elderly is a common problem which manifests independently or as a complication of disease (Savaş, 2010).

Older adults are among the highest risk groups in terms of malnutrition in the general population. Therefore, malnutrition is an important issue that should be addressed in this age group. Loss of muscle and adipose tissue due to both aging and malnutrition causes the body composition to change. It is important to know which changes stem from ageing in order to define the changes caused by malnutrition accurately (Verbrughe, 2013).

### **Sarcopenia**

One of the most dramatic and clinical anatomic changes associated with age in humans occurs in the skeletal muscle. In 1989, Irwin Rosenberg used the term 'sarcopenia' to refer to the age-related process of skeletal muscle loss (Rosenberg, 1989). Sarcopenia derives from the Greek words sarx (flesh) and penia (loss). Sarcopenia, for which the accepted definition is still lacking in research and clinical practice, is accompanied by decreased movement ability, decreased physical endurance, slowed gait speed and physical limitation (Cesari, 2006).

Due to the lack of a globally accepted definition for sarcopenia, which was first defined by Rosenberg, the European Geriatric Medicine Society (EuGMS) encouraged The European Working Group on Sarcopenia in Older People (EWGSOP) to establish consensus diagnostic criteria for sarcopenia in 2009. The EWGSOP divided sarcopenia into three stages: presarcopenia, sarcopenia and severe sarcopenia. In the pre-sarcopenia stage, there is decreased muscle mass while muscle strength and physical performance remain unaffected. In the sarcopenia stage, there is decreased muscle strength or performance along with a decrease in muscle mass. In severe sarcopenia, there is decreased muscle mass, muscle strength and performance, i.e. a decrease in all three criteria (Cruz-Jentoft, 2010).

The development of sarcopenia involves many factors such as aging, genetic characteristics, lifestyle and conditions, malnutrition, immobility/sedentary lifestyle, chronic diseases and drug use. Therefore, sarcopenia can sometimes have a single cause or occur due to the combination of various factors. Therefore, it is beneficial in clinical practice to divide sarcopenia into two: primary sarcopenia that develops only due to aging without any other cause and secondary sarcopenia that develops due to one or more factors. Since the etiology of sarcopenia is multifactorial in many older adults, it may not be possible to distinguish between primary and secondary sarcopenia (Cruz-Jentoft, 2010).

There are many techniques to evaluate muscle mass. CT, MRI or DEXA are among the methods that can be used for muscle mass measurement. However, DEXA, BIA and anthropometric measurements are preferred in clinical practice. One of these measurements should be selected by also considering the accessibility, applicability and cost factors (Cruz-Jentoft, 2010).

Muscle strength is best measured using a hand-held dynamometer and requires the best mean value of three measurements (Fried, 2001).

### **Nutrition Screening Tools**

A number of questionnaires have been developed and approved for the assessment of nutritional status. Simplified Nutritional Assessment Questionnaire (SNAQ) is a survey consisting of four questions with high sensitivity and specificity to identify older people who have a risk of weight loss (Wilson, 2005). The SCREEN II (Seniors in the Community: Risk Evaluation for Eating and Nutrition) index was developed by Keller et al. This index determines nutritional status by four factors: food intake, physiological, adaptation and functional condition. Test reliability was confirmed by repeatability and it is widely used in Canada (Keller, 2006; Keller, 2005; Keller, 2001).

"Malnutrition Universal Screening Tool" (MUST) is a simple 5-step screening tool recommended by the European Society of Parenteral and Enteral Nutrition (ESPEN) and the British Association for Parenteral

and Enteral Nutrition (BAPEN) for use in both elderly inpatients and outpatients. In cases where BMI cannot be measured in the MUST test, it was suggested to check the arm wrist-elbow (ulna) length to determine the height and estimate BMI from the MUAC (mid-upper arm circumference) measurement. Therefore this test was recommended for inpatients, since it used an alternative method to estimate height. In addition, while the risk of malnutrition can be mentioned with a BMI below 22 kg/m<sup>2</sup> in the elderly, MUST considers a BMI of 20 kg/m<sup>2</sup> normal, which is accepted as a disadvantage (Stratton, 2004, Stratton, 2006, Visvanathan, 2003).

The Appetite Hunger and Sensory Perception (AHSP) questionnaire was developed in nursing homes in the Netherlands. This questionnaire focuses on loss of appetite and changes in the sense of taste and smell. It performed more successfully in healthy older adults than in the underweight elderly (Mathey, 2001; Savina, 2003).

The Subjective Global Assessment (SGA) is a screening tool that evaluates the level of nutrition in hospitalized patients (McCann, 1999). This screening tool includes a short physical examination that involves weight change, food intake, medical history of gastrointestinal symptoms and functional disorders, subcutaneous fat, muscle loss, edema and acid loss. It was mainly validated for young individuals with gastrointestinal disorders and there are studies suggesting that this tool is not commonly preferred in evaluating healthy older adults (Guigoz, 2006).

The Mini Nutritional Assessment (MNA), proposed by ESPEN for use in the elderly in 2002, consists of global assessment questions, specific dietary questions, self-perception and anthropometric measurements (Vellas, 2006). This screening test has the highest and widely verified reliability and validity. MNA can detect malnutrition long before the pronounced changes in body weight or serum protein levels, since it contains more sophisticated measurements than other tests (Green, 2006).

The SARC-F scale was developed as a rapid screening test for the diagnosis of sarcopenia. This questionnaire enables health professionals to evaluate the risk of sarcopenia rapidly and easily. The questionnaire consists of five components: strength, assistance walking, rise from a chair, climb stairs and falls. These components have been selected so as to reflect health changes associated with the outcomes of sarcopenia. The SARC-F score ranges from 0 to 10, wherein 0-3 points indicates healthy patients, whereas 4 points and above indicates symptomatic patients (Malmstrom, 2016).

## Materials And Methods

**Time, place and sample of the study:** This study included 120 healthy individuals aged 65 and older who presented to Mersin Private Akademi Hospital between May 2017 and November 2017. However, the study was completed with data from 91 questionnaires, since those with incomplete data were not included in the evaluation.

**General study plan:** In this study, in order to investigate the effects of eating habits on sarcopenia in healthy patients aged 65 and older and determine whether the Turkish form of 'A Simple Questionnaire to Rapidly Diagnose Sarcopenia (SARC-F)' scale developed by Malmstrom, T.K. and Morley, J.E et al. in 2013 is a valid and reliable tool for the patients in Turkey, the SARC-F scale was used along with the MNA test and a questionnaire that included anthropometric measurements, three-day food consumption log and frequency of food consumption to assess the nutritional status. The questionnaire also investigated the physical activity status. Data from the study: face-to-face interview method was used by the researcher in order to accurately and exactly determine patient information.

**Statistical Analysis:** Cronbach's alpha coefficient and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) values were studied as well as a factor analysis conducted for the reliability and validity study of the SARC-F scale in Turkish. Statistical analysis of the obtained data was performed with the IBM SPSS 21 software package, MedCalc statistical software package and e-picos software. Parametric tests were used without testing for normality due to compliance with the central limit theorem. Continuous variables were expressed with mean and standard deviation and minimum and maximum values, whereas categorical variables were expressed with frequency and percentage values. Student's T test was used to compare the mean values of two groups and One-Way ANOVA to compare the mean values of more than two groups. Tukey's Post Hoc test was used in case of a difference detected in ANOVA. Chi-Square test was used to evaluate the relationships between categorical variables. 95% confidence interval was used for all tests performed within the scope of this study and  $p < 0.05$  was considered statistically significant.

## Results

### Results of the Factor Analysis for the Validity of the SARC-F Scale

A factor analysis was conducted to determine the validity of the SARC-F scale and to obtain the functional dimensioning by identifying factor weights of the items included in the scale. Suitability of data to factor analysis was tested with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests before

conducting the factor analysis. For the evaluated scale that consisted of 5 items, KMO value was found to be 0.70 and the Bartlett's test result was as follows:  $\chi^2= 109.568$  ( $p \leq 0.05$ ) (Table 1). A KMO value higher than 0.60 and a significant Bartlett's test result means that the data is suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2011).

**Table 1:** Data on the Suitability of the SARC-F Scale to Factor Analysis

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.70
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-square	109.568
	P value	<0.001

#### Results of the Reliability Analysis of the SARC-F Scale

Cronbach's Alpha coefficient was used for the reliability analysis of the scale. A Cronbach's Alpha between 0.80 and 1, 0.60 and 0.79, 0.40 and 0.60, and 0 and 0.39 indicates a highly reliable, reliable, poorly reliable and unreliable scale, respectively (Büyüköztürk, 2011). Cronbach's Alpha was found to be 0.60 for the SARC-F scale (Table 2). In accordance with this value, the scale was considered reliable.

**Table 2:** Results of the Cronbach Alpha Reliability Analysis for the SARC-F Scale

Factor	Number of items	Cronbach's Alpha
SARC-F Scale	5	0.60

#### Evaluation of the Sociodemographic Characteristics

Of the 91 subjects who participated in the study, 45 (49.5%) were female and 46 (50.5%) were male. Considering the educational status, 4.4% of the participants were illiterate, 11% were literate, 17.6% were elementary school graduates, 17.6% were middle school graduates, 28.6% were high-school graduates or had received an equivalent education and 20.9% were university graduates. Considering the classification of subjects by age, 40.7% of the participants were 70 and younger, 25.3% were between 71-74, 17.6% were between 75-80 and 16.5% were 81 and older (Table 3).

**Table 3:** Evaluation of the Sociodemographic Characteristics

N=91		
Variables	Number (n)	Percentage (%)
<b>Gender</b>		
Female	45	49.5
Male	46	50.5
Total	91	100
<b>Educational status</b>		
Illiterate	4	4.4
Literate	10	11
Elementary School	16	17.6
Middle School	16	17.6
High School	26	28.6
University	19	20.9
Total	91	100
<b>Age</b>		
<70	37	40.7
71-74	23	25.3
75-80	16	17.6
>81	15	16.5
Total	91	100

Considering the relationship between sarcopenia risk status and sociodemographic characteristics, there was a statistically significant relationship between age and risk of sarcopenia ( $p=0.001$ ) (Table 4).

**Table 4:** Evaluation of the Relationship Between Sociodemographic Characteristics and Sarcopenia Risk Status

N=91	Sarcopenia status				
	Risk		No Risk		P value
Variables	Number (n)	Percentage (%)	Number (n)	Percentage (%)	
<b>Gender</b>					
Female	36	54.5	9	36	0.11
Male	30	45.5	16	64	
Total	66	100	25	100	
<b>Educational status</b>					
Illiterate	4	6.1	-	-	0.07
Literate	8	12.1	2	8	
Elementary School	13	19.7	3	12	
Middle School	13	19.7	3	12	
High School	13	19.7	13	52	
University	15	22.7	4	16	
Total	66	100	25	100	
<b>Age</b>					
<70	17	25.8	20	80	<0.001*
71-74	20	30.3	3	12	
75-80	15	22.7	1	4	
>81	14	21.2	1	4	
Total	66	100	25	100	

Evaluation of the MNA and SARC-F scale administered to the subjects according to gender is provided in Table 5. While there was a statistically significant relationship between the SARC-F scores and gender ( $p=0.04$ ), there was no relationship between the MNA scores and the same ( $p>0.05$ ).

**Table 5:** Evaluation of the SARC-F and MNA Scores According to Gender

	Gender	N	Mean±SD	P
SARC-F Scale	Female	45	4.95±1.60	0.04*
	Male	46	4.22±1.75	
MNA	Female	45	22±3.09	0.82
	Male	46	22.15±3.22	

#### Relationship Between the Sarcopenia and Malnutrition Status of the Subjects

The subjects were divided into three groups according to the MNA score, i.e. normal, at risk of malnutrition and malnourished. As shown in Table 6, 59.3% of 91 subjects had risk of malnutrition, whereas 7.7% had malnutrition. In addition, 33% of the patients were normal in terms of malnutrition. According to the SARC-F score, the subjects were divided into two groups: risk of sarcopenia and no risk of sarcopenia. It was found that 72.5% of the subjects had risk of sarcopenia, whereas 27.5% did not have the same.

Comparison of the MNA and SARC-F screening test results showed that, of the 66 subjects who had risk of sarcopenia according to the SARC-F test, 10.6% had malnutrition, 71.2% had risk of malnutrition and 18.2% had normal nutrition. There was a statistically significant relationship between the SARC-F and MNA screening test results ( $p=0.001$ ).



**Table 6:** Evaluation of the Sarcopenia Status According to the Malnutrition Status of the Subjects

	No Risk of Sarcopenia N(%)	Risk of Sarcopenia N(%)	Total N(%)	P value
Normal Nutritional Status	18(72)	12(18.2)	30(33)	<0.001*
At Risk of Malnutrition	7(28)	47(71.2)	54(59.3)	
Malnourished	-	7(10.6)	7(7.7)	
Total	25(27.5)	66(72.5)	91(100)	

**Evaluation of the Anthropometric Characteristics and Hand Grip Strength According to Gender**

The evaluation of anthropometric measurements and hand grip strength according to gender showed that there was a statistically significant difference in terms of the mean body weight, height, fat-free mass, hand grip strength and finger grip strength, as shown in Table 7 (p<0.05).

**Table 7:** Evaluation of the Anthropometric Measurements and Hand Grip Strength According to Gender

N=91	Gender	N	Mean ±SD	P
Body weight (kg)	Female	44	64.1±12.9	0.04*
	Male	46	69.9±13.1	
Height (cm)	Female	44	16.43±6.38	<0.001*
	Male	46	17.89±8.18	
	Female		Male	
BMI (kg/m <sup>2</sup> )	n(%)		n(%)	0.51
BMI<19	1(2.3)		2(4.3)	
19<BMI<21	10(22.7)		10(21.7)	
21≤BMI<23	7(15.9)		3(6.5)	
BMI≥23	26(59.1)		31(67.4)	
Total	44(100)		46(100)	
	Gender	N	Mean ± SD	
Fat-free mass (kg)	Female	44	40.04 ±7.59	0.004*
	Male	46	45.58 ±9.80	
Fat mass (kg)	Female	44	24.18 ±9.39	0.7
	Male	46	23.45 ±8.43	
Hand grip strength (kg)	Female	45	18.77±9.48	0.02*
	Male	46	25.55±15.76	
Finger grip strength (kg)	Female	45	5.93±2.98	0.001*
	Male	46	8.91±5.17	
	Female		Male	
Arm circumference (cm)	n(%)		n(%)	0.53
<21	2(4.5)		2(4.3)	
21≤ arm circumference<22	6(13.6)		3(6.5)	
≥22	36(81.8)		41(89.1)	
Total	44(100)		46(100)	
	Female		Male	
Calf circumference (cm)	n(%)		n(%)	0.05*
<31	12(27.3)		5(10.9)	
≥31	32(72.7)		41(89.1)	
Total	44(100)		46(100)	

Evaluation of the relationship between anthropometric measurements and hand grip strength according to sarcopenia risk status showed that there was a statistically significant difference in terms of body weight, height, fat-free mass, hand grip strength and finger grip strength according to the sarcopenia risk status (Table 8) ( $p < 0.05$ ).

**Table 8:** Evaluation of the Relationship Between Anthropometric Measurements and Hand Grip Strength of the Subjects and Sarcopenia Risk Status

N=91	Risk of Sarcopenia n=66	No Risk of Sarcopenia n=25	P value
Variables	Mean±SD	Mean±SD	
Body weight (kg)	64.7±13.2	72.1±12.8	0.02*
Height (cm)	159.878±8.644	164.4±8.456	0.03*
BMI (kg/m <sup>2</sup> )	n(%)	n(%)	
BMI<19	3(4.5)	-	0.12
19≤BMI<21	15(22.7)	6(24)	
21≤BMI<23	10(15.2)	-	
BMI≥23	38(57.6)	19(76)	
Total	66(100)	25(100)	
	Mean±SD	Mean±SD	
Fat-free mass (kg)	40.969±8.355	47.472±9.77	0.002*
Fat mass (kg)	23.313±9.239	24.636±8.06	0.53
Hand grip strength (kg)	18.242±10.583	32.1±15.294	<0.001*
Finger grip strength (kg)	5.924±3.227	11.28±5.072	<0.001*
Arm circumference (cm)	n(%)	n(%)	
<21	4(6.1)	-	0.17
21≤ arm circumference<22	9(13.6)	1(4)	
≥22	53(80.3)	24(96)	
Total	66(100)	25(100)	
Calf circumference (cm)	n(%)	n(%)	
<31	17(25.8)	1(4)	0.02*
≥31	49(74.2)	24(96)	
Total	66(100)	25(100)	

## Discussion

The SARC-F scale translated to Spanish was used to evaluate sarcopenia in 487 participants 60 and older living in Mexico. Cronbach's Alpha was found to be 0.64 as a result of the study. This showed that the Spanish version of the SARC-F scale could be used reliably (Szleif, 2016). In a cross-sectional study that aimed assess the reliability of the SARC-F scale in Japan, kappa coefficient of reliability was found to be 0.66 in 207 diabetic Japanese subjects aged 65 and older. This also showed that the SARC-F scale could be reliably used in Japan (Satoshi, 2016). The present study also provided similar results as other studies in the literature, wherein the Turkish version of the SARC-F scale was found to be valid and reliable.

4000 Chinese subjects aged 65 and older participated in a study that aimed to predict the negative outcomes of the SARC-F scale items. It was reported that the scale could be limited to 3 items by removing the rise from a chair and fall components (Woo, 2018). In the present study, it was found that the scale became more reliable with a Cronbach's Alpha of 0.78, when the falls components was removed. This was thought to stem from the fact that older adults may not accurately remember the answer to the question "how many times did you fall?" or that it was not clear whether sarcopenia was the cause or result of the fall since healthy subjects were included in the study, as seen in the study mentioned above.

In the Canadian National Health Research conducted by Garner et al. with 3,864 males and 4,745 females, it was reported that men included in the slightly overweight category had a higher quality of life since they had more muscle tissue, whereas the same did not apply to women (Graner, 2012). The present study also showed that women had higher risk of sarcopenia. This finding was thought to be associated with the increase in bone density reduction after menopause.

According to the results from the third phase of the EPIC-Norfolk research conducted between 2004 and 2011, grip strength and gait speed exhibited a decrease in parallel to advanced age (Keevil, 2013). Data from the study may suggest the presence of a significant relationship between sarcopenia and decreased gait speed and grip strength with advancing age. The present study also showed that there was a statistically significant relationship between age and sarcopenia ( $p < 0.05$ ).

A literature review showed that malnutrition could lead to sarcopenia. The relationship between malnutrition and sarcopenia scales was also significant in this study ( $p = 0.001$ ).

Anthropometric measurements of the body are of utmost importance in evaluating the condition of an individual, conducting risk analysis for and diagnosing various diseases and for the success of treatment. This subject is rapidly becoming more popular today, wherein there is a pursuit of highly reliable and valid, repeatable, easily applicable, inexpensive and accessible new methods and scales. Loss in the lower extremity muscles is more rapid as compared to the upper extremities in the elderly. Therefore, there are various studies indicating that calf circumference is an important predictor (Rolland, 2003). In a study by Bahat et al., 274 Turkish men aged 60 and older were evaluated and it was found that 10.5% of the participants had a calf circumference lower than 31 cm. According to the findings of the study, it was reported that older males in the Turkish population had higher rates of functional dependence, sarcopenia and malnutrition as compared to those living in developing and developed Western countries (Bahat, 2013). In another study conducted with 145 subjects aged between 18 and 83, it was found that the mean calf circumference was  $37.2 \pm 3.4$  cm in females and  $37.7 \pm 5.2$  cm in males (Ata, 2016). Kusaka et al. conducted a study with subjects aged between 65 and 86 and reported that it would be more sensible and suitable to define a wide calf circumference with non-sarcopenia (Kusaka, 2017). Results of another study conducted with 526 subjects aged between 40 and 89 indicated that calf circumference has a positive correlation with muscle mass and the optimal calf circumference cut-off value for predicting sarcopenia is  $< 34$  cm in men and  $< 33$  cm in women (Kawakami, 2015). In Turkey, the first study that aimed to investigate the risk of sarcopenia in the population was conducted by Akın et al. The study included 879 subjects older than 60 living in Kayseri. In the study, the rate of sarcopenia associated with muscle mass was evaluated using a calf circumference criterion of less than 31 cm and a mid-upper arm circumference criterion of less than 21.1 cm and 19.9 cm for males and females, respectively. The rate of sarcopenia according to calf circumference was 6.7% (7.7% in females and 5.6% in males), whereas the same according to mid-upper arm circumference was 7.3% (8.0% in females and 6.6% in males). In accordance with this data, it was concluded that sufficient muscle mass could not provide reliable use of muscles and that muscle function was a more important marker than muscle mass in the diagnosis of sarcopenia (Akın, 2015).

In the present study, 72.7% of females had a calf circumference of 31 cm and higher and 27.3% had a calf circumference less than 31 cm, whereas 89.1% of males had a calf circumference of 31 cm and higher and 10.9% had a calf circumference less than 31 cm. Accordingly, sarcopenia risk status was evaluated in association with calf circumference. It was found that 25.8% of those who had risk of sarcopenia had a calf circumference less than 31 cm, whereas 4% of those who did not have risk of sarcopenia had a calf circumference less than 31 cm. Majority of those who had risk of sarcopenia had a calf circumference higher than 31 cm. Evaluating according to the sarcopenia risk status, it was found that 25.8% of those who had risk of sarcopenia had a calf circumference less than 31 cm. In this study that employed a mid-upper arm circumference less than 21 cm as a criterion, 4.5% of females and 4.3% of males had an arm circumference less than 21 cm. According to the sarcopenia risk status, while 6.1% of the subjects who had risk of sarcopenia had an arm circumference less than 21 cm, none of those who did not have risk of sarcopenia had an arm circumference less than 21 cm. Arm circumference did not have a statistically significant relationship with sarcopenia risk status and gender ( $p > 0.05$ ).

Murphy et al. prospectively evaluated the appendicular fat-free mass and grip strength of 3075 individuals aged between 70-79 for seven times within 9 years. Fat-free mass of those included in the study was standardized with respect to height and calculated in  $\text{kg}/\text{m}^2$ . The mean fat-free mass was found to be  $6.52 \pm 1.14$   $\text{kg}/\text{m}^2$  in women and  $40.9 \pm 8.53$   $\text{kg}/\text{m}^2$  in men. The mean BMI value was  $27.7 \pm 5.50$   $\text{kg}/\text{m}^2$  and  $27.0 \pm 3.90$   $\text{kg}/\text{m}^2$  in women and men, respectively. In addition, the mean age was  $73.5 \pm 2.88$  and  $73.8 \pm 2.85$  years in women and men, respectively. In the study, it was observed that the increase in age and BMI was a determinant of transition from a normal condition to sarcopenia (Murphy, 2014).

In a study by Akın et al., hand grip strengths were evaluated and it was found that the mean hand grip strength was 17.9 in females and 30.6 kg in males (Akın, 2015). In the Health and Retirement Study

conducted with Americans by Haas et al., gait speed and grip strength were evaluated according to gender. The study included data from 14,493 individuals who were born before 1947. It was reported that gait speed and grip strength were higher in males as compared to females, regardless of age (Haas, 2012). In the present study, the mean hand grip strengths were  $18.77 \pm 9.48$  and  $25.55 \pm 15.76$  kg in females and males, respectively. Evaluating hand grip strength according to the sarcopenia risk status, it was found that the subjects who had risk of sarcopenia had a mean hand grip strength of  $18.24 \pm 10.58$  kg, whereas the same was  $32.1 \pm 15.29$  kg in those who did not have risk of sarcopenia. In the present study, hand and finger grip strength had a significant relationship with gender and risk of sarcopenia ( $p < 0.05$ ).

Although there is a large amount of data on the relationship between BMI and sarcopenia in the literature, a significant relationship between the two was not observed in the present study ( $p > 0.05$ ). There was a significant relationship between body weight, height, fat-free mass, hand-finger grip strength and sarcopenia risk status ( $p < 0.05$ ).

Tanimoto et al. aimed to investigate the effects of sarcopenia on falls in a study that they measured grip strength with a hand dynamometer and muscle mass with BIA in 1110 Japanese subjects 65 and older. Of the subjects who participated in the study, 14.9% of females and 13.4% of males were found to have sarcopenia. The prevalence of falls was 21.3% among females and 16.9% among males. The study showed that history of falls was significantly more prevalent among those who had sarcopenia and those who had reduced grip strength and gait speed than those who did not. However, it could not be clarified whether sarcopenia and reduced gait speed and grip strength were the cause or result of falls, since the study was cross-sectional and included healthy individuals (Tanimoto, 2014). It was thought that the increased reliability coefficient as a result of removing the falls component was also due to the same reason in the present study.

In conclusion, it is thought that the SARC-F scale, which can be used in the early diagnosis of sarcopenia, will be beneficial in maintaining good health and increasing quality of life.

## References

- Akin, S., Mucuk, S., et al. (2015). Muscle function-dependent sarcopenia and cut-off values of possible predictors in communitydwelling Turkish elderly: calf circumference, midarm muscle circumference and walking speed. (pp. 1-4). *European Journal of Clinical Nutrition*.
- Ata, M. (2016). The use of ultrasound imaging in anthropometric assessment, Hacettepe University Medical School, Thesis In Physical and Rehabilitation Medicine. Ankara.
- Bahat, G., Tufan, F., et al. (2013). Assessments of functional status, comorbidities, polypharmacy, nutritional status and sarcopenia in Turkish community-dwelling male elderly. (pp. 67-72). *Aging Male*.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). Data analysis for social sciences. Pegem Academy, Ankara.
- Cesari, M., Leeuwenburgh, C., et al. (2006). Frailty syndrome and skeletal muscle: results from the Invecchiare in Chianti study. (pp. 1142-8). *Am J Clin Nutr*.
- Charlotte, B., Eugène M, et al.(2016). Sarcopenia in daily practice: assessment and management. (pp.170) *BMC Geriatrics*.
- Cruz-Jentoft, AJ. (2010). Sarcopenia: European consensus on definition and diagnosis: Report of the European Working Group on Sarcopenia in Older People.
- Cruz-Jentoft, AJ., Baeyens, JP., et al. (2010). European Working Group on Sarcopenia in Older People. Sarcopenia: European consensus on definition and diagnosis: Report of the European Working Group on Sarcopenia in Older People. (pp. 412-23). *Age Ageing*.
- Fielding, RA., Vellas B., et al. (2011). Sarcopenia: An undiagnosed condition in older adults. Current consensus definition: prevalence, etiology, and consequences. (pp. 249- 256). *J Am Med Dir Assoc*.
- Fried, LP., Tangen, CM., et al. (2001). Cardiovascular Health Study Collaborative Research Group.
- Garner, R., Feeney, DH., et al. (2012). Body weight, gender, and quality of life: A population-based longitudinal study. (pp. 813-25). *Qual Life Res*.
- Green, SM., Watson, R. (2006). Nutritional Screening and assessment tools for older adults: literature review. (pp.477-90). *J Adv Nurs*.
- Guigoz, Y. (2006). Mini nutritional assessment (MNA) review of the 146 literature-What does it tell us? (pp. 466-85). *Journal of Nutrition and Health & Aging*.
- Haas, SA., Krueger, PM., Rohlfen, L. (2012). Race/ethnic and nativity disparities in later life physical performance: the role of health and socioeconomic status over the life course. (pp. 238-48). *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*.
- Hacettepe University Faculty of Health Sciences, Department of Nutrition and Dietetics (2014). Turkey Nutrition and Health Survey 2010.
- Institute of Medicine, Committee on Nutritional Services for Medicare Beneficiaries. (2001). The Role of Nutrition in Maintaining Health in the Nation's Elderly: Interventions and Assessments Can Help Beneficiaries. Washington, DC: National Academy Press.

- Kawakami, R., Murakami, H., Tanaka, N., et al. (2015). Calf circumference as a surrogate marker of muscle mass for diagnosing sarcopenia in Japanese men and women. (pp.969-76). *Geriatr Gerontol Int*.
- Keevil, VL., Hayat, S., et al. (2013). The physical capability of community-based men and women from a British cohort: the European Prospective Investigation into Cancer (EPIC)-Norfolk study. (pp. 93). *BMC Geriatr*.
- Keller, HH. (2006). The SCREEN (Seniors in the Community: Risk Evaluation for Eating and Nutrition) index adequately represents nutritional risk. ( pp. 836-41). *J Clin Epidemiol*.
- Keller, HH., Goy, R., Kane, SL. (2005). Validity and reliability of SCREEN II (Seniors in the community: risk evaluation for eating and nutrition, Version II). (pp. 1149-57). *Eur J Clin Nutr*.
- Keller, HH., McKenzie, JD., Goy, RE.(2001). Construct validation and test-retest reliability of the seniors in the community: risk evaluation for eating and nutrition questionnaire. (pp.552-8). *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*.
- Kirkwood, TBL, Tallis RC, Fillit HM. (2003). Evolution theory and the mechanisms of aging. *Geriatric Medicine and Gerontology*. 6th edition (pp.31-35). Spain: Churchill Livingstone.
- Kusaka, S., Takahashi, T., et al. (2017). Large calf circumference indicates non- sarcopenia despite body mass. (pp. 1925-1928). *J Phys Ther Sci*.
- Malmstrom, K.T., Miller ,K.D. (2016). SARC-F: a symptom score to predict persons with sarcopenia at risk for poor functional outcomes. (pp. 28-36). *Journal of Cachexia, Sarcopenia and Muscle*.
- Mathey, MF.(2001). Assessing appetite in Dutch elderly with the Appetite, Hunger and Sensory Perception (AHSP) questionnaire. (pp.22-8) *J Nutr Health Aging*.
- McCann, L. (1999). Using subjective global assessment to identify malnutrition in the ESRD patient. (pp.18-9). *Nephrol News Issues*.
- Murphy, RA., Ip, EH., et al.(2014). Transition to sarcopenia and determinants of transitions in older adults: a populationbased study. (pp.751-8). *J Gerontol Biol Sci Med Sci*.
- Rakicioglu,N., Atilla,S. (2003). Nutrition in Elderly. HASAK (Turkish Public Health Institution) Technical Report; Ankara Report No:8.
- Report of a Joint WHO/FAO Expert Consultation. World Health Organization. (2003). Diet, nutrition and the prevention of chronic disease. Geneva, Switzerland; Technical Report Series 916.
- Rolland, Y., Lauwers-Cances, et al.(2003). Sarcopenia, calf circumference and physical function of elderly women: a cross sectional study. (pp. 1120-1124). *J. Am. Geriatr. Soc*.
- Rosenberg, IR. (1989). Summary comments. (pp. 1231-3). *Am J Clin Nutr*.
- Satoshi, I., Kazuya, M., et al. (2017). Development of a Japanese version of the SARC-F for diabetic patients: an examination of reliability and validity .*Clin Exp Res*.
- Savaş, S., Akçiçek, F. (2010). Comprehensive geriatric assessment . (pp 19-30). *Ege Journal of Medicine* 49(3).
- Savina, C., Donini, LM., et al. (2003). Administering the ‘‘AHSP Questionnaire’’ (appetite, hunger, sensory perception) in a geriatric rehabilitation care. (pp. 385-9). *J Nutr Health Aging*.
- Sharkey, JR. (2003). Risk and presence of food insufficiency are associated with low nutrient intakes and multimorbidity among homebound older women who receive home-Delivered meals.(pp.3485–91). *J Nutr*.
- Smith, AP. (2005). The concept of well-being: Relevance to nutrition research. (pp. 1-5). *Br. J. Nutr*.
- Stratton, RJ., Hackston, A., et al. (2004). Malnutrition in hospital outpatients and inpatients:prevalence, concurrent validity and ease of use of the‘malnutrition universal screening tool (‘MUST’) for adults. (pp. 799-808). *Br J Nutr*.
- Stratton, RJ., King, CL., et al. (2006). Malnutrition Universal Screening Tool’predicts mortality and length of hospital stay in acutely ill elderly. (pp. 325-30). *Br J Nutr*.
- Szleif, C., Malmstrom, TK., Cruz-Arenas, E.(2016). Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Spanish-Language Version of the SARC-F to Assess Sarcopenia in Mexican Community-Dwelling Older Adults. (pp.1142-1146). *Journal of the American Medical Directors Association*.
- Tanimoto, Y., Watanabe, M., et al. (2014). Sarcopenia and falls in community-dwelling elderly subjects in Japan: Defining sarcopenia according to criteria of the European Working Group on Sarcopenia in Older People. (pp. 295-9). *Arch Gerontol Geriatr*.
- Vellas, B., Villars, H.,et al. (2006). Overview of the MNA—its history and challenges. (pp.456-63). *J Nutr Health Aging*.
- Verbrugghe, M., Beecman, D., Hecke, A. (2013). Malnutrition and associated factors in nursing home residents: A cross-sectional, multi-centre study. *Clinical Nutrition* 32.
- Visvanathan, R. (2003). Under-nutrition in older people: A serious and growing global problem. (pp.352-360). *Journal of Postgraduate Medicine*.
- White, J. (1991). Risk factors for poor nutritional status in older Americans. (pp.2087-97). *Am Family*

Phys.

Wilson, MM., Thomas. DR., et al. (2005). Appetite assessment: simple appetite questionnaire predicts weight loss in community-dwelling adults and nursing home residents. (82(5):1074–81). Am J Clin Nutr.  
Woo, J., Yu, R., Leung, J.(2018). A 3-Item SARC-F. (pp. 223-228). J Am Med Dir Assoc. World Health Organization (WHO), “Keep Fit For Life”. ( 2002). Meeting the Nutritional\_Needs of Older Persons. WHO Tufts University(eds). Science and Policy, Malta.  
Yu,S.C.Y.,Khow,K.S.F.(2016). Clinical screening tools for sarcopenia and its management. Current Gerontology and Geriatrics Research

## THE DEPENDENCE OF THE VIABILITY OF THE STUDENT ON THE QUALITY OF HIS REFLECTION

Svetlana Nikolaevna MOROZYUK\*

doctor of psychological Sciences, Professor, head of the Department of psychology of the Moscow pedagogical state University, Moscow, Russian Federation M. Sukharevsky lane, 6, room 46. (\*Contact author)

e-mail: [7085963@mail.ru](mailto:7085963@mail.ru)

Yuri MOROZYUK

doctor of psychological Sciences, Professor, Professor of the Department, social pedagogy and psychology Moscow state pedagogical University

Irina A. GORBENKO

candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of psychology, Moscow state pedagogical University

Elena KUZNETSOVA

assistant of the Department of psychology, Moscow state pedagogical University

### Abstract

The article presents the results of research on the dependence of the student's viability on the quality of his reflection. The life of a young person in a digital society takes place in a variety of economic, political, social and cultural reforms, which often give rise to stressful situations that do not have a favorable impact on the quality of his life. Rapid changes in society complicate the process of socialization of the individual, create difficulties in adapting to new complex conditions of life and determine uncertainty in the future. In the end, a state of chronic stress exhausts a person and destroys their health.

Adapting to the adverse conditions of life for the psyche, a young person is forced to develop a huge range of psychological defense mechanisms that allow him to survive in a situation "here and now" without prospects for personal growth. One of these mechanisms is pathogenic reflection, which helps to survive psychological difficulties, to drown out the fear of failure for a while, to relieve psychological stress from feelings of guilt, shame, and resentment. However, as the results of the study showed, pathogenic reflection and the following protective behavioral tactics do not contribute to improving the student's viability.

Based on a deep analysis of the results of an empirical study, the article shows the dependence of the student's viability on the quality of his reflection.

**Key words.** Reflection, sanogenic reflection, protective, reflection, vitality of the individual student.

### Introduction.

Since ancient times, people have noticed a direct connection between the emotional state of a person and the state of their health. Frequent chronic stress can lead to depletion of the adaptive defense system of a person, which in turn can cause various psychosomatic diseases.

In this regard, the viability of the individual as the ability to ensure personal well-being, development and stability becomes popular. It allows the individual to maintain his stability in a very unstable society (D. I. Feldstein), its integrity and independence, as well as self-affirmation and self-respect. Viability actualizes intrapersonal resources of a person on the basis of mental health potentials and corrects negative behavioral patterns, as well as the choice of constructive behavior programs that ensure the formation of positive socio-psychological attitudes in various areas of human life. In this regard, the search for factors that increase the viability of the individual becomes significant. From our point of view, such a factor is sanogenic reflection. Through the mechanism of sanogenic reflection, a person can manage their emotions, since their awareness, analysis and correction allows you to change or weaken inappropriate emotional reactions. In a stressful situation, sanogenic reflection helps to reduce the suffering from experiencing the corresponding emotion (Morozyuk S. N.) (1; p.67). Through sanogenic reflection, it is possible to improve a person's mental health, increase the level of subjective control over various life situations, and, as a result, the level of personal viability.

In our study, the scientific problem of studying the dependence of the viability of the individual on the quality of reflection in the student's age is posed. From our point of view, the period from 18 to 25 years is one of the most important stages in the chain of Mature ages. It is here that a person acquires the basic knowledge and skills necessary for the implementation of future professional activities. During this age period, a system of value orientations develops that determine the core of the personality, the content of social activity and a General approach to the world, to other people and to oneself, which gives meaning and direction to the social position of a young person. In this regard, the purpose of our research was to determine the dependence of the student's viability on the quality of his reflection.

### Experimental methods.

The research is based on the hypothesis that: first, there is a connection between the viability of the individual and reflection; and, secondly, the quality of reflection depends on the viability of the student. Achieving the intended goal and testing the hypothesis involves setting and solving the following tasks:

1. to Study the features of viability in modern students;

2. To examine the quality of reflection among modern students;
3. Identify the relationship between vitality and reflection in students;
4. Prove the dependence of students' viability on the quality of reflection.

The research was conducted at the Moscow state pedagogical University. The respondents were 50 students: 25 students of the faculty of history and 25 students of the faculty of mathematics.

The research methods used: a projective "Cognitive-emotional test" (Orlov Yu. M., Morozyuk S. N.) (2). the purpose of the method: to study the features of cognitive processes in students who represent the protective reflection of a person that occurs as a result of experiencing emotions of fear of failure, guilt, shame, resentment. The cognitive-emotive test refers to projective research methods and measures the amount and type of reflection about emotions. The test contains a set of statements that can be correlated with certain mental actions that occur in response to the appearance of a certain emotion. These mental actions or acts in psychology are called mechanisms of mental protection, which is understood as unconscious mental processes aimed at minimizing negative experiences. Defense mechanisms are at the heart of resistance processes. The procedure of the survey. The test contains 20 indicators. The phrases included in the questionnaire are numbered and the content of each indicator can be determined by searching for the corresponding test item using the key. Subjects need to imagine situations that were in the past, and reproduce the experience. Then, in accordance with the brief instructions for each section of the test, mark on the form (see Annex 4) those code numbers of phrases that are most similar to the thoughts they are currently having in connection with the representations of a particular situation. Only one answer can be given to each item: select this item. The lack of choice means "no."

And the method "Viability of an adult" (Makhnach A.V.) (3). The purpose of the method: to assess the severity of each of the components of viability in students and the overall, integral indicator of viability. The procedure of the survey. The test is designed for use in an adult audience from 18 years of age to later age. Structurally, the test consists of 120 questions (see Appendix 1), with which the Respondent may agree or disagree to varying degrees. The frequency of statements concerning certain characteristics of health, behavior, and character is measured on a four-step Likert scale with values: 1 - "no", 2 - "rather no than Yes", 3 - "rather Yes than no", and 4 - "Yes". It takes from 15 to 20 minutes to complete. The test claims relate to the following six areas of human characteristics and their social environment: self-efficacy, perseverance, locus of control, coping and adaptation, spirituality, family and social relationships.

### Results and Discussions.

At the first stage of the study, we determined the severity of individual indicators of protective reflection in a group of respondents using the method of Y. M. Orlov, S. N. Morozyuk "Cognitive-emotional test" and individual indicators of viability using the method of A.V. Makhnach "Viability of an adult". In the second stage of the study, we compared the results obtained using two methods and established a link between defensive reflection and the severity of viability indicators. The correlation of defensive reflection in respondents with the severity of their viability indicators (according to R-Spearman) is shown in table 1.

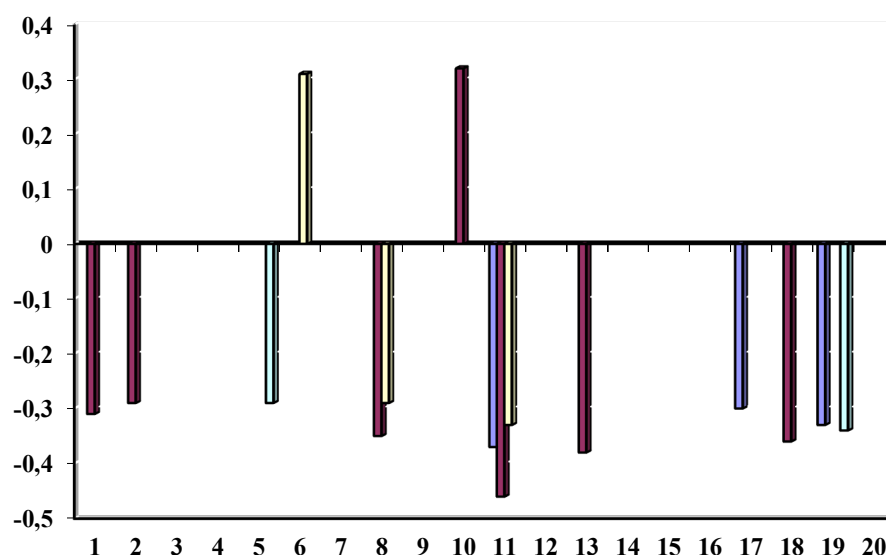
Indicator of CET (Orlov Yu.M., Morozyuk S.N.)	Indicato of viability (Machnach A.V.)					
	Self-efficacy	Persistence	Internal locus of control	Adaptation	Spiritual life	Social and family ties
Volume of defensive reflection from the fear of failure	-0,15	-0,07	-0,25	-0,31*	0,03	-0,12
The amount of defensive reflection from guilt	-0,01	0,17	0,13	-0,29*	-0,01	0,01
The amount of defensive reflection from feelings of shame	-0,18	0,02	-0,05	-0,19	0,16	-0,21
Volume of defensive reflection from feelings of resentment	-0,04	-0,11	-0,01	-0,18	0,15	0,23
Aggression against others	-0,06	-0,07	-0,15	-0,26	-0,08	-0,29*
Aggression against yourself	0,19	0,02	0,31*	-0,11	-0,04	-0,06
Rationalization of object depreciation	-0,18	0,01	-0,11	-0,24	-0,01	0,06
Rationalization by circumstances	-0,20	-0,07	-0,29*	-0,35*	0,02	-0,20
Projection on the other	-0,10	-0,20	-0,01	-0,23	0,18	-0,10
Protection from guilt	-0,18	-0,24	-0,11	0,32*	0,13	-0,12
Protection from feelings of shame	-0,27	-0,37*	-0,33*	-0,46**	0,09	-0,05
Protection from the fear of failure	0,13	-0,18	-0,22	-0,18	0,02	-0,13
Protection from envy	-0,17	-0,11	-0,15	-0,38**	0,12	0,17
Protection from resentment	-0,05	0,03	-0,11	-0,08	0,03	-0,21
Avoiding the situation	-0,04	0,03	-0,08	-0,24	-0,16	0,10
Self-Deprecation I	0,06	0,14	0,17	0,01	-0,08	0,11
The arousal of guilt in others	-0,02	-0,30*	-0,14	-0,14	0,21	-0,04
Sanogenic thinking	-0,18	-0,21	-0,25	-0,36**	0,22	-0,22
Mismatch of other people's behavior with expectations	-0,08	-0,33*	-0,11	-0,21	0,20	-0,34*
Appealing thinking	-0,01	0,03	-0,03	-0,20	0,22	0,01

**\*Tab 1:** The correlation of defensive reflection in respondents with the severity of their viability indicators (according to R-Spearman)

Note: statistically significant relationships\*\* - at the  $p \leq 0.01$  level; \* - at the  $p \leq 0.05$  level



## indicators of viability (Machnach A.V.)



\*Fig.1: indicator of reflection (Orlov Yu. m., Morozyuk S. N.)

*Note:* 1 – the volume of defensive reflection in the reproduction of guilt; 2 – the volume of defensive reflection in the reproduction of resentment; 3 – aggression against others; 4-aggression against oneself; 5 – rationalization devaluation of the object; 6 – rationalization of circumstances; 7 – protection from guilt; 8 – protection from feelings of shame; 9 – protection from envy; 10 – self– deprecation of the Self; 11 – arousal of guilt in others; 12 – sanogenic thinking; 13 – inconsistency of the behavior of others to expectations; 14-appealing thinking

The analysis of the research results showed that the more respondents are inclined to build expectations in relation to other people, the more shy and touchy they are, the more inclined they are to manage other people through imposing a sense of guilt on them, the less they have the ability to actively engage in the development of new ideas, master new activities, work out skills, finish what they started, set new goals and achieve them.

This is confirmed by the presence of reliable feedbacks of the indicator "Perseverance" (Machnach A.V.) with indicators of defensive reflection "Protection from feelings of shame" ( $r=-0.37$ ), "Arousal of guilt in others" ( $r=-0.30$ ), "non-Compliance of the behavior of others with my expectations" ( $r=-0.33$ ) (table 1, figure 1).

From our point of view, this is due to the fact that the focus and fixation of respondents on negative experiences does not allow them to look beyond their "psychological blinkers" and redirect their attention to creation. Therefore, an uncontrolled sense of shame, as a key obstacle in a person's life, does not allow them to effectively cope with difficulties and be reborn whenever circumstances are beyond their capabilities.

In addition, we found that the more shy respondents are and tend to devalue the circumstances, the less they tend to find positive solutions for themselves and others, control their lives and events, and perceive themselves and others positively, and, accordingly, they are also prone to auto aggression.

This is confirmed by the presence of reliable negative associations of the indicator "Internal locus of control" (Machnach A.V.) with indicators of defensive reflection "Protection from feelings of shame" ( $r=-0.33$ ), "Rationalization by circumstances" ( $r=-0.29$ ) and positive reliable associations "Aggression against oneself" ( $r=0.31$ ) (table 3 and figure 1). In other words, by fixing respondents on their negative emotions, any deviation from the action plan leads them to think about the hopelessness and impossibility of completing the task. This in turn makes them more convinced of their personal failure and leads to deeper negative experiences.

We also found a link between protection from fear of failure, shame, envy, and guilt with the adaptation of respondents. The more pronounced the respondents' indicators of defensive reflection from fear of failure, shame, envy, guilt, the less they are able to constructively solve problems. Low ability to emotional self-regulation does not allow them to cope with the requirements of the environment, effectively interact with the social environment. They also tend to devalue existing situations. This is confirmed by the presence of negative relationships between the indicator "Adaptation" (Machnach A.V.) and the following indicators of protective reflection: "the Volume of protective reflection from the fear of failure" ( $r=-0.31$ ), "the Volume of protective reflection from guilt" ( $r=-0.29$ ), "Rationalization by circumstances" ( $r=-0.35$ ), "Protection from a sense of shame" ( $r=-0.46$ ), "Protection from envy" ( $r=-0.36$ ). There is a predominant positive Association of this indicator with "protection from guilt" ( $r=0.32$ ).

Also important is the presence of feedbacks between the indicator "Sanogenic thinking" and "Adaptation" ( $r=-0.36$ ). According to A. V. Makhnach, adaptation is associated with certain cognitive and behavioral strategies used by an individual to manage needs in adverse conditions. Viable individuals feel more confident that they can successfully cope with adversity, adverse conditions, and often use a set of strategies, usually emotionally focused and problem-solving. This set of strategies (as it seems to them) is sufficient to achieve their goals. But, turning to the concept of sanogenic thinking, we can state that such strategies can be pathogenic in nature, since emotionally-oriented strategies form a further dependence on the experience of various emotional States.

Attention is drawn to the presence of feedbacks of the indicator "family and social relationships" with the indicators of defensive reflection "Aggression against others" ( $r=-0.29$ ) and "non-Compliance of the behavior of others with my expectations" ( $r=-0.34$ ). In other words, the more aggressive respondents are towards others and the more they build expectations towards them, the less actively they participate in social relations, improve models of family communication, care and discipline, maintain emotional closeness between family members, and form positive family relationships.

According to A.V. Makhnach, warm, trusting interpersonal relationships are a source of emotional support from society and serve as the basis for viability. Thus giving up the resource of family and social ties, it is more difficult for respondents to organize a support system for better coping with stress and traumatic situations.

Thus, respondents in this sample are prone to self-aggression and feelings of guilt (trying to protect themselves from it). They also experience fear of failure, shame, envy, aggression against others and tend to build expectations for them. At the same time, they are less active, creative and internalized, not sufficiently self-organized, and the value of family and social ties is relegated to a secondary plan. They replace sanogenic thinking with a set of certain tactics and strategies that allow them to locally manage their needs in adverse conditions and are emotionally-oriented.

Insights (Conclusions).

The problem of the viability of the individual is one of the most urgent in recent times. In an era of significant changes in various spheres of human life, increasing contradictions in society, dynamism and instability of modern processes, special requirements are placed on the inner strength of a person, which allows him to respond adequately to the realities of modern times and be ready for various changes.

The results obtained provide an expanded understanding of the features of viability in modern students. Theoretically analyzed and empirically confirmed data prove the negative impact on students' viability of fear of failure, shame, envy and guilt. It has been proved that the main behavioral strategies that students choose in adverse conditions are pathogenic in nature and form a dependence on the experience of various emotional States. This does not allow them to cope with life's difficulties and manage their behavior with dignity and without compromising their health.

## References.

- [1] Morozyuk, S. N. Reflexive portraits of teachers with different character accents: monograph / S. N. Morozyuk, D. I. Gasanova. Moscow: Janus-K Publishing house, 2014, 248 p.
- [2] Orlov, Yu. M. Cognitive-emotive test / Yu. m.Orlov, S. N. Morozyuk. - Moscow, 1999. - 20 p.
- [3] Makhnach, A.V. Viability of a person and family: socio-psychological paradigm / A.V. Makhnach. - Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 2016. - 458 p.
- [4] Big explanatory dictionary of the Russian language: A-Z / RAS. In-t lingv. research; comp., CH. ed. Cand. Philol. science S. A. Kuznetsov. Saint Petersburg: Norint, 1998, 1534 p.
- [5] Bogdanov, A. Struggle for viability / A. Bogdanov. - M.: New Moscow, 1927. - 160 p.
- [6] Wilson, J.P. International Handbook of Traumatic Stress Syndromes / J.P. Wilson, B. Raphael (eds.). - New York: Plenum Press, 1993.
- [7] Laktionova, A. I. Structural-level analysis of the phenomenon of human viability / A. I. Laktionova // Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology, 2017, Vol. 2, No. 4, Pp. 106-133
- [8] Meshcheryakov, B. Big psychological dictionary / B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. - AST; AST-Moscow; Prime-euroznak; Moscow; SPb. - 2008. -632 p.
- [9] Orlov, Yu. M. Sanogenic (health-improving) thinking / Yu. m. Orlov. Moscow: Sliding Publishing house, 2006. 96 p.
- [10] Brown, M.Y. The folding self. Psychoses thesis and counseling / M.Y. Brown. - Psychoses thesis Press. - California, 1983. - P. 107.
- [11] Waxman, H.C. Review of research on educational resilience / H.C. Waxman, J.P. Gray, Y.N. Padron // Center of Research on Education. - Diversity & Excellence. - University of California. - Santa Cruz, 2003.
- [12] Wang, M.C. Educational resilience: An emergent construct / M.C. Wang, G.D. Haertal, H.J. Walberg // Temple University, Centre for Research in Human Development and Education, 1995.
- [13] Dorner, P. Self-reflection and problemsolving / P. Dorner. - In: Human and artificial intelligence. - Berlin, 1978. - P. 101-107.
- [14] Cheng, V. The role of resilience, delayed gratification and stress in predicting academic performance / V Cheng V., J. C. Catling // Psychology Teaching Review. - 2015. - V. 21. - P. 13-24.
- [15] Masten, A. S. Ordinary magic: resilience in development / A. S. Masten. - New York: The Guilford Press, 2014.
- [16] Martin, A.J. Academic buoyancy and academic resilience: exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity / A.J. Martin // School Psychology International, 2013. - V. 34. - P. 488-500.

**\* Table 1. Correlation of defensive reflection in respondents (according to Orlov Yu. M., Morozyuk S. N.) with the severity of their viability indicators (according to Makhnach A.V.) (according to R-Spearman) (n=50)**

**\* Figure 1. Relationship of protective reflection indicators to respondents ' viability indicators**

## THE EFFECT, IMPORTANCE AND FUNCTIONS OF MUSIC IN CINEMA: EXAMPLE OF CAHIT BERKAY IN THE CONTEXT OF TURKISH CINEMA

Ayhan Dolunay

Near East University, Vice Director of Graduate School of Social Sciences, Faculty of Communication, Nicosia, North Cyprus, Mersin 10 Turkey

Hüseyin Kambur

Near East University, Graduate School of Education Sciences, Music Education Master Program, Nicosia, North Cyprus, Mersin 10 Turkey

Fevzi Kasap

Near East University, Head of Radio, TV and Cinema, Faculty of Communication, North Cyprus, Mersin 10 Turkey

### Abstract

In general, this study focuses on an example of Cahit Berkay who has an important place in the context of film music and the importance, effect and functions of music in the Turkish Cinema. Essentially of the study within the frame of literature review, music, cinema, the relation between music and the field of arts, Turkish Cinema and music, also provides information relates with Cahit Berkay in the context of music in Turkish cinema. The research part of the study, to measure the effects of the soundtracks composed by Cahit Berkay, “Selvi Boylum ve Al Yazmalım” and “Çöpçüler Kralı” movies detected by sample for purpose, versions separated from music with technical method and original music versions interview group (limited to Near East University Vocational School of Health Services Year 2 students ) viewed; reactions of students, content analysis technique afrom qualitative research methods, has been measured within the framework of their responses through written opinion forms with predetermined structured questions. Furthermore, a semi-structural interview technique used from qualitative research methods again, face to face interview performed with Cahit Berkay pre-prepared open-ended questions; the collected data have been evaluated by content analysis method.

**Keywords** Cinema, Music, Turkish Cinema, Cahit Berkay, Selvi Boylum Al Yazmalım, Çöpçüler Kralı.

---

### Introduction

Performance of the art of cinema with music is limited to the recent period in terms of history. According to Provenzano's point of view (2008: 5), the music composed for movies cannot be categorized and counted as a different type of music, since it cannot be considered separately from the movies. In other words, cinema soundtracks are specific to the movies for which they are made and are identified with them. According to another view, music has a unique feature of transfer and is open to connotation. If this feature is combined with visual elements, a unity in emotional transfer is achieved (Burt, 1994: 10).

Uni-dimensional demonstrations were also conducted before movies and filmmaking, and music was used during these demonstrations. Since then, the practice has always been changing in the combination of music and the visual, but the aim has always been the same. The main point is to increase the effect of the message in the visual element and to reveal its emotions. Music is a tool that can create great changes in humans emotionally, albeit in a short period of time, and this is a scientifically accepted fact (Doğan, 2009: iii).

Music is in a direct or indirect relationship with emotions in every environment, and it often does this without notice. In this context, music determines what will be felt about what is seen by directing and increasing emotions. According to Konuralp (2004), seeing and hearing are always functioning jointly, and this explains how music is seen as an integral part of the art of cinema. In cinema films, the practice of music is constantly changing and improving. The development of the cinema / music relationship in the world cinema and its change over time was reflected in the Turkish cinema culture, albeit with a delay.

### Literature Review

#### Theoretical Framework

In the study, information is given first within the framework of literature review on music, cinema, the relation between music and cinema art branches, Turkish cinema and music, and in addition, in the context of music in Turkish cinema, Cahit Berkay. In the research part of the study, in order to measure the effects of soundtracks

composed by Cahit Berkay, two versions of the films "Selvi Boylum ve Al Yazmalım" and "Çöpçüler Kralı", one isolated from film musics with technical methods and the other with film musics, were shown to the interview group (related group was restricted to sophomore students of the Near East University Vocational School of Health Services). The responses of the interview group were tried to be measured by using content analysis technique, which is one of the qualitative research methods, within the framework of their responses through written opinion forms containing pre-determined structured questions.

In addition, face-to-face interviews were conducted with Cahit Berkay, using open-ended questions and semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods, and the data obtained were evaluated by the content analysis method.

Research questions are as follows:

1. What is the place of music among the influencing elements (script, actors / acting, visual effects, etc.) in the movie?
2. What is the importance and function of music in the movie?
3. Does the soundtrack have the function of transferring / strengthening the emotions that the movie / scenes want to give?
4. What is the role of soundtrack in the correct transfer of emotions that the movie / scenes want to give?
5. What are the main factor(s) in the success of the soundtrack composed by Cahit Berkay and the formation stages of the soundtrack?
6. How is it that soundtrack is more prominent than film, and what is the place of the soundtrack composed by Cahit Berkay from this aspect?

### **Turkish Cinema & Music**

Cinema, which is one of the indispensable industries of all countries, states and societies in the world, emerges as a structure which sees the production and presentation of domestic movies in Turkey for more than 70 years. Like the Hollywood of American cinema and Bollywood of Indian cinema, Turkish cinema is also famous for Yeşilçam. Although there are different approaches about why the name "Yeşilçam" is used, the most realistic and plausible approach is the name of the street where film production companies and directors operating in the cinema sector were located before the 1980s (Why is Turkish Cinema Called Yeşilçam ?, 2019).

The reason for the popularization of cinematography in Turkey is that, while people in large cities such as Istanbul, Ankara and Izmir could reach visual arts (plays, dramas) easily, people living in rural areas could not watch this kind of daily pleasures. Theater plays, folk tales, novels and stories have been adapted to cinema films and shown in rural areas, so that people in these regions could see these cultures and have fun. Financial gains were accepted as the reward for this endeavor.

Turkish cinema is basically divided into 3 parts. The first part includes the period from the 1930s, which was accepted as the beginning, to the end of the 2<sup>nd</sup> World War. Muhsin Ertuğrul, who was a dominant personality in the early years of the republic, is known as "One Man" in Turkish Cinema with his own adaptations. After the end of World War, the "Yeşilçam period" started as the main building block in Turkish cinema between 1950 and 1980. In the Yeşilçam period, due to the absence of post-war production in the world, producers moved away from American and European films, and there was a tendency towards Egyptian films. One of the problems of the group of artists, including Yılmaz Güney, in the beginning period of Yeşilçam was that they experienced identity problems in the cinema sector which was developing as Anatolia and the West. It was not easy to appeal to both cultures and achieve a balance (Gümüşkemer, 2018: 6).

Turkish cinema, just like other world cinemas, has evolved and changed over time in line with both material and artistic concerns. At first, adaptation of tales and stories attracted public attention. Keloğlan fairy tales, Tarkan, Aysecik and Magic Dwarves are films that have been created in this style. After this trend, comedy and drama films appeared in the medium term. Kemal Sunal, Hülya Koçyiğit, Türkan Şoray, Edis Hun and many others left their marks on this period. Kemal Sunal, who played a role especially in current films, came to the fore in this period. On the other hand, the movies of Zeki Alasya-Metin Akpınar pair broke box office records. After this comedy and drama current, Turkish cinema, which was distressed in material matters, drifted towards a different path with increasing chaos, economic troubles and murders in social life. With the advent of sexually themed films, Aydemir Akbaş became the new "favorite performer" of Yeşilçam. On the other hand, the songs of famous names (Orhan Gencebay, Ferdi Tayfur, İbrahim Tatlıses) were turned into films that told the story of the song, and Turkish cinema tried to save itself by paying a last effort thanks to the popularity of such

singers. In these films made with the win-win logic, the singers planned to add their fame by making their voices heard by masses who did not have an interest in them before. However, these final efforts of Yeşilçam did not turn out fruitful, and this period ended and a new period began (Arslan, 2001: 11).

“Music” is undoubtedly its only unchanging assistant in the adventure of Yeşilçam films. The music, which carries the catchy and emotional effects of the movies to the peaks, has been the supporter of Turkish cinema not only in the Yeşilçam period but also in every period. Several names such as Atilla Özdemiroğlu, Cahit Berkay, Melih Kibar, Esin Ergin have brought immortal musical works to Turkish cinema (Turkish Film Music Composers, 2019). Especially the music that Cahit Berkay made, even overshadowed the visuality of the films from time to time. For example, the music that playing in the background while Kemal Sunal runs from the police with the wheelbarrow in the movie “Çöpçüler Kralı” still leads to the visualization of the scene. The main theme music in the movie Selvi Boylum Al Yazmalım is also still in the minds. In the first note, Türkan Şoray's glance towards Kadir İnanır comes to life in the eyes of everyone. Berkay, who has composed several soundtracks like these, is one of the best-known film music composers of Turkish Cinema (Cahit Berkay: It comes with every new generation style, 2019).

### **Research: The Importance & Functions of Film Music’: Example of Cahit Berkay in the Turkish Cinema Cahit Berkay**

Cahit Berkay was born and raised in Isparta in 1946, and migrated to Istanbul with his family in the late 1950s. He finished high school and university education in Istanbul. In his musical journey which began with mandolin, he took his first step in professionalism by joining Selcuk Alagöz's orchestra in 1964. Berkay, one of the first members of the band Mongols, which is one of the first rock bands in the history of Turkey, was playing acoustic electric guitar, bağlama and ıklığ in the band. Berkay's best-known works have been the music he made for cinema movies. Berkay, who left his mark in every area of the Yeşilçam generation, made music for several movies. He worked with names such as Cem Karaca, Barış Manço, and Selda Bağcan throughout his career, which earned him over 200 awards.

During his career, Berkay released 3 albums consisting of his own film, series and cinema musics, apart from the albums he made with his bands. When these albums, which contain many timbres familiar in Turkish cinema, are listened, Kemal Sunal's mouthful smile, the first look of Türkan Şoray to Kadir İnanır driving a red truck, and the sad scenes of the movie “Buzlar Çözülmeden” are recalled in memories.

Some of the soundtracks composed by Cahit Berkay are listed alphabetically below (soundtracks composed by Cahit Berkay, 2019):

Acı Günler (movie, 1981), Aile Kadını, Arkadaşım, Aşkların En Güzeli (movie, 1982), Baş Belası (movie, 1982), Bedel (movie), Birkaç Güzel Gün İçin, Bodrum Hâkimi, Cevriyem, Çark (movie), Çöpçüler Kralı, Davaro, Deli Deli Küpeli, Derviş Bey, Devlerin Aşkı (movie, 1976), Dila Hanım (movie), Doktor Civanım, Garip (movie), Gazap Rüzgârı, Gülen Adam, Her Şeye Rağmen (movie), Kanca (movie, 1986), Kılıbık, Kırık Bir Aşk Hikayesi, Kibar Feyzo, Mavi Mavi (movie), Mine (movie, 1982), O Kadın (movie, 1982), Ortadirek Şaban, Postacı (movie), Selvi Boylum Al Yazmalım (movie), Şaban Pabucu Yarım, Şabaniye, Tomruk (movie), Tutku (movie, 1984), Uzun Bir Gece (movie, 1986).

### **Methods**

In the study, it is aimed to measure the effects of soundtracks composed by Cahit Berkay. In this framework, 2 cult films, “Selvi Boylum Al Yazmalım” and “Çöpçüler Kralı”, the former being a drama and the latter being a comedy, have been chosen purposefully. In both movies, the scenes where emotional states increased and scenes which came forward were determined and isolated from their music by technical methods. The musical and non-musical versions of the prepared sections were viewed by the sampling determined within the framework of convenience case sampling in qualitative research.

Convenience case sampling or convenient sampling is based on elements that are fully available, and rapidly and easily accessible (Baltacı, 2018: 259). With this method, the study gains speed and practicality (Yıldırım & Şimşek, 2008; Dolunay, 2018: x).

In this framework, the population of the research has been determined as sophomore students (400 people) of the Near East University Vocational School of Health Services. The sample was chosen by identifying 20% of the population randomly (80 people).

The interview group was identified by convenience case sampling, but the following factors were taken into account in orientation to the group:

- Individuals between the ages of 18 and 25,
- Individuals who have not received psychology or communication education.

The point in choosing this age interval is the intolerance of young generation in focusing. To exemplify, the patience and motivation of digital migrant generation x in a 10-minute scene of a movie can be compared with the tendency of digital resident generation y and especially generation z to reach the conclusion instantly and pass on to another stimulant in a very short time with the effect of technological facilities, which turn into a habit. In this framework, it is aimed to determine whether the music will be effective in focusing of the young generation, especially by concentrating on the 18-25 age range.

On the other hand, preferring individuals who have not received psychology or communication education can be explained as follows: The education fields in question were thought to be guiding in terms of watching movies and perceiving emotions in the scenes. In this framework, individuals who were not educated about psychology or cinema were preferred, and it was aimed to obtain an evaluation of the situation by the audience from a more general viewpoint.

Following the demonstrations, written opinion forms with pre-prepared structured questions were provided to the sample. The data obtained from these forms were evaluated by content analysis technique. In this framework, the differences in the emotional transfer, the effects it creates between the musical and the non-musical versions of the films shown, and the importance of music in cinema were tried to be measured.

“Interview” is used as a professional technique or an assistant tool in several fields such as journalism, law, and medicine, and especially in all research fields of social sciences (Kahn, 1983: v; Tekin, 2006: 101). Interview, which is a data collection technique frequently used in qualitative research, provides the opportunity for the interviewees to express themselves directly. The researcher, on the other hand, has the opportunity to make a comprehensive observation about the person(s) he / she interviewed (McCracken, 1988: 9; Tekin, 2006: 102).

Interview is a technique that provides detailed answers and ensures collection of one-to-one information by asking questions covering all aspects of the research subject (Johnson, 2002: 106; Tekin, 2006: 102).

Interviews can be divided into three groups: unstructured, semi-structured and structured (Punch, 2005: 166; Tekin, 2006: 104). Structured interview is a research technique in which questions are prepared and options for answers are not changed during the interview.

In this framework, the data obtained through written opinion forms within the framework of structured interview conducted with the sample were analyzed by content analysis technique.

Content analysis is a research technique in which valid comments from the text are revealed as a result of successive processes (Weber: 1989: 5; Koçak & Arun, 2006: 22).

On the other hand, in the context of the subject of the study, an interview was held with Cahit Berkay in order to obtain detailed information about the films that Cahit Berkay made soundtracks and to question the effect of the music in the films.

Within the scope of “purposeful sampling in qualitative research”, an in-depth interview was held with Cahit Berkay. The study has been constructed on the effect of his soundtracks.

In semi-structured interviews, pre-determined questions are used. Although in a more limited scope than unstructured interview, it is possible to detail the targeted data / responses by using spontaneous questions in the light of the course of the interview. In the study, semi-structured in-depth interview method was preferred. In this framework, interviews were conducted in the light of the questions prepared in the study. In the light of the course of the interviews, spontaneous questions were also included and the data were detailed. Data obtained within the framework of semi-structured in-depth interviews were analyzed by content analysis.

### Examination of Movies

In the structured in-depth interviews held with the interview group,<sup>1</sup> the analysis of the data obtained through opinion forms<sup>2</sup> was conducted using the themes below which were determined as a result of the detailed examination of responses.

As the population/interview group is too broad for conducting in-depth interviews, direct citations were made from participants at the rate of 5% after ratios in content analysis.

### Movie Watching Frequency

Interview group stated that they watched movies frequently (every day, once) at the rate of 38,8% (n 31);

İ5: *"I watch a movie at least every day."*

İ9: *"I watch movies every day, there is at least one movie."*

31,3% (n 25) stated that they watched movies very frequently (every day, more than once);

İ8: *"I watch movies a lot, I take pleasure in it. 2-3 times a day."*

And 28,7% (n 23) stated that they watched movies in normal intervals (4-5 times a week).

İ13: *"I like watching movies, I see 4-5 movies a week."*

No participant stated that they watched movies rarely (2-3 times a week) whereas 1,3% (n=1) stated that they watched movies very rarely (once a week).

### The Factors That Affect the Film<sup>3</sup>

The factors that make an impact in the movie are considered within the framework of story / script, acting / actors, and visual effects. On the other hand, music is an important factor that cannot be neglected in terms of the impact of a movie (Doğan, 2009: 11).

Interview group stated that the most important factor of a movie in influencing the audience is the story/script with 83.3% (n 67), whereas 67.5% (n 54) stated that it was the acting/actors, 62.5% (n 50) mentioned music, and 46.3% (n 37) said that it was visual effects.

In this approach, it is noteworthy that music stands out more than visual effects, which has become a very important element in cinema, and is expressed very closely with an important element such as acting / actors:

İ31: *"I think the scenario, acting and music are important for the impact of the movie."*

İ49: *"The story and music of the movie is very effective."*

İ60: *"I think these are scenario and actors."*

İ73: *"Visual effects, acting, music are supportive."*

### The Importance and Functions of Cinema/Film Music<sup>3</sup>

70% (n 56) of the interview group emphasized that the use of music is absolutely necessary in a movie and they do not prefer to watch movies where music is not used:

İ3: *"Music is important in the movie, movies without music do not interest me much."*

İ6: *"I think music is a must, movies are not meaningful without music."*

İ17: *"I don't like watching movies without film music, it is absolutely necessary."*

The percentage of those who state that music should be used partially and that they can sometimes watch movies without music is 30% (n 24):

İ23: *"Soundtrack is necessary, but there are good movies without music, and I watch them"*

### The Functions of Film Music

#### *The contribution of music to the success of film*

<sup>1</sup> Since the age range and education level of the interview group are certain, the demographic characteristics table is not needed. Participants consist of 60% women and 40% men.

<sup>2</sup> Written opinion form and questions were revised and finalized based on the opinions of Asc. Prof. Dr. Ahmet Güneşli from Faculty of Education of Lefke European University, who is expert on methodology, and Lecturer Kerem Kuban from Yaşar University Faculty of Communication, who is a film therapy specialist.

<sup>3</sup> The interview group was informed that multiple elements could be counted in the relevant question; and the interview group expressed multiple elements.



Soundtracks make an important contribution to the overall success of a movie. The fact that the movies, which are known as masterpieces, are remembered with their music in general, also demonstrates this contribution (Doğan, 2009: 11).

The interview group stated that the impact of music on the success of a movie was very high at 45% ratio (n 36):

İ21: *"I think the effect of the music on the success of a movie is immense."*

İ39: *"I think music and movies are inseparable. Music is very important in movies. It also supports success."* 41,3% (n 33) stated that it was high:

İ53: *"Soundtrack is an important factor in the success of movies. It supports at high levels."*

İ76: *"Music is necessary. If you ask as in terms of ratio, it is high."*

13,8% (n 11) stated that it is at normal ratio. None of the participants stated that music has very little or no effect on the success of a movie.

### ***Emotional Transferring Function***

Although there are several functions of music in movies, one of the most important is the function of providing / strengthening the transfer of emotions (See Doğan 2009: 123 et al.). So much so that music has the power to deepen the effect of a scene and to sharpen the focus of the story (Burt, 1994:). This powerful tool has a highlighting, accelerating or slowing, intensifying impact in affecting the subconscious of the audience (Irving, 1950: 35).

The interview group stated that the emotion transfer function of music in a movie is quite important at 87.5% ratio (n 70):

İ18: *"A lot of things are important but it is the music that gives the desired emotions."*

İ27: *"Soundtracks make the emotions in the scenes pass to the audience."*

İ58: *"Music, for example, makes an emotional scene be felt more clearly."*

İ80: *"I think that the music makes the emotion felt by the audience in the movies."*

8,8% (n 7) stated that it is normally important and 3,8% (n 3) stated that it is not important.

### ***Promoting Effect***

According to Konuralp (2004), soundtrack reminds the movie / film scenes whenever they are heard as a result of their integration with the films they are used in. While the soundtrack has the effect of listening after the movie, on the other hand, it enables the promotion of the film, it being recalled, and the transfer of these thoughts to other individuals / society (Doğan, 2009: 11).

In this framework, in the interview group, 78,8% (63) stated that they would find and listen to the soundtrack after watching a movie that they found impressive:

İ33: *"When I get out of the movie, if I love the movie, I get the music and listen."*

İ52: *"Yes, in general, especially if there is music that affects me, I often listen to it in that period."*

İ79: *"Good movies have good music. I buy the soundtrack."*

21,3% (n 17) stated that they would rarely find and listen to the music:

İ24: *"In general, I focus on the movie, and if the music interests me a lot, I download it."*

None of the participants answered that they would not find and listen to the music.

### ***"Selvi Boylum Al Yazmalım" and "Çöpçüler Kralı"***

#### ***Previously watched***

In the interview group, 88,8% (n 71) stated that they saw both of the movies Selvi Boylum ve Al Yazmalım and Çöpçüler Kralı. 3,8% (n 3) stated that they only saw Selvi Boylum Al Yazmalım, 6,3% (n 5) stated that they only saw Çöpçüler Kralı, and 1,3% (n 1) stated that they did not see either of them.

In this framework, it can be seen that the majority of the interview group saw both movies.

### ***Functions of Cinematic Music: Effects on Success of film; Emotion Transfer; Correct Emotion Transfer***

#### ***Impact on the Success of the Movie***

The interview group stated that music had an important effect on the success of both films with a rate of 87.6% (n 70):

I2: *"The actors in the movies and the script is very successful. So is the music. Music has a significant impact on success. "*

I14: *"The music of both films is very impressive. It has a great influence on watching movies. "*

I29: *"Two movies and soundtracks that can be called cult. The effect of the music is immense. "*

I44: *"Memorable music. They have a lot of contribution to the success of the movies. "*

11,3% (n 9) of the interview group stated that the music had a normal impact and 1,3 (n 1) stated that it had no impact at all.

#### *Function of Creating Impact and Focusing*

Konuralp (2004) states that one of the functions of music is to enable the audience to focus on the movie (Doğan, 2009: 124). The interview group stated that, thanks to the music, they were affected by one / more scenes where they would not normally be affected and that they focused on the film by the ratio of 80% (n 64):

I25: *"The movies are nice, but while some scenes were not very impressive, the music made me feel impressed"*

I37: *"The music increased the emotional effect of the scenes and allowed me to focus more on the film."*

I43: *"I was impressed by the effect of music from the scenes that I would not be impressed."*

On the other hand, the rate of those who stated that they were not affected by one / more scenes and focused on the film thanks to the music, which they would not normally be affected, is 20% (n16):

I40: *"I did not focus on the movie due to music, or I was not impressed by a scene due to music which would not impress me normally."*

#### *Transfer of Emotions Function*

The interview group stated that there was a difference in terms of the emotional state created by the musical and non-musical versions of the two movies by 95% (n 76).

Within the percentage who stated that there was a difference, 92,1% (n 70) claimed that music ensured that the emotions that were aimed to convey through scenes were reinforced:

I1: *"The biggest difference between musical and non-musical scenes is that emotions are felt more deeply in the movies I watch. "*

I42: *"In versions with music, feelings in the scenes are better conveyed."*

I69: *"In movies without music, the feeling of the movie is not like the movies with music, it is weaker. "*

I72: *"The musical versions of the movies are more impressive such that they are more emotional, more funny."*

- 7,9% (n 6) stated that music led to the weakening of the emotions that are intended to convey through scenes.

On the other hand, the proportion of people who think that the musical and non-musical versions of the two movies are not different in terms of the emotional state they create is 5% (n 4).

#### *Correct Transfer of Emotions Function<sup>4</sup>*

In the movies, the audience does not focus directly on the meaning of music, but focuses on what the music makes them feel completely (Burt, 1994: 11). When the right pieces of music are used, music conveys to the audience where and what to feel (Doğan, 2009: 155). In this case, when the music is removed, the feeling desired to give can be reduced or completely lost. In fact, false impressions / false subconscious formation (Bayır, 2009: x) may be in question. Again, according to Konuralp (2004), one of the functions of a soundtrack

<sup>4</sup> In this section, participants were given options, but the right to create new options was also given.

is to provide expression without movement or dialogue. However, if the soundtrack cannot perform its role, it may create a false subconscious in the audience (Doğan, 2009: 124).

- In the movie *Selvi Boylum Al Yazmalım* which is an emotional/drama type of movie;
  - The emotional/light comedy scene where Kadir İnanır follows Türkan Şoray with truck (Movie 1, Scene 1: F1S1) created the following impression in the interview group:  
In musical version, 52,5% (n 42) felt emotional, 21,3% (n 17) felt comedy, 12,55 (n 10) felt dramatic, 8,8% (n 7) felt adventure, 3,8 (n 3) felt horror/thriller, 1,3% (n 1) felt other (sense of threap).  
İ4: *"It was an emotional scene."*  
İ19: *"It was emotional and influential."*  
İ72: *"There were moments where I laughed."*  
On the other hand, in non-musical version, 37,5% (n 30) felt horror/thriller, 18,8% (n 15) felt comedy, 16,3% (n 13) felt dramatic, 11,3% (n 9) felt adventure, 7,5% (n 6) felt emotional and 9,2% (n 7) felt other (no impression created).  
İ32: *"It was as if he was driving the truck on her. Like he wanted to kill her. It was a thriller scene."*  
İ74: *"It was perceived that he would forcibly follow her and hurt her. It was scary."*
  - The emotional scene where Kadir İnanır was moving away with pickup truck and Türkan Şoray was chasing him created the following impression in the interview group (F1S2):
  - In musical version, 62,5% (n 50) felt emotional, 16,3% (n 13) felt dramatic, 10% (n 8) felt comedy, 6,3% (n 5) felt horror/thriller, 5% (n 4) felt adventure.  
İ7: *"Emotional. The person he loved was leaving him."*  
İ68: *"The separation scene was emotional."*  
İ78: *"It was an emotional scene."*  
In non-musical version, 30% (n 24) felt dramatic, 26,3% (n 21) felt emotional, 17,5% (n 24) felt comedy, 16,3% (n 13) felt horror/thriller, 5% (n 4) felt other.  
İ16: *"It was dramatic. It was a sad scene"*  
İ20: *"It was an emotional scene"*
  - The scene were Kadir İnanır and Türkan Şoray had a conversation and Türkan Şoray turned her back and walked away (F1S3) created the following impression in the interview group:  
In the musical version, 71.3% (n 57) felt emotional, 25% (n 20) felt dramatic, 2.5% (n 2) felt comedy, 1.3% (n 1) felt adventure:  
İ30: *"The newly sprouting love was emotional."*  
İ41: *"An emotional scene."*  
İ50: *"It was an emotional scene."*  
İ59: *"Dramatic, walking away happily, albeit shy."*  
In non-musical version, 41,3% (n 33) felt dramatic, 36,3% (n 29) felt emotional, 7,5% (n 6) felt comedy, 5% (n 4) felt horror/thriller, 3,8% (n 3) felt adventure, 6,5% (n 5) felt other (no impression or excitement created).  
İ46: *"Dramatic. It seemed they could not come together. Because Kadir Inanir was not behaving with good intentions"*  
İ57: *"Sad, although they love each other, they frightened and fled."*  
İ64: *"It was emotional, as if it there was no trust"*
- In the movie "*Çöpçüler Kralı*" which is a romantic comedy type of movie, in the *emotional/comedy* scene (F2S1) where Kemal Sunal approaches from behind the wall when Ayşen Gruda is doing the laundry, the following emotions were created:  
In musical version, 57,5% (n 46) felt comedy, 21,3% (n 17) felt emotional, 10% (n 8) felt adventure, 7,5% (n 6) felt horror/thriller, and 3,8% (n 3) felt dramatic.  
İ15: *"It was a funny scene. I laughed at him peeking out from behind a wall. "*  
İ61: *"He went to see the girl he loved, but it was funny."*  
İ77: *"Comedy. It's a successful comedy movie. "*  
In the non-musical version, 47.5% (n 38) felt horror/thriller, 23.7% (n 19) felt comedy, 18.8% (n 15) felt adventure, 3.8% (n 3) felt dramatic, and 3.8% (n 3) felt emotional.  
İ45: *"It was as if he was going to harm the girl (Ayşen Gruda). Triller."*  
İ62: *"Fear. It seems that he will do something by force. "*  
İ67: *"So I laughed again but it was strange without music."*

- In the *comedy* scene where Ayşen Gruda's brothers were chasing Kemal Sunal (F2S2), the interview group experienced the following emotions:  
 In musical version, 68.8% (n 55) answered comedy, 17.5% (n 14) answered adventure, 6.3% (n 5) answered horror/thriller, 5% (n 4) answered dramatic, and 2.5% (n 2) answered emotional,  
*I34: "It was a funny scene."*  
*I47: "Comedy, Kemal Sunal films always make you laugh a lot."*  
 In non-musical version, 42.6% (n 34) answered horror/thriller, 27.5% (n 22) answered comedy, 23.8% (n 19) answered adventure, 5% (n 4) answered dramatic, 1.3% (n 1) answered emotional, and 1.3% (n 1) answered other: no excitement.  
*I36: "Thriller. He fled with fear. "*  
*I48: "Scary, he tried to escape while the men chased."*  
*I54: "It was not too funny without music, but it was still funny."*
- The *slightly comedy with emotional weight* scene where Kemal Sunal and Ayşen Gruda are at the playground (F2S3) created the following emotions in the interview group:  
 In musical version, 45.1% (n 36) felt emotional, 37.5% (n 30) felt comedy, 12.5% (n 10) felt dramatic, and 5% (n 4) felt adventure.  
*I35: "It was an emotional scene."*  
*I38: "It was the emergence of love. Emotional"*  
*I65: "Like comedy, it made you laugh."*  
 In non-musical version, 40% (n 32) answered comedy, 26.3% (n 21) answered emotional, 17.5% (n 14) answered dramatic, 12.5% (n 10) answered adventure, and 3.9% (n 3) answered other (no impression was created).  
*I26: "It was funny, their behaviors, their looks."*  
*I63: "There was no comedy or emotional situation."*  
*I66: "Maybe not very much, but it was an emotional scene."*  
*Music not overshadowing the scenario / characters / acting*  
 75% (n 60) of the interview group stated that film music did not overshadow the movie/scenes, scenario, characters and acting:  
*I28: "The music is successful, but it does not overshadow the script and the actors."*  
*I44: "Screenplay, actors, especially music are very good. Balanced."*  
*I70: "Good actors and a good movie. The music is good too, but it does not overshadow the others."*  
 25% (n 20), on the other hand, claimed that film music overshadowed the other elements:  
*I22: "Music is more dominant, it overshadows the movie."*

#### **In-depth Interview with Cahit Berkay in Semi-Structured Form**

The analysis of the data obtained within the framework of a semi-structured in-depth interview with Cahit Berkay was carried out under the following themes, which were determined as a result of a detailed examination of the answers to the questions:<sup>5</sup>

#### **The Reason of Cahit Berkay's Success in Film Music Sector and The Effects of Making Film Soundtracks to His Composer Identity**

##### ***The main factor in making successful soundtracks***

As an artist who composes film music, Cahit Berkay attributes his prominence in this field and making a difference to basically "doing his job with love". Stating that he already had a musician identity and a band and an orchestra, Berkay states that during the first periods he composed soundtracks, he was concerned about failure, but enjoyed it, so that it was possible for him to work in this field for long years, and, success came automatically.

<sup>5</sup> Written opinion form and questions were revised and finalized based on the opinions of two methodology experts, Asc. Prof. Dr. Ahmet Güneylı from Faculty of Education of Lefke European University, and Prof. Dr. Faruk Kalkan, Dean of the Faculty of Communication of Lefke European University.

*“Like people who are successful in every profession, I did my job with love. Because I was already a musician, I was making music with my band and orchestra. Although I had no dream of making music in cinema, once I started this work, various offers started to come. While I was worried if I could do it, I realized it was actually a very fun job. This allowed me to love this job and continue it for years. I think this situation brought success automatically.”*

Berkay also emphasizes that success passes through understanding the expectations of the person (director) and the situation (scenario, film in general and scenes) very well. He states that this situation also has effects on his identity as a composer.

### ***The Effects of Making Film Musics to the Composer Identity***

Cahit Berkay states that the main effect of making soundtrack on composer identity is that he can perceive the expectations and situation of the other party (directors) very well in terms of scenario, film in general and scenes. Thus, his aspect of working towards needs has improved:

*“Normally, when composing, an idea, an emotion, an inspiration comes from within. You have to sit down and compose; but in the cinema, it is necessary to make whatever music is needed by the movie and the scene where the music will be made. Otherwise, it will be more harmful than contributing to the film to be shot. They even can say ‘what kind of work you are doing’ and they will get it back, they won't let you do the music. That's why if there is music in the cinema that you are asked, you have to discover it and make it. Cinema has such a feature, and it reveals the ability to produce work for expectations.”*

### **The Process of Producing Soundtracks**

#### ***Making compositions after receiving movie scripts***

Cahit Berkay states that the songs he composed were not made the soundtrack of a movie afterwards; rather, his work was based on the offers and scripts that came with him:

*“A song I composed didn't later become the soundtrack for a movie. I always made my music on the scenes or movies that were already produced.”*

#### ***Producing Film Tracks***

Berkay lists the soundtrack preparation processes as follows:

- Obtaining and reading the script:
 

*“When you get a job offer, they give you a script, you read the script. In fact, in the last period, we all sit together, a committee is formed, and desk work on cinema is carried out. But the point is, the person who will make the music needs to understand what to do. At this stage, reading the script takes the first place.”*
- Perceiving the scenario read very well. In this context, seeing the film which was shot, montaged and completed:
 

*“In the second stage, after reading the script and setting up that story in his head, he has to see the movie as shot and montaged, finished. Seeing is important from this point of view: no matter how strong your imagination is, after all you read the script like a book, and everyone creates a picture of their own. But there is a director, there are actors in that story, those actors have performances, and this performance is very important. It also affects the person who makes music, as well as whether it can affect the audience or not.”*
- Understanding the expectations of the director very well:
 

*“After the previous stages, you solve the movie in your head, sit with the director. The responsibility of the soundtrack often belongs to the person making the music, but you sit with the director and try to figure out what the director thinks, what he wants. Music is such a thing, such a concept, for example, give one movie to 10 musicians, and say “make music for this movie”, you will have 10 different soundtracks, none of them will be similar. But it is very important to perceive the expectations of the director in order to do this work correctly. Because it is the man who dreams and realizes that movie, and pours it into the silver screen. The director also has a musical expectation. It is necessary to understand and solve it.”*
- Understanding the psychology and the rhythm of the movie and the scenes accurately:
 

*“Once you have all these components in mind, then you begin to solve them. What is solving is that you begin to comprehend and compose the scenes. First you imagine the melody setup, and here you put the instruments and notes on the paper. You make small records, then you do the orchestration of that work, but the most important thing in this work is that the place of rhythm in life is very important. The rhythm in life; life that we live has a rhythm of its own. You have to catch that beat in the cinema. That rhythm depends on the director, how the director interprets that scene, that is, how he picks it. That tempo, which is definitely a tempo, is slow*

*or fast, it speeds up or slows down in scenes, these are things that I always have to solve. You'll get the rhythm. When you have already solved the rhythm, you have done a very important part of that scene and the whole movie. You'll go a long way in making more successful music. So tempo is very important in this business, once you find the rhythm, you will find a dramatic fiction for a drama, and a fun rhythm for a comedy.”*

- Taking into account the environmental social situations in the movie scenes and choosing the instruments accordingly:

*“For example, in the 60s and 70s, there was no piano in the countryside, no trumpets, no western instruments. Rural areas make music with the unique instruments of that region. What are they, they are baglama, cura, shepherd's pipe, whistle, darbuka, Turkish reed law, clarinet. There are revelry instruments, they are all solo instruments. But you when come to Istanbul, come to the big city, there are rich sections and ghettos in the city, too. In other words, there is the segment where the high society lives, and there is also the section where the poor and have-nots live. Mostly romantic films were made at that time, and the ones which caught the attention of the public most were the stories of Rich Girl Poor Boy or vice versa. Therefore, Cahit Berkay will sit and make music, and I come across a story scene in the ghetto. What am I doing there, I use the baglama, I use lute or qanun, I use the instruments that exist in that environment. But let's take a movie in the Bosphorus, in a rich house, what are you doing there, you are using piano, you are using accordion, you are using saxophone.”*

#### **Freedom vs. director intervention when composing soundtracks**

Berkay states that while composing the soundtrack, some directors, with no intervention, show the approach of "you know this job, do as you wish":

*“There are many names, but for example Atif Yılmaz and Ömer Kavur. These two names would not interfere with me, they would say 'Cahit you know it, do this job as you know'. I would do it too. We did very successful works together, we made very good movies that left a mark in the box office.”*

Some other directors did not direct him but made their expectations known:

*“For example, there are 17 Kemal Sunal movies, where I made one-on-one music with Kartal Tibet. Either he brought me a script or told me "Cahit I want these" and I did. In other words, he did not say, "You're going to make music like this," more like "just a little bit like that." For example, I made music for about 200 feature films. Over time, you understand the director, you learn what he could possibly ask for.”*

He states that some directors were with him all the time in the general process when the compositions are made: *“Some others sat with me from the beginning to the end; I mean, there are all kinds of directors.”*

Berkay states that the person to be held responsible for the qualification of the film as successful or unsuccessful is always the director and, in this context, while the soundtracks are composed, the directors have the right to intervene to a certain extent:

*“When shooting a movie, all responsibility belongs to the director, nobody says “Cahit made bad music, and the movie went bankrupt”. People say “the movie is bad”, so the director has the right to intervene. The task of a musician is about loving, getting to know and gaining experience.”*

#### **1.1.1. The impact of music on the success of the movie (box office success and emotional transfer success)**

##### **The impact of music on the box office success of a movie**

Cahit Berkay expresses the idea that music may have an impact on the film's box office success. However, he claims that when a film is successful in terms of script, technical team and acting, good music will be positive at the box office. If music is made incompatible with the film by a musician who does not understand the film, a serious negative result will be created at the box office. On the other hand, he emphasizes that a movie which fails for all other elements can become successful by making good music to some extent, but that all elements should be considered together:

*“Even if you make the most beautiful music in the world, a bad movie cannot achieve a great success at the box office. But if you make bad music on a very well-filmed movie, you screw up that movie, that movie can't do good business. Of course, in some cases, if you make very good music for a mediocre movie, you can lift the movie up a little bit, revive it a little bit, music has such an effect. Therefore, the task of music is this: music passes to the story, actors, and from there to the audience. Of course, this is a team work, involving the lightman, cameraman, soundman, director and many more. There is also music among these elements, and if all of these*

*people do their job well, you will be successful if you do your job well, too. I'll explain it with a model like this. The good music is this: a dramatic scene, the audience watching the movie is sad, but they do not shed tears. But you make such a music there that you get a beat of the eyes, that is, you strengthen the effectiveness of that scene and its transfer to the audience. Likewise, in comedy movies, the scene makes the audience laugh, but you make such a music there that people will burst into laughter. The thriller scenes are exactly the same, if there is an excitement in the thriller, you put an exciting music there to double that thrilling sense. Music is already used in cinema in this sense, to make the scenes pass stronger to the audience. This is the description of this work as I understand it. And when it is done in this way, it definitely affects the box office success."*

### **The impact of music on the transfer of emotions by music**

Berkay states that soundtrack influences the emotion transfer of a movie very seriously. According to Berkay, this effect is so great that the proposal to make soundtrack mainly comes to the musician to support the transfer of emotions:

*"So much, so impressive, that it has such a big effect that the musician already exists for it. That's why the musician is offered to make music for that movie. Music is such a thing that it significantly supports and strengthens the transfer of emotions in those scenes. This of course depends on the right person doing that job. The right music must be made so that the emotion in that scene is supported, and even conveyed correctly."*

On the other hand, Berkay stated that there are directors who use the music very little and achieve success in the world cinema and emphasizes that some directors use unnecessary music and that this situation should be paid attention:

*"For example, there are some movies with no music. The man establishes such a script that it does not need any music, this is of course a very ambitious job, but there are also successful films shot that way. They use very little music in world cinema. But there are some directors, they love music and want music from almost the beginning to the end. But there are some directors who prefer to use music very little. In other words, "These scenes of the movie I shoot are strong, no music is needed," because the voice is used as a music in the cinema. Therefore, it is necessary to use it properly and appropriately. In addition to bad music, unnecessary use of music may be more damaging."*

### **The Situations That Music Dominating Films**

Berkay states that there are situations in which soundtracks are more prominent than movies. Especially, during the Yeşilçam period of Turkish Cinema, it is expected that music overshadowing the movie is expected, but that this structure has changed today. Berkay states that this situation may bring more harm than benefit to the movies.

*"Yeşilçam period and the present period are very different. I made a quick introduction to this work without reading the school for this. One of the most important producers of that period, brother İrfan, the owner of Akin Film, İrfan Akin always said to me, "Cahit will make such a music that when people leave the movie, that is, they will come out whistling its music after the movie ends". In other words, very dramatic, striking and catchy music was desired. Later, I realized that this is not too right. From time to time, the music you make overshadows a scene. Then music crushes that scene, that is, it will damage it rather than benefiting it. People listen to music more than watching movies. That is, instead of watching with eyes and ears, people listen to the movies only with their ears, which is not a right thing to do. In the following years, I even said that "music should know its limits in cinema." What is it to know its limits, it will be in its place, it will be as much as the place reserved for it. Of course, you can not draw this place on paper with a pencil, it is up to the composer, it is about understanding and solving it."*

On the other hand, Berkay states that the success of music significantly supports both the box office and the film's success:

*"On the other hand, there are many films associated with music both in world cinema and in Turkey. Whether it's musicals in the world cinema, or İbrahim Tatlıses, Müslüm Gürses, Orhan Gencebay films in Turkish cinema, these are films made only on a song. There are cinematic elements, dramatic scenes, but the audience wants to watch that singer there. They want to hear his voice and see him only as a painting that is shown in the cinema. Incredible box office records were broken by those films, and there is such a method in cinema. If we leave the singer movies aside, the effect of the music on the cinema films that also aim for artistic success affects both the box office and the quality of the film. As an example, when I was in my 10s, a movie called Avare came to Turkey and took the entire country by storm. There was a song in it, an İndican movie which*

*corresponds to the 50s and 60s. In those times movies with Indian and Arabic tunes began to come to Turkey. In this period, music had created a strange doping effect in cinema.”*

### Findings

In the study, data were obtained within the framework of structured in-depth interviews conducted with a sample of 80 people (interview group) after film demonstrations and semi-structured in-depth interviews with Cahit Berkay. The findings obtained from the evaluation of these data by content analysis are as follows:

The interview group watches movies frequently (every day, once) at 38.8% ratio (n 31), very frequently (every day, more than once) at 31.3% (n 25) ratio, and normally (4-5 times a week) at 28.7% (n 23) ratio. In this framework, the interview group consists of individuals who have an active movie watching habit.

As regards the elements that create an impact on cinema, the interview group mentioned the story/scenario at 83.3% ratio (n 67), acting/actors at 67.5% ratio (n 54), music at 62.5% ratio (n 50), and visual effects at 46.3% ratio (n 37). Particularly, the mentioning of music, which is higher than an indispensable element of our movies such as visual effects and very close to another important element such as acting / actors, emphasizes the importance of music in movies.

When the importance of music in cinema without presence of other elements is questioned, the interview group stated that using music in movies is absolutely necessary and that they did not prefer watching movies without music at 70% ratio (n 56), whereas 30% (n 24) stated that using music is partially necessary and that they could sometimes watch movies without music. This situation reinforces the importance of soundtracks.

As regards the function of soundtracks, the interview group stated that music had a very high impact on the success of movies at 45% ratio (n 36), and that the music had a high impact at 41.3% ratio (n 33). These proportions show that music has a very high/high impact on the success of movies.

- As regards obtaining the soundtrack after watching the movie, 78.8% (63) stated that they would definitely obtain it whereas 21.3% (n 17) stated that they would rarely find and listen to the soundtrack. This reveals that high percentage of the interview group acquired and listened to movie soundtracks after the movie, it also shows that music also contributed to the promotion of the movie.
- 80% (n 64) stated that, as a result of film music, they were affected by 1 or more scenes which they would not normally be affected. This situation reveals the function of the soundtrack to make an impact and to focus to a degree that will affect especially the 18-25 age group.
- It is stated by 87.5% of the participants (n 70) that the soundtrack of the movie / scenes is very important in the transfer of emotions. In this context, it is concluded that soundtrack is an important tool that transfers and / or supports the emotions that the film / scenes want to give.
- The argument that soundtrack not only conveys emotions but also conveys the right emotions is also found in the study on the interview group. Table 1 contains the emotions / types of emotions that 3 scenes each from 2 movies (6 in total) aim to create in the audience, and the emotions / types of emotions that occur in the audience in musical and non-musical versions:

Scene	The aimed emotion	Emotion in musical version (The two answers with highest frequency)	Emotion in non-musical version (The two answers with highest frequency)
<i>F1S1</i>	Emotional/Light comedy	%52,5 (n 42) emotional %21,3 (n 17) comedy	%37,5 (n 30) horror/thriller %18,8 (n 15) comedy
<i>F1S2</i>	Emotional	%62,5 (n 50) emotional %16,3 (n 13) dramatic	%30 (n 24) dramatic %26,3 (n 21) emotional
<i>F1S3</i>	Emotional	%71,3 (n 57) emotional %25 (n 20) dramatic	%41,3 (n 33) dramatic %36,3 (n 29) emotional
<i>F2S1</i>	Comedy/Light emotional	%57,5 (n 46) comedy %21,3 (n 17) emotional	%47,5 (n 38) horror/thriller %23,7 (n 19) komedi
<i>F2S2</i>	Comedy	%68,8 (n 55) comedy %17,5 (n 14) adventure	%42,6 (n 34) horror/thriller %27,5 (n 22) comedy
<i>F2S3</i>	Emotional/Light comedy	%45,1 (n 36) emotional %37,5 (n 30) comedy	%40 (n 32) comedy %26,3 (n 21) emotional

Table 1: Comparison of emotions emerged between musical and non-musical versions



It can be seen that the emotions that are desired to be created in the audience and given in the scenes can be quite different when there is no music. Even emotional or romantic scenes can create a horror / thriller effect. This reveals that music has the function of transferring the right emotions.

Finally, the idea that music does not overshadow the movie (screenplay, actors / acting, etc.) found a 75% (n 60) response in the interview group. It is important that such effective music does not overshadow the film and stand out more than the movie. This situation is also related to the fact that the relevant films, which can be accepted as a cult, are successful in terms of scenario, actors and acting. However, as Cahit Berkay emphasized, due to the fact that music overshadowing the film would damage it, such a situation is not preferred by the musicians and the works are carried out in that way. This reveals that Cahit Berkay has carried out the related works with a high level of care as stated.

Cahit Berkay emphasized that his main starting point is connected with “doing his job with love” by showing such care and composing very successful soundtracks. In the framework of emotional commitment to the profession as an important factor in this direction, Berkay's argument is found meaningful in terms of achieving success.

Cahit Berkay lists the stages for a successful soundtrack as follows: (i) obtaining and reading the script, (ii) perceiving the script very well and watching the full version of the film within this framework, (iii) understanding the director's expectations very well, (iv) understanding the moods and tempo of the movie / movie scenes correctly, and (v) choosing an instrument taking into account the environmental - social conditions of the scenes. The accuracy of these stages and the opinion that Berkay had an important influence on the success of the film also found a response within the framework of the approach of the interview group (86.3%, n 69); in that respect, the soundtracks composed by Berkay was found successful and contributing to the success of the movies.

Berkay's approach that music has an effect on the promotion of the film has also been found within the framework of the interview group's approach to obtaining the soundtrack after the film (78.8%, n 63).

Berkay's approach that film music has an important role in the transfer of emotions and that the choice of musicians is made within the framework of this matter also coincides with the opinion in the interview group that the function of music is quite high (87.5%, n 70).

Finally, with Berkay's approach that soundtrack has function of correct transfer of emotions, the results of the study applied to the interview group overlap (Table 1).

### **Conclusion and Recommendations**

As a result of the study, it has been determined that the music used in movies has an important effect on conveying the emotions and the situation in the current scene to the audience correctly. In the non-musical versions of the movie sections watched in the part of the study using the measuring tools, the viewers had a contradiction about the real feeling desired to be conveyed. In contrast, it was observed that they perceived the true emotion that is desired to be conveyed in the musical versions. There is an even more extreme example of this situation: in some non-musical versions, comedy scenes were perceived as horror, emotional scenes as comedy. When the same scenes are played with music, the feeling to be conveyed was formed correctly. This reveals the importance and functionality of the emotion transfer and correct emotion transfer functions of music in movies.

On the other hand, another important function of using music in movies is to enable viewers to be affected by the scenes that they would not normally be affected by, and to focus on the movie. It was determined that emotions were felt more enthusiastically and intensely when the visual and auditory integrity was achieved.

Another important aspect is that music plays an important role in the promotion of the movies.

As a result of the interviews conducted with the well-known musician and Turkish Cinema soundtrack composer Cahit Berkay, it was determined that composing successful music to the films depends on the elements of a detailed study, experience, dedication, and comprehending the emotion to be transferred. While it is important that music does not get overshadowed by the scene it is used, it is also very important that it does not overshadow the scene, which is a lesson to be learned in order to be a "good composer".

On the other hand, soundtracks also have a significant impact on the box office and overall success of movies; successful soundtracks play an important role in increasing the film's box office return and overall success.

In the light of the conclusions reached in the study, the following are recommended for musicians who will compose film music: (i) maintaining the balance between the scenes and music they compose, (ii) reflecting the harmonic and rhythmic structure of the compositions in the best way, and reflecting the emotion that is desired

to be conveyed, (iii) following the developing technology and changing social conditions on a day-to-day basis, and not being outdated, and (iv) analyzing the direction of the film's concerns and composing their works in line with the light of the directors and screenwriters.

For future scientific studies, it is recommended to examine the effects created by the soundtracks, especially within the framework of psychology, and to carry out studies focusing on Cahit Berkay, who comes to the fore with his identity as a musician and a soundtrack composer.

## References

- Artıkay, G., G. (2017). Effects of Postminimalist Music School in Film Music, Istanbul Technical University Institute of Social Sciences Musicology and Music Theory Department Musicology Program, Unpublished Master Thesis.
- Baltacı, A. (2018). A Conceptual Review on Sampling Methods and Sample Volume Problems in Qualitative Research, Bitlis Eren University Journal of Social Sciences Institute, 7 (1), 237-274.
- Baysal, O. (2014). Aristoxenos's understanding of Music Science. International Refereed Social Sciences E-Journal, 46, 62-83.
- Betton, G. (1986). History of Cinema. Access address: <https://sinekutuphane.files.wordpress.com/2015/04/gerard-betton-sinema-tarihi.pdf>
- Burt, G. (1994). The Art of Film Music, Northeastern University Press: Boston.
- Burt, G. (1994). The Art of Film Music, Northeastern University Press: Boston. (10)
- Cahit Berkay. (2019, March 5). Access address: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Cahit\\_Berkay](https://tr.wikipedia.org/wiki/Cahit_Berkay)
- Biography of Cahit Berkay. (2020, March 12). Access address: <https://www.haberler.com/cahit-berkay/biyografisi/>
- Movies with Cahit Berkay's music (2019, December 11). Access address: <https://bit.ly/2wLttIr>
- Doğan, E. (2009) Film Music as One of the Elements Playing an Important Role in the Influence of the Audience in Cinema Films, Institute of Social Sciences, Radio Television Cinema Department, Master Thesis
- Doğan, E. (2009). Film Music as One of the Elements That Play an Important Role in the Influence of the Audience in Cinema Films, Istanbul University Institute of Social Sciences, Radio Television Cinema Department, Unpublished Master Thesis.
- Dolunay, A. (2018). Press Rights and Freedoms within the Framework of Legal and Ethical Codes in the Digital Age: The Case of TRNC. Istanbul: Oniki Levha Publishing.
- Gümüşkemer, A. (2018). Turkish cinema between 1960 and 1980: Reflections of regional management on Turkish cinema: Stage and Visual Arts, Istanbul University Institute of Social Sciences, Radio Television and Cinema Department, Published PhD Thesis.
- Günlük, M., Özer, G. & Özcan, M. (2017). The Interim Variable Effect of Professional Commitment in the Relationship between Job Satisfaction and Individual Job Performance: A Study on Professional Accounting Professionals. International Review of Economics and Management, 5 (4), 1-22.
- Fine Arts High School, Music Culture, MEB. (2018, October 26). Access address: <http://www.sanatsal.gen.tr/muzik-kavrami-ve-tanimi/>
- Irving, K. (1949). Film Music. Proceedings of the Royal Musical Association, 76, 35-45.
- Johshon, J., M. (2002). In-Depth Interviewing. Handbook of Interview Research Context & Method (Editors: Jaber F. Gubrium, James A. Holstein). London: Sage Publications.
- Kabataş, M. (2017, January 2). The Effect of Music on Cinema, Eastern Anatolia Journal of Trends in Social Sciences, 37-48.
- Kahn R., L. (1983). The Dynamics of Interviewing. Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Kocabas. K., O. (2016, October 9). King of the Garbagemen. Access address: <https://www.filmloverss.com/copculer-krali/>
- Kocamanoglu, K. (2019, June). Classroom Teachers' Music Education Proficiency: Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Department of Fine Arts, Music Education, Unpublished Master Thesis.
- Kocak, A & Arun, Ö. (2006). Sample Problem in Content Analysis Studies, Selcuk University Communication Faculty Journal, 3 (4), 21-28.
- Konuralp, S. (2004). "Soundtrack", History and Writings. Istanbul: Oğlak Publishing.
- Konuralp, Sadi: "Soundtrack", History and Writings, İstanbul, Oğlak Publishing, 2004.
- McCracken, G. (1998). The Long Interview. London: Sage Publications.

- Meyer, J. & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Sage Publications.
- Concept and Definition of Music (2018, October 26). Access address: <http://www.sanatsal.gen.tr/muzik-kavrami-ve-tanimi/>
- Ökten, Z (Director), & Eğilmez, E (Producer). (1978). *King of the Garbagemen*, Turkey: Arzu Film. Access address: <http://www.sinematurk.com/film/2820-copculer-krali/>
- Özcan, G. (2018, February 19). Is cinema an art or business? Access Address: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/gokhanozcan/sinema-sanat-mi-ticaret-mi-2044507>
- Özdemir, M. (2010). Neutral Data Analysis: A Study on the Problematic of Methodology in Social Studies, *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 11 (1), 323-343.
- The Strings of Pythagoras (2017, May 22). Access address: <https://www.kainatsessizlikmis.com/pisagor-untelleri/>
- Provenzano, C. (2008). Towards an Aesthetic of Film Music: Musicology Meets the Film Soundtrack, *Music Reference Service Quarterly*, 10: 5
- Punch, K., F. (2005). *Introduction to Social Research, Quantitative and Qualitative Approaches* (Trans. D. Bayrak, H.B. Aslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Bookstore.
- Selvi Boylum Al Yazmalım (t.y.). Access address: [http://www.turkcebilgi.com/selvi\\_boylum\\_al\\_yazmalim%C4%B1m\\_\(film\)](http://www.turkcebilgi.com/selvi_boylum_al_yazmalim%C4%B1m_(film))
- Snape, E., Lo, C.W. & Redman, T. (2008) The Three Commitment Model Of Occupational Commitment: A Comparative Study Of Chinese And British Accountants, *Journal Of Cross Cultural Psychology*, 39(6): 765-781.
- Sözen, M. (2013). Sound Design in Cinema as an Aesthetic Item and Sample Film Analysis. *Turkish Studies*, 8: 2097-2109.
- Tekin, H., H. (2006). In-depth Interview of Qualitative Research Method as a Data Collection Technique, *Turkish Journal of Sociology*, 3 (13), 101-116.
- Why is Turkish Cinema Called Yeşilçam? (2019, February 16). Access address: <https://www.mynet.com/turk-sinemasina-neden-yesilcam-deniyor-1056943-mykadin#>
- Uysal, Ü., M. (2019, November 24). Personal Interview by Cahit Berkay Evaluating His Art Life and Next Generation Musicians. Access Address: <https://bit.ly/2UMbI3O>
- Weber, R., P. (1989). *Basic Content Analysis*. Londra: Sage.
- Yağız, N. (2006). Characters and Types in Turkish Cinema in the 1950-1975 Period: The View of Turkish Cinema to Turkish Society. Mimar Sinan Fine Arts University, Institute of Social Sciences, Cinema-Television Department, Proficiency in Art Thesis.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yue, J. (2008). Confucius on music education. *Nebula*, 5(1-2), 128+. Erişim adresi: [https://cdn.atrria.nl/ezines/IAV\\_607294/IAV\\_607294\\_2009\\_4/Nebula4/Yue.pdf](https://cdn.atrria.nl/ezines/IAV_607294/IAV_607294_2009_4/Nebula4/Yue.pdf)

## THE EXPLANATION OF THE PSYCHO-SEMIOTIC LANGUAGE ABOUT THE ROLES OF THE ACTOR AND ACTRESSES CREATING GENDER PERCEPTION IN THE POSTERS DURING THE YEŞİLÇAM 1960'S PERIOD, SUCH AS EROL TAŞ, EKREM BORA, EDİZ HUN, TARIK AKAN, CÜNEYT ARKIN, SUZAN AVCI, FİLİZ AKIN, BELGİN DORUK, ETC...

Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL

Marmara University, Communication Faculty, Department of Radio, Television and Cinema/Visual Communication Design

[nevinalgul@marmara.edu.tr](mailto:nevinalgul@marmara.edu.tr)

**Abstract:** The objective of this article is to investigate the roles of visual and linguistic reflection forms; in other words as a new concept: Psycho-Semiotic Language Usage in the 1960s at Yeşilçam of good family daughter, family woman and doomed backslider woman or vamp woman, also; good men as a family man, good family child, a doomed man, and bad man as a hoodlum, godfather in the Turkish Cinema in the creation of gender perception during the Yeşilçam Period.

It is a fact that the psycho-semiotic language use can be affected by society, consciously or not, as a measurable fact.

**Keywords:** Psycho-Semiotic, Language Usage, Coquette, Gender Perception, Good Man, Bad Man, Family Man, Moustache, Villager, Townsman-woman, Cityman-Woman.

### Introduction

“Stand out of my sunlight” Diogenes.

Magical cinema and territory of Turkey, where the Urartians, Hittites, Ionians, Lydians, Sumerians and many civilizations have stopped by... Many religious councils that made history are concentrated on this territory. Like the First Council of Nicaea. Many important focal points for religious tourism: The House of the Virgin Mary, philosophers born in Anatolia such as Diogenes, Herakleides, Alexsander, Thales, Anaximandros, Anaximenes, Heraclitos, Heraclides, Archaelaos, etc. Their stories, their stance in life, everything they brought to the age they live in... Moreover, they are so many in number...

These lands are really abundant in story, which is frequently mentioned in almost all articles written about cinema. Looking at the history of the magical cinema, it is perhaps the very beginning of the period when visuality became widespread because even the meaning of educating migrants by means of cinema was initially valid. Was human a visual entity in the first plan? When viewed as a pedagogue, in the magical atmosphere of cinema, could this atmosphere, which takes hold of the audience completely and gradually multiplies this effect by means of technology, have really created great effects on the audience while they are in the movie house?

Yes, it can create. Cinema can be powerful, transformative and changer like a weapon in societies where the education level is low or where it is not as high as desirable, that is, a world of questioning and critical thinking cannot be created. In other words, they can change the existing perspective, create a new one, and create a completely different perception with a new thought. This sometimes happens through changing an existing perception, sometimes with an individual who does not have sufficient knowledge about the subject and is incapable of thinking critically.

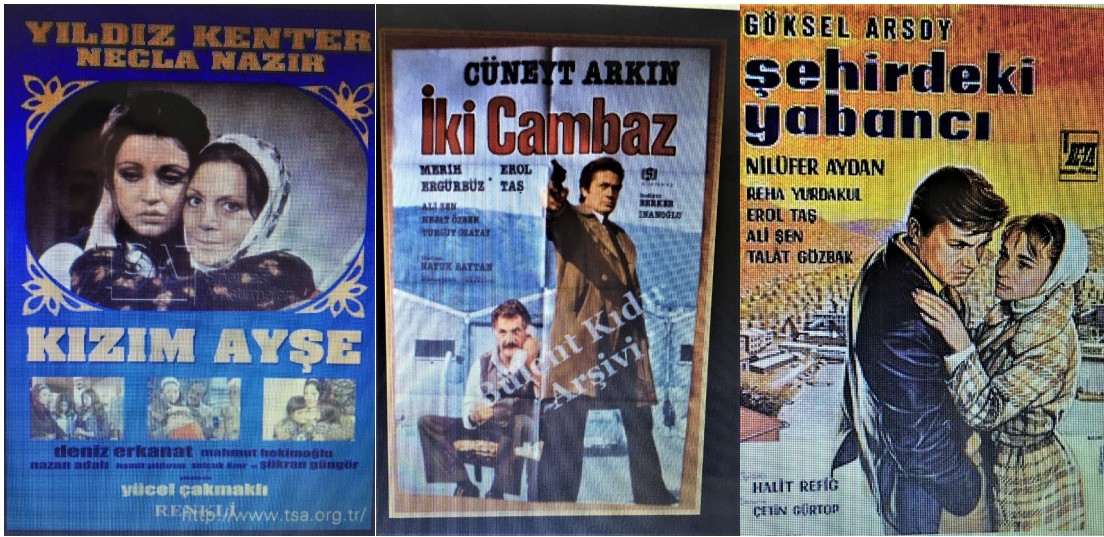
They do this through repetitions because picking examples from the advertising sector can always provide a clear understanding of the subject. Just as commercial films can hunt the target audience with effective words and use the cultural features existing in the society to move them in the direction they desire, move through cultural codes and provide this through repetitions, cinema can do the same and this effect can be reproduced by the technical features used: for example, the 25th frame effect which is about the human eye incapable of perceiving can be used to direct, lead and motivate the masses, and there is no legal regulation to prevent this as far as anyone knows. These kinds of references used to be called subconscious messages. At the beginning of 2000, the concept of the subconscious changed. The psychology discipline redefined this as subliminal. In other words, the area where the individual does not realize that they have done this because of former experiences. It would be better if the twenty-fifth square effect was introduced into this subliminal field under a different naming because it has nothing to do with innate gains.

Everyone would appreciate that the deep impact of a movie house is not the same as the television at home. The audience seems to have entered into a setup, so to say, prepared with equipment that can be guided by all of their perceptions, even the sixth sense and intuitive understanding. In this area where all genetic and cultural codes are analyzed today, it should be foreseen and understood that this transformative atmosphere can come into play even before entering the movie house. They will put into use anything that will increase the effect. It is not only the dim environments that prepare the audience for the movie house.

**However, how can this happen? PsychoSemiotic Language Use, the Biggest Problem of the 21st Century, and poster samples from Yeşilçam of the 60s that can be an example of the use of this language**

The readers of this article may think 21st century and 60s are quite far from each other. This new concept, even the theorem in some sense, belonging to the author of this article is tried to be explained in recent articles and is still being studied. It can also be explained as the use of a situation in human nature as a highly scientific, effective and striking way. The combination of what the public describes as 'make insinuation' with the advanced, scientific version of what the public calls 'peer bullying', and that is, equipping the target or target audience with Psycho-Semiotic Language Uses, and paralyzing the target by means of repetitions and atrophy them by changing the existing perception. distraction, leading to the desired direction, and deconstructing and reconstructing the existing direction.

In order to define Psycho-Semiotic Language Use, the concept of indicator must be defined first because Psycho-Semiotic Language Use is closely related to semiotic, semiology, semiotics and it needs to both use and develop its definitions. An indicator is defined as "all kinds of forms, objects, and phenomena that represent something other than itself and therefore can replace what it represents" (Rıfat, 2009: 11). Psycho-Semiotic Language Use means that communication is designed to cause a reflection in the individual or target audience. This is not only limited to "all kinds of forms, objects, and phenomena" that are stated in the definition of the indicator, but also

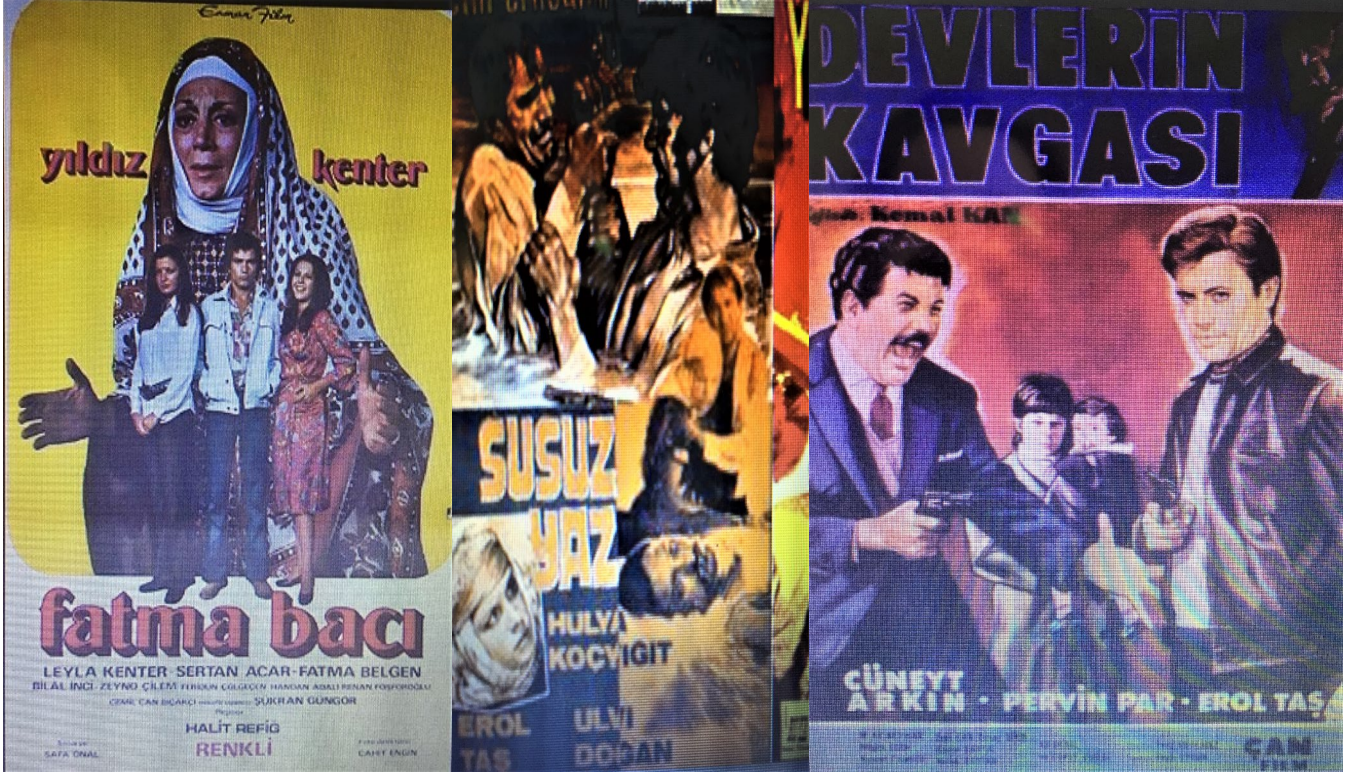


1. <https://www.tsa.org.tr>
2. <https://tr.pinterest.com>
3. <https://tr.wikipedia.org/wiki/>

includes all kinds of sounds, smells, and senses that will cause a reflection in the target or the target audience.

### Psycho-Semiotic Language Use and an Overview on the Posters of the Movies Made in Yeşilçam in the 60s

This overview is accomplished through grouping. Since the research is done through the posters, not only the visual definition of the Semiotic Language Use area is put into use. All languages, which can sometimes include the whole of Psycho-Semiotic Language Use, are also included in this use. All languages are indicators. Even in the urbanized actors -although their roots are coming from the countryside- such as Kartal Tibet, Ayhan Işık, Ahmet Mekin, a thin mustache, well-groomed hair, an honorable and virtuous posture, and a clean-shaven face are observed. Moreover, a Clark Gable ambience can be perceived in Ayhan Işık. And in Erol Taş, who is demonstrated in movie posters such as Susuz Yaz, (<https://sinematikiyesilcam.com/2017/06/koy-gercegi-basyapit-filme>) with a stubble beard, straggly and messy hair, thick mustache, messy clothes, folded sleeves are like



4. <https://tr.wikipedia.org/wiki>

5. <https://sinematikiyesilcam.com>

6. <http://siyahbeyazturkfilmleri.blogspot.com>

indicators of the peasantry and the evil. Dry Summer is also an impressive title. It means a lot to the audience, particularly in dry regions. Heroic movies usually feature men with clean mustaches: like Kartal Tibet. Cüneyt Arkın is an exception. The fact that he is blond, and has blue eyes carry him beyond the general public perception. Although Turkish people may actually have a physical appearance according to the regions they settled in, the common perception or the created perception is based on dark hair and mustache. Perhaps cinema has brought novelty to the perception it had previously created. Action films came into fashion and Cüneyt Arkın, (Kanije Kalesi, İki Cambaz, Devlerin Kavgası) a man about town, had to survive changing roles in the sector.

No matter are Ediz Hun, İzzet Günay, Ekrem Bora, Murat Soydan, Cüneyt Arkın, Tanju Gürsu, and Göksel Arsoy, Önder Somer, good or bad actors, the audience can deduce that they are urbanized from their clean-shaven face without a mustache or beard, well-groomed appearance, smart dressing and suit despite being poor.

Actresses like Filiz Akın, Ajda Pekkan, Esen Püsküllü, and Emel Sayın, no matter are they a coquette or not, represent the west and the city. Türkan Şoray, Belgin Doruk, Leyla Sayar, Selda Alkor, Muhterem Nur, Fatma Girik, Mine Mutlu, and Çolpan İlhan, no matter are they a coquette or not, may be more local, national and even a villager.

Indeed, the audience realizes some of these names the moment they see on the poster: The blind girl and her sad story, like of Muhterem Nur. Belgin Doruk: Little Lady and Her Adventures. Yıldız Kenter (Kızım Ayşe, Fatma Bacı), her hand on her head wearing a scarf and a mini-skirt at the same time, declares a village-city culture conflict, incompatibility and even a tragedy to the audience. All of these can play a role in creating a gender perception in society. The vast majority of the public hates Erol Taş, and it even made the papers that he got attacked (if this is not some kind of advertising). Whenever people saw Erol Taş on a poster they thought that he would do bad things and this may cause a negative perception about villager blowzy men wearing a beard and a mustache. Lack of criticism and education, or lack of the necessary conditions, can sometimes mean "leaking watermelon juice in the devil's ear".



7. <http://siyahbeyazturkfilmleri.blogspot.com> 8. <https://www.otekisinema.com/> 9. <https://tr.wikipedia.org/wiki>

### Conclusion

How will the movie house effect be achieved in an environment where Psycho-Semiotic Language Use, which is not limited to movie houses, establishes its digital hegemony with organizations such as Netflix?

One should have a look at the world before answering this question. In the history of the planet, on the road to the new world order, one should look at how last major events that seem ordinary or very benignant, that are political or do not appear to be political, but are articulated and will be the main trigger of other significant events: such as the Arab Spring.

One of the conclusions drawn in this article, which examines the posters of some movies made in the Yeşilçam period in the '60s in terms of Psycho-Semiotic Language Use: Even if Psycho-Semiotic Language is not used deliberately and reflects only the writer's own thinking world, it can be determined as a fact that it affects and influences the target audience, i.e. the spectators, can create a perception and this target or mass can now regard the incidents or phenomena through this perception. This state can also get strength through critical thinking, which is not that common in society. In societies where education and critical thinking are not widespread enough, it seems necessary to make a complete communication design in the field of cinema and to review the Psycho-Semiotic Language Use through multiple thoughts.

Some cultures and genetic codes may be accustomed and appropriate to Psycho-Semiotic Language Use. Even their transition to Public Relations may have been through these codes. This usage, which can be reduced as influencing people commercially and politically and leading them to the desired direction, can actually be quite complex and complicated. If the goal is crucial, it can even be even surrounded by an army of Psycho-Semiotic Language Use. It should be the academic field's task to awaken raise awareness about the term Psycho-Semiotic Language Use.

### References

- Rifat, Mehmet.(2009). Göstergibilimin ABC'si(pp. 11,27). 3. Baskı, Say Yayınları, İstanbul.  
<https://sinematikyesilcam.com/2017/06/koy-gercegi-basyapit-filmler/> Susuz Yaz Afışı.  
[https://tr.wikipedia.org/wiki/Şehirdeki\\_Yabancı](https://tr.wikipedia.org/wiki/Şehirdeki_Yabancı)  
<http://siyahbeyazturkfilmleri.blogspot.com/2016/01/erol-tascuneyt-arkn-filmidevlerin.html>  
<https://tr.pinterest.com/pin/856669160342637886/> iki Cambaz Afışı(Cüneyt Arkin, Erol Taş).  
<http://siyahbeyazturkfilmleri.blogspot.com/2016/01/baslk-fikret-hakan-erol-tas-selma.html> Başlık Afışı.  
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fatma-Bacı>  
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:Ağaçlarayaktaolur1964afis.jpg>  
<https://www.tsa.org.tr/tr/film/filmgoster/5277/kizim-ayse>  
<https://www.otekisinema.com/cuneyt-arkin-tarihi-avanturler/> Kaniye Kalesi

# THE THERMODYNAMIC INVESTIGATION OF THE USAGE OF PYRENE AS A CARBON SUPPORT WITH PLATINUM CATALYST IN DIRECT METHANOL FUEL CELLS

Caglar CELİK BAYAR

Zonguldak Bülent Ecevit University, Department of Metallurgical and Materials Engineering,

67100 Zonguldak-TURKEY

caglarbayar@gmail.com, caglarbayar@beun.edu.tr

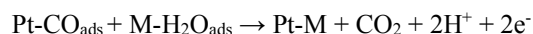
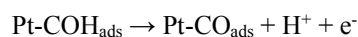
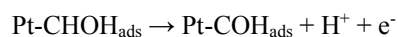
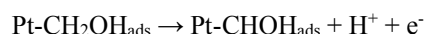
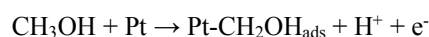
## Abstract

The anode of the direct methanol fuel cell (DMFC) includes methanol oxidation reaction which produces 6 moles of electrons per methanol molecule (the overall oxidation reaction:  $\text{CH}_3\text{OH} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{CO}_2 + 6\text{H}^+ + 6\text{e}^-$ ). This reaction is thought to occur in four steps with Pt catalyst producing Pt-CO<sub>ads</sub> species at the last step which plays an important role in poisoning of the carbon support ( $\text{CH}_3\text{OH} + \text{Pt} \rightarrow \text{Pt-CO}_{\text{ads}} + 4\text{H}^+ + 4\text{e}^-$ ). Generally, a second transition metal catalyst is used to overcome the surface poisoning problem. The second metal catalyst reacts with the main Pt catalyst to produce 2 more moles of electrons and converts CO<sub>ads</sub> to free CO<sub>2</sub> ( $\text{Pt-CO}_{\text{ads}} + \text{M-H}_2\text{O}_{\text{ads}} \rightarrow \text{Pt-M} + \text{CO}_2 + 2\text{H}^+ + 2\text{e}^-$ ). Therefore, the Pt-CO<sub>ads</sub> species and the carbon support that holds it are the two key points. Pyrene, with its four fused benzene rings, was not used as a carbon support in the literature to the best of the knowledge. It has a D<sub>2h</sub> symmetry point group which means that two of its benzene rings can act as binding surfaces for Pt-CO. (Note that CO is the reaction intermediate in CH<sub>3</sub>OH oxidation.) Therefore, the present study included the calculation of the interaction Gibbs free energies ( $\Delta G^{\circ}_{\text{int}}$ ) of the two possible complexes, Pyrene-PtCO Complex-1 and Pyrene-PtCO Complex-2 from their components of Pyrene-Pt<sub>ads</sub> and CO. (In the reaction mechanism, first Pt is adsorbed on the carbon surface and then CH<sub>3</sub>OH is bound to Pt. After that, CH<sub>3</sub>OH is converted into CO by oxidation reaction.) DFT M06L/LANL2DZ theoretical level was used for the calculations. The results showed that  $\Delta G^{\circ}_{\text{int}}$  of the two complexes had negative signs which denoted that both formations were spontaneous.  $\Delta G^{\circ}_{\text{int}}$  of Complex-2 was -230.8 kJ/mole and was found to be about 25 kJ/mole more negative than that of Complex-1 (-206.1 kJ/mole). One of the reasons of this result might be explained like that: The calculated NICS(1) aromaticity value of the benzene ring to which Pt(CO)<sub>ads</sub> was bound in Complex-2 was found to be higher compared to Complex-1. As a result, binding to the more aromatic ring produced the more stable complex. The other reason was thought to be the electrostatic charge distribution on the optimized pyrene ring which was obtained from the CHELPG analyses at the same level of theory. Complex-2 had a greater negative electrostatic charge on the benzene ring to which Pt(CO)<sub>ads</sub> was bound compared to Complex-1. It was also concluded that the more stable complex, Complex-2, would need more energy for Pt-CO bond breakage and to combine with the second metal catalyst with respect to Complex-1 in a DMFC assembly.

**Keywords:** Pyrene, Carbon Support, Methanol Oxidation, DFT, M06L

## Introduction

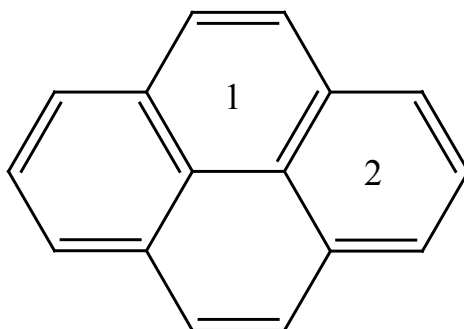
Direct methanol fuel cells (DMFC) convert the chemical energy of the methanol molecule to the electrical energy in their anodic half cells, directly. The overall oxidation reaction is known as  $\text{CH}_3\text{OH} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{CO}_2 + 6\text{H}^+ + 6\text{e}^-$ . The advantage of this reaction is that 1 mole of methanol molecule produces 6 moles of electrons. Mainly, platinum catalysts are used for this conversion on a carbon support (Samad et al., 2018) in which the possible reaction mechanism can be shown as below (Hamnett, 1997):



The Pt-CO<sub>ads</sub> species produced at the 4<sup>th</sup> step plays an important role in a reaction mechanism hence it may stay as a surface poison on a carbon support if a proper second metal catalyst is not used in a proceeding reaction. Generally, the transition metal catalysts (mainly the Ru catalyst) are used to overcome the surface poisoning problem and convert the methanol completely to CO<sub>2</sub> (Park et al., 2014). Consequently, the surface poisoning (the Pt-CO<sub>ads</sub> species) and the type of carbon support used are the two important points in this area.

Pyrene, with a chemical formula of C<sub>16</sub>H<sub>10</sub>, is a yellow solid and is the smallest peri-fused (where the rings are fused through more than one face) polycyclic aromatic hydrocarbon. It is generally produced by the incomplete combustion of organic compounds. It has a planar molecular structure with D<sub>2h</sub> symmetry point group. Figure 1 shows the chemical structure and ring numberings of pyrene molecule.





**Figure 1.** The molecular structure and ring numberings of pyrene molecule having  $D_{2h}$  point group. It was not used as a carbon support in DMFC studies previously to the best of the knowledge. The  $D_{2h}$  symmetry in pyrene provides it to have two different kinds of benzene rings which means that two of these rings can bind to  $\text{Pt-CO}_{\text{ads}}$  species, separately. Therefore, the present study focused mainly on the calculation of interaction Gibbs free energies ( $\Delta G^{\circ}_{\text{int}}$ ) of these two possible complexes.

### Methods

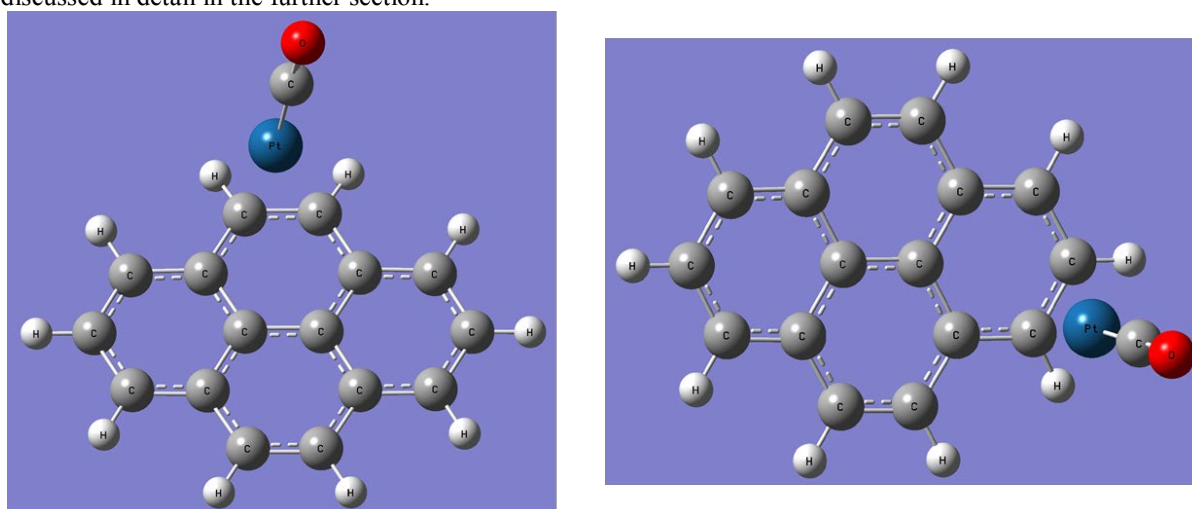
All the calculations were performed in the gas phase using Gaussian 09 program software (Frisch et al., 2009). The structure optimizations were performed at DFT M06L/LANL2DZ level of theory. The interaction energies of both complexes were calculated using the same level of theory and corrected with basis set superposition error (BSSE) contributions (Ebrahimi et al., 2014). BSSE corrections use the Boys and Bernardi counterpoise technique (Ebrahimi et al., 2014) which are due to overlap of the wave functions of the moieties (Mottishaw and Sun, 2013). The calculations of the considered complexes contained zero point energy corrections and had no imaginary frequencies which indicated that they stood for no transition states or saddle points on the potential energy surfaces. The diamagnetic and paramagnetic effects of ring currents related to aromaticity and anti-aromaticity can be gauged by Nucleus Independent Chemical Shift (NICS) criterion (Schleyer et al., 1996). The NMR calculations were performed at the same level of theory using Gauge Independent Atomic Orbital (GIAO) method (Ebrahimi et al., 2014). Since NICS at 1 Å above the center of the ring, NICS(1), was recommended as a better aromaticity diagnostic than the NICS(0) (NICS at the center of the ring) (Ebrahimi et al., 2014), NICS(1) calculations were performed for the considered complexes.

The CHELPG (Charges from Electrostatic Potentials using a Grid based method) analyses were also performed at the same level of theory to evaluate the electrostatic charges distributed over pyrene molecule.

### Results and Discussion

#### Structure Optimizations

The optimized structures of both the complexes titled as Pyrene-PtCO Complex-1 and Pyrene-PtCO Complex-2 were demonstrated in Figure 2. According to the structures, it was possible to mention that the platinum catalyst interacted with the edges of both Ring 1 and Ring 2 of pyrene, respectively (Figures 1 and 2). This statement was discussed in detail in the further section.



**Figure 2.** The optimized structures of Pyrene-PtCO Complex-1 (left) and Pyrene-PtCO Complex-2 (right) at the theoretical level of DFT M06L/LANL2DZ.

### The Calculated Interaction Gibbs Free Energies of the Complexes

Before discussing this section, it is necessary to note that Pt is adsorbed on the carbon surface first and then CH<sub>3</sub>OH binds to Pt. After that, CH<sub>3</sub>OH is converted into CO by 4 steps oxidation reaction in the reaction mechanism which was presented previously. That was why Pyrene-Pt<sub>ads</sub> and CO species were thought to be two different components of the interaction in the present study (Table 1). The interaction Gibbs free energies of the complexes were calculated according to the equation below in which  $\Delta G^{\circ}_{\text{int}}$ : standard interaction Gibbs free energy of the reaction,  $G^{\circ}(\text{Complex})$ : standard Gibbs free energy of the complex,  $G^{\circ}(\text{Pyrene-Pt}_{\text{ads}})$ : standard Gibbs free energy of the Pyrene-Pt<sub>ads</sub> component,  $G^{\circ}(\text{CO})$ : standard Gibbs free energy of the CO component, BSSE: Basis Set Superposition Error.

$$\Delta G^{\circ}_{\text{int}} = G^{\circ}(\text{Complex}) - [G^{\circ}(\text{Pyrene-Pt}_{\text{ads}}) + G^{\circ}(\text{CO})] + \text{BSSE}$$

The values in Table 1 denoted that the formation of both complexes from their components were exothermic (spontaneous). However, the interaction Gibbs free energy of Pyrene-PtCO Complex-2 was found to be 24.7 kJ/mol more negative (more stable) than Pyrene-PtCO Complex-1.

**Table 1.** The calculated interaction Gibbs free energies of the complexes at the theoretical level of DFT M06L/LANL2DZ (1 au = 2625.5 kJ/mol).

	$G^{\circ}(\text{Complex})$ (au)	$G^{\circ}(\text{Pyrene-Pt}_{\text{ads}})$ (au)	$G^{\circ}(\text{CO})$ (au)	BSSE (au)	$\Delta G^{\circ}_{\text{int}}$ (au)	$\Delta G^{\circ}_{\text{int}}$ (kJ/mol)
Pyrene-PtCO Complex-1	-847.94730	-734.58217	-113.28072	0.00591	-0.07849	-206.1
Pyrene-PtCO Complex-2	-847.94476	-734.57029	-113.28072	0.00586	-0.08789	-230.8

### The Calculated NICS(1) Aromaticity Values of the Rings of Pyrene

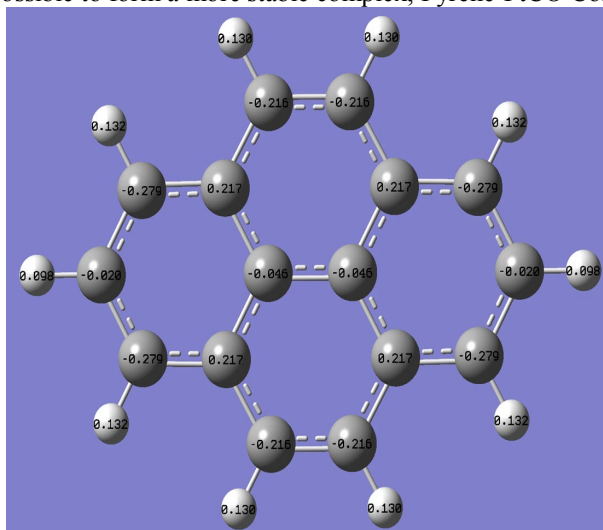
NICS(1) aromaticity analyses of Ring 1 and Ring 2 of pyrene were performed in order to explain the energy difference of interactions between the two complexes (Table 2). Both the considered rings of pyrene were aromatic but Ring 2 NICS(1) value was more negative than that of Ring 1. It indicated that Ring 2 was more aromatic than Ring 1 since the more negative NICS values implied the more aromaticity (Schleyer et al., 1996). This observation denoted that Pt and CO moieties bound stronger to Ring 2 compared to Ring 1 and as a result a more negative interaction energy was obtained in Pyrene-PtCO Complex-2.

**Table 2.** The calculated NICS(1) aromaticity values of the considered rings of pyrene at DFT M06L/LANL2DZ theoretical level.

NICS(1) (ppm)	
Ring 1	-6.53
Ring 2	-12.12

### CHELPG Analyses of Pyrene Surface

CHELPG analyses of pyrene surface was performed at the same theoretical level and demonstrated in Figure 3. According to the charge distribution, the ESP charge of -0.279 located on two of the identical carbons of Ring 2. The two of the carbons of Ring 1 were also identical with the ESP charge of -0.216. (The complexes that bound to one of these identical carbons were investigated in the present study.) Consequently, the more negative charge located on Ring 2 made it possible to form a more stable complex, Pyrene-PtCO Complex-2.



**Figure 3.** CHELPG analyses of the optimized pyrene at DFT M06L/LANL2DZ theoretical level.

## Conclusion

The conclusion of this study were listed with two major outcomes:

1. Planar pyrene molecule might serve as a good surface for Pt catalyst in a direct methanol fuel cell since it had a potential of forming stable Pyrene-PtCO<sub>ads</sub> complexes.
2. The more stable complex, Pyrene-PtCO Complex-2, would need more energy to break Pt-CO bond and combine with the second metal catalyst with respect to Pyrene-PtCO Complex-1 in a direct methanol fuel cell assembly.

## Acknowledgements

The author would like to thank to Zonguldak Bulent Ecevit University Scientific Research Projects Coordination Office for financial supports (Projects No: BAP-2016-73338635-02 and BAP-2020-77654622-03).

## References

- Ebrahimi, A., Karimi, P., Akher, F.B., Behazin, R., & Mostafavi, N. (2014). Investigation of the  $\pi$ - $\pi$  stacking interactions without direct electrostatic effects of substituents: The aromatic||aromatic and aromatic||anti-aromatic complexes. *Molecular Physics*, 112: 1047-1056.
- Frisch, M.J., Trucks, W.G., Schlegel, H.B., Scuseria, G.E., Robb, M.A., Cheeseman, J.R., Scalmani, G., Barone, V., Mennucci, B., Petersson, G.A., et al. (2009). *Gaussian 09, Revision A.02*. Wallingford CT: Gaussian, Inc.
- Hamnett, A. (1997). Mechanism and electrocatalysis in the direct methanol fuel cell. *Catalysis Today*, 38, 445-457.
- Mottishaw, J.D. & Sun, H. (2013). Effects of aromatic trifluoromethylation, fluorination, and methylation on intermolecular  $\pi$ - $\pi$  interactions. *The Journal of Physical Chemistry A*, 117: 7970-7979.
- Park, S.H., Joo, S.J., & Kim, H.S. (2014). An investigation into methanol oxidation reactions and CO, OH adsorption on Pt-Ru-Mo catalysts for a direct methanol fuel cell. *Journal of the Electrochemical Society*, 161, F405-F414.
- Samad, S., Loh, K.S., Wong, W.Y., Lee, T.K., Sunarso, J., Chong, S.T., & Daud, W.R.W. (2018). Carbon and non-carbon support materials for platinum-based catalysts in fuel cells. *International Journal of Hydrogen Energy*, 43, 7823-7854.
- Schleyer, P.v.R., Maerker, C., Dransfeld, A., Jiao, H., & van Eikema Hommes, N.J.R. (1996). Nucleus-independent chemical shifts: A simple and efficient aromaticity probe. *Journal of the American Chemical Society*, 118: 6317-6318.

## TRAINING IN THE PROMOTION OF MENTAL HEALTH IN CHILDREN AND ADOLESCENTS: EVIDENCE OF VALIDITY

Madalena Cunha

Francisca Andrade, Nuno Campos, Sandra Martins, Superior Health School, Viseu, Portugal, UICISA:  
E/ESEnfC - Cluster at the Health School of Polytechnic Institute of Viseu, Portugal  
iolmadalena2@gmail.com

Ana Sofia Santos

Francisca Andrade, Nuno Campos, Sandra Martins, Superior Health School, Viseu, Portugal, UICISA:  
E/ESEnfC - Cluster at the Health School of Polytechnic Institute of Viseu, Portugal

André Azevedo

Francisca Andrade, Nuno Campos, Sandra Martins, Superior Health School, Viseu, Portugal, UICISA:  
E/ESEnfC - Cluster at the Health School of Polytechnic Institute of Viseu, Portugal

Daniela Souto

Francisca Andrade, Nuno Campos, Sandra Martins, Superior Health School, Viseu, Portugal, UICISA:  
E/ESEnfC - Cluster at the Health School of Polytechnic Institute of Viseu, Portugal

Filipa Borges

Francisca Andrade, Nuno Campos, Sandra Martins, Superior Health School, Viseu, Portugal, UICISA:  
E/ESEnfC - Cluster at the Health School of Polytechnic Institute of Viseu, Portugal

### Abstract

Effective school programs promoting mental health and emotional well-being in children and adolescents show that every opportunity should be seized to promote mental health among young people at schools.

To explore the evidence of validity for the "Priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in children and adolescents" Scale is the aim of this study.

Methodological study with 136 participants (non probabilistic sample) that includes teachers (62.5%), nurses (32.4%) and police officers (5.1%), with a mean age of 48.3 years. Most of the participants were female (70.6%), hold a higher education degree (68.4%) and have been working for 24.3 years on average.

Factor extraction resulted in a bi-factorial model whose factors showed good internal consistency and a high stratified coefficient index. AVE values confirmed convergent validity only for Factor 1 - Violence in children and adolescents. Evidence shows that the length of a person's career influences training priorities; gender and occupational categories such as "security officers" are predictors for Factor 1- Violence in children and adolescents; the "nurse" professional category is predictive for Factor 2 - Behavioral disorders and mental health in children and adolescents; and that the "security officers" professional category " is the only global factor predictor.

The scale revealed good evidence of validity and the different professional categories are priority training predictors and should therefore be considered when one wishes to implement interventions aimed at promoting mental health and the quality of life for children and adolescents.

**Keywords:** mental health, health promotion, children, adolescents.

### Introduction

There is an ever increasing volume of new research that identifies the harmful effects that adverse childhood/adolescence experiences, such as child abuse or exposure to domestic and school violence for instance, may have on mental health over the course of those people's lives. That finding requires all educational agents to be aware of problem situations so that they can act accordingly and in a timely manner, and thereby reduce the negative impact these problems may have on children and adolescents' health. The scientific literature shows that, generally speaking, most of the children and adolescents who were exposed to problematic situations suffer from low self-esteem and weak self-concept, which requires a concerted action by the different educational providers (parents, teachers, health professionals, police officers).<sup>(1,2)</sup>

On the other hand, current evidence on the development of mental health intervention programs shows that several programs have already been developed and implemented in schools in order to promote mental health but also suggests that the effectiveness of said programs ,which is a key element to understand their reach, has not been appropriately assessed yet.

Some of those interventions seem to be quite successful. Most of them are universal, nonselective interventions, directed at all students and evidence shows that the role played by the teacher is crucial to their effectiveness. It seems that, somehow, the success of the interventions depends on the cooperation, training and involvement of the schools and of the youngsters. This involvement can be facilitated with the use of digital interventions that are much more attractive to young people and have the potential to enable a universal and creative approach.<sup>(3)</sup>

The assessment of the effectiveness of school programs aimed at promoting mental health and emotional well-being stresses the promising results of said programs and shows that every possible opportunity should be seized

to promote mental health among young people at school, provided that education agents possess the suitable skills to ensure that school itself will remain an environment where said interventions can keep on being implemented.<sup>(4)</sup> A systematic review of the literature with meta-analysis conducted in 2017 was directed to: identify the effect of school programs on the prevention of depression and anxiety; assess the period of time needed to achieve treatment gains; establish the relative effect of these programs; ensure the development of the program, its attendance conditions, completion rates, and its cost-effectiveness. The findings show the benefits of continuously assessing and providing school-based prevention and stress that to improve the outcomes, one needs to identify at what age children should take part in those programs and consider the need for greater parent involvement.

The authors also found out that school-based prevention programs have little impact on depression and anxiety; significant prevention effects were detected at 6 and 12 months of follow-up; targeted prevention of depression was more effective than the universal approach; and school-based prevention programs have the potential to reduce the burden of mental health issues.<sup>(5)</sup>

The assessment of the effectiveness of school health and social services training in preventing suicide among adolescents showed the limitations of the process, despite the several programs which had already been implemented. Nevertheless, and although more thorough studies are required, the results suggest that every education, social and school health agent should be provided with a better and more effective training. This will undoubtedly improve their knowledge and skills and consequently increase the effectiveness of their interventions with the students and make them capable of changing their attitudes and behaviors.<sup>(6)</sup>

The implementation of interventions targeting multiple risk factors in young people with problematic behaviors, including sexual and substance abuse, was studied in order to describe the characteristics of the interventions and their effectiveness. Despite the limitations of the review conducted caused by the small number of selected studies, evidence suggests that interventions that have targeted multiple risk factors can improve the potential of the action. It also stresses the importance of determining the risks experienced by increasing the consistency of these actions, making them more complex, standardizing the assessment of their effectiveness and conducting economic analyses.<sup>(7)</sup>

Based on the assumption that the children between 5 and 12 years of age are those who will benefit most from mental health promotion programs and that school is the ideal place for this type of actions, we analyzed the implementation and evaluation of these programs in primary schools, and it was found that programs that focus on resilience and coping skills have a positive impact on the ability of students to manage stress-inducing events.<sup>(8)</sup>

A new review was conducted to address the role of teachers as health promoters. That review was useful to consider the effectiveness of the psychosocial interventions delivered by teachers on internalization and externalization levels. It became clear that interventions delivered in the classroom are globally effective and are more effective in the internalization dimension. The need for further studies and for the assessment of the actions carried out is once again highlighted.<sup>(9)</sup>

In summary, the studies conclude that intervention programs in schools show promising results, but also show that we still need to establish well-defined implementation criteria and to conduct a much better assessment of their effectiveness; success in promoting mental health in schools and the educators' skills are key aspects that will enable them to deliver a more effective intervention; the students' commitment is important and digital solutions can facilitate their involvement.

These conclusions stress the importance of developing training actions in schools focusing on the promotion of children and adolescents' mental health and of the consequent assessment of their effectiveness. This study was meant to shed some light on the aforementioned issues and was developed as part of the *MaiSaúde Mental* Project, conducted in Portugal and whose purpose was to promote mental health and the quality of life in children and adolescents.

Given the lack of measuring instruments dealing with this issue we decide to produce the "*Priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in Children and Adolescents*" scale that would be used to assess said priority training areas. The scale was applied to a first sample in order to explore the evidence of validity. For this purpose, the following research questions were defined:

What kind of evidence of validity does the "*Priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in Children and Adolescents*" scale present? Is the hypothetical trifactorial model confirmed by confirmatory factor analysis?

### The Study

The methodological study obtained a favorable opinion (nº24/2017) from the Ethics Committee of the ESSV, which was followed by the authorization granted by the heads of the institutions involved who provided researchers with the lists of their staff. Subsequently, data was collected through personal contact with each of the education agents. A non-probability convenience sampling was the technique of choice. The participants were selected from the professionals working in one of the municipalities located in central Portugal and that is part of the NUTs III Dão-Lafões. In this phase, a preliminary interview was carried out to inform the participants about the objectives of the study and about its scientific interest. They were also informed that their participation was voluntary and

that they were free to leave at any time. They received and signed an Informed Consent containing detailed information about the study. The confidentiality of the data was ensured and maintained

### ***Priority Training Areas in the Promotion of Mental Health and of the Quality of Life in Children and Adolescents Scale***

The "*Priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in Children and Adolescents*" scale is an original construct. Its conception was based on a review of the literature and on recommendations issued by several Portuguese scientific sources, like the country's Directorate General of Health (2017).

This is a Likert type scale with 15 questions where the possible answers range from 0 to 5 and where one (1) represents "*Not a priority at all*", two (2) "*Low priority*"; three (3) "*Priority*"; four (4) "*High priority*"; five (5) "*Extremely High priority*", and aims to assess the participants' perception of children and adolescents' mental health and quality of life. The items focus on 7 different areas and the statements address aspects such as behavioral disorders; mood swings; self-concept; sexuality; sleep; psychological disorders; violence. The sum of responses can range from 15 to 75 (minimum and maximum scores respectively). The higher the final score, the greater the importance attached by education agents to training.

We started the study of the scale's evidences of validity by testing its face validity and its content validity that correspond to two different phases of the process: the qualitative analysis and the quantitative analysis. This procedure was carried out by studying its psychometric properties using Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) to measure its internal consistency and construct validity was assessed using exploratory and confirmatory factor validity, convergent and discriminant validity to establish construct validity.

- ***Procedure for the scale's construction***

The construction of the "*Priority Training Areas in the Promotion of Mental Health and of the Quality of Life in Children and Adolescents*" scale was based on a qualitative approach whose aim was to find theoretical constructs that would support the scale and on the experience of researchers in the field of scale construction and on their knowledge of the subject field concerned. Once the scale constructs were defined, we had to outline a set of items that would enable us to measure the construct. Then, content validity was tested using three distinct procedures: validity of race, expert judges' analysis and response process validity.

The items of the scale were then subjected to an expert analysis in order to assess their relevance with regard to aspects that were important to ensure the psychometric quality of the scale. Four expert judges from the mental health field were selected and asked to assess the items of the construct regarding their relevance and their relationship with the dimension to which they belonged. They were also asked to give suggestions that would be used to improve the items or the overall construct.

The following step consisted of a descriptive analysis of the opinions issued by the judges. The frequencies, the percentage of agreement with the construct and the relevance of the items to the dimension that is being assessed were checked. According to the inclusion criterion defined, only items with an expert judges' 75% agreement rate would be incorporate in the final scale. Any item with a lower agreement rate was removed or had to be modified upon suggestion of the judges.

This procedure led to the modification of two items and to the removal of three other because they did not obtain inter-rater agreement.

A semantic analysis of the remaining items was carried out in order to analyze the understanding of the items and a pretest was conducted using a sample of 20 education agents. Some adjustments were made to the original wording to clarify the meaning of the statements. All the modifications and suggestions presented were incorporated in the final version of the fifteen item scale.

- ***Procedure for statistical analysis / data processing***

Statistical procedures, namely exploratory factor analysis, are often used to assess and refine assessment tools. The assessment of the psychometric properties of the scale includes convergent validity, internal consistency, factorial structure, and scale reproducibility. These elements are fundamental to measure the informative quality of the data conveyed by a given construct. <sup>(i)</sup> This set of techniques aims to find an underlying structure in a matrix and determine the number and nature of latent variables (factors) that can best represent a set of observed variables. <sup>(ii)</sup> According to Marôco (2014), <sup>(11)</sup> factor analysis is based on an assumption that empirical variables (indicators) can be explained by a smaller number of hypothetical variables, commonly referred to as factors.

The metric properties of the scale were assessed using validity and reliability studies. The reliability studies enabled (i) the determination of the sensitivity of the items through skewness (SK) and kurtosis. (K).  $SK \leq 3$  and  $K \leq 7$  (in absolute values) were considered as reference values; (ii) the determination of the internal consistency or homogeneity of the items by means of the Pearson correlation coefficient of the various items. Reference values must have correlations coefficients above 0.20; (iii) the determination of Cronbach's Alpha. This coefficient can assume any value between 0 and 1, however Marôco (2014) suggests the following scores: > 0.9 very good; 0.8 - 0.9 good; 0.7 - 0.8 acceptable; 0.6 - 0.7 reasonable; 0.5 - 0.6 bad; < 0.5 unacceptable.

The validity studies included exploratory and confirmatory factor analysis. Exploratory factor analysis was based on the principal component analysis and factor analysis with Varimax orthogonal rotation. To validate the factors,

eigenvalues over than 1 and the results display in the scree plot were considered.

A confirmatory factor analysis (CFA) was performed using AMOS 25 (Analysis of Moment Structures). CFA is a confirmatory method that is usually used to confirm whether certain latent factors are responsible for the behavior of specific manifest variables according to a theory, a pattern pre-established in another study (Marôco, 2014).

In CFA, the procedures recommended by Marôco (2014) were followed: (i) sensitivity of the items was evaluated by the coefficient of skewness (Sk) and the coefficient of kurtosis (Kw) (previously mentioned) and by the mardia's coefficient.  $\leq 5$  is the reference value for the latter; (ii) global adjustment quality indicators considering the ratio between chi-square and degrees of freedom ( $\chi^2/g$ ). Values below 5.0 are considered adequate (CFI – Comparative Fit Index and GFI – Goodness of Fit Index with adequate reference values above 0.90; RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation; RMR - Residual Root mean square; SRMR – residual standardized root mean square). All these indicators are considered adequate when values are below 0.080 (iii) local adjustment quality was assessed using composite reliability ( $\lambda$ ) (saturation above 0.50 have a good reliability), individual reliability of indicators ( $\delta$ ) (0.25 is considered to be an adequate value), composite reliability (CR) and convergent validity (AVE) (0.70 and 0.50 respectively are the values considered adequate), and discriminant validity which is assessed by comparing the AVE values for each factor with the square of Pearson's correlation coefficient between the factors. The existence of discriminant validity was adopted when the AVE of each factor is greater than the square of the correlation between factors. In factor analysis we considered the covariance matrix and the Maximum Likelihood Estimation (MLE) algorithm was adopted to achieve parameter estimation.<sup>(10,12)</sup>

Since it was the first time that the questionnaire was applied, the reliability was assessed with the internal consistency or homogeneity of the items, whose coefficient includes the average correlation between all the items and the number of items.

The statistical analysis was performed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Version 24) program and the adjustment of the model was performed, as already mentioned, based on the modification indices suggested by AMOS, Version 25.

- **Ethical and legal procedures**

The research protocol was previously submitted to the Ethics Committee (favorable opinion n°. 24/2017) of the education institution that was promoting the study and scrupulous compliance with the general principles of research ethics were guaranteed. The participants were provided with the necessary information and asked to sign the informed consent form. Their anonymity and data confidentiality were ensured and their autonomy was fully respected. They were also informed that their participation was completely free and that they could leave the study at any time and that they wouldn't be paid or would not have to pay anything to take part in the study. They were also informed that no harm would come from said participation.

The study was authorized by the heads of the institutions/organizations where they were employed.

## Findings

The sample involved 136 participants (62.5% of them were teachers, 32.4% nurses and 5.1% police officers from the *Escola Segura* team) with a mean age of 48.34. Most participants were female (70.6%) and at the time were living in urban areas (72.8%). 68.4% of them hold a higher education degree and have been working on average for 24.33 years.

- **Exploratory Factor Analysis**

Exploratory factor analysis was performed in order to analyze the evidence of validity, that is, to assess whether or not the variables that constitute the factors are fit enough to measure the same concepts.<sup>(12)</sup>

We started the study of the "Priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in Children and Adolescents" scale establishing the sensitivity of the items using skewness and kurtosis indexes. This procedure revealed that the results were within the reference parameters with absolute values of skewness ranging from 0.011 to 0.295, absolute values of kurtosis ranging from 0.162 to 0.855 and with a 3.872 mardia's multivariate coefficient. The results of the statistics presented in Table 1 show the means and standard deviations and the correlations obtained between each item and the overall scale. We can observe that the mean indexes are well centered, since they are all above the mean which means that on average the education agents understand that the training areas studied are essential.

Once we applied the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test, the scale presented a KMO value=0.885, and Bartlett's test of sphericity presents high statistical significance ( $p=0.000$ ). Those values are high enough to allow us to proceed with the process of scale validation. Once the initial communalities is determined, after factor extraction, the values are between 0.426 in item 7 "*Sleeping problems*" and 0.771 in item 14 "*Abuse/neglect/maltreatment*".

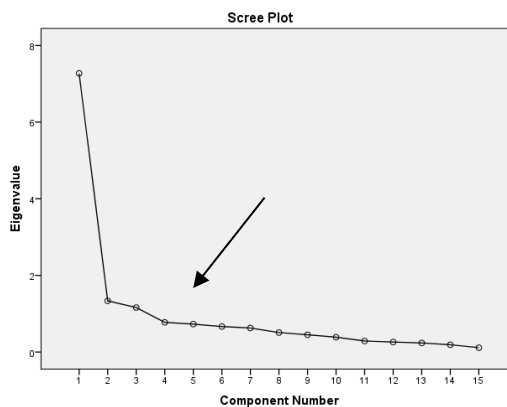
After the factors were extracted using principal components analysis with a Varimax orthogonal rotation and eigenvalues greater than 1, two (2) factors were obtained, which explain, on the whole, 57.385 % of the total variance.

Factor 1, dubbed "*Violence in children and adolescents*" includes items 14, 13, 10, 15, 11, 12, 9, and 8 and explains 31.62% of the total variance. Factor 2, named "*Mental health and behavioral disorders in children and adolescents*," explains 25.76% of the total variance, and comprises items 3, 4, 2, 1, 6, 5, and 7. (Table 1).

Table 1 - Internal Consistency and Factorial Loads with Varimax Orthogonal Rotation of the "Priority Training Areas in the Promotion of Mental Health and of the Quality of Life in Children and Adolescents" Scale

Number of Item	Items	Internal consistency					Factors		h <sup>2</sup>
		Mean	SD	r item/total	r <sup>2</sup>	α without item	1	2	
1	Harmful habits and addictions in Children and Adolescents	3,28	1,108	,483	,387	,923		0,690	0,488
2	Eating disorders (anorexia and bulimia...)	3,34	1,033	,580	,588	,919		0,707	0,548
3	Mood swings	3,00	,973	,585	,555	,919		0,784	0,642
4	Changes in Body Image	2,99	,926	,703	,626	,916		0,717	0,653
5	Affective disorders: low self-esteem, weak self-concept, insecurity	3,48	1,060	,664	,654	,917		0,561	0,532
6	Living a healthy and responsible sexuality	3,25	1,045	,647	,641	,917		0,570	0,514
7	Sleeping problems	3,26	1,025	,565	,476	,920		0,551	0,426
8	Stress, anxiety and depression	3,49	1,017	,659	,542	,917	0,546		0,509
9	Suicidal behaviors	3,41	1,105	,695	,578	,916	0,592		0,555
10	Bullying and Cyberbullying	3,54	1,009	,664	,589	,917	0,772		0,641
11	School violence	3,57	,976	,666	,601	,917	0,655		0,551
12	Domestic violence	3,56	1,015	,635	,492	,918	0,643		0,513
13	Sexual assault	3,60	1,070	,671	,776	,916	0,827		0,711
14	Abuse/neglect/maltreatment	3,68	1,030	,728	,811	,915	0,853		0,771
15	Dating Violence	3,46	1,038	,639	,508	,917	0,698		0,552
<b>Overall Cronbach's alpha coefficient</b>		<b>0,923</b>							
						<b>Factors</b>	<b>Eigenvalue</b>	<b>% Variance</b>	<b>% Cumulative Variance</b>
						Factor 1	4,743	31,620	31,620
						Factor 2	3,865	25,765	57,385

The graph of variances referred to as *scree plot* indicates that two components are to be retained, so a new factor analysis was performed focusing on two factors.



Graph 1 – Scree Plot

• **Confirmatory Factor Analysis**

The hypothesized solution factor was tested using confirmatory factor analysis with a Bootstrap simulation for 10 thousand samples. The critical ratios of the trajectories between the different items and the factors to which they correspond are, as observed, all greater than 1.96 and highly significant (Table 2).



Table 2 - Estimates and critical ratios of the items and their factors

Trajectories and critical ratios			Estimates	S.E.	C.R.	P	$\lambda$
APF10	<---	Fb1	0,841	0,088	9,582	***	0,738
APF15	<---	Fb1	0,824	0,087	9,450	***	0,708
APF11	<---	Fb1	0,736	0,091	8,068	***	0,667
APF12	<---	Fb1	0,746	0,095	7,863	***	0,645
APF4	<---	Fb2	1,102	0,133	8,258	***	0,793
APF2	<---	Fb2	0,983	0,145	6,764	***	0,628
APF1	<---	Fb2	0,864	0,156	5,520	***	0,519
APF6	<---	Fb2	1,147	0,161	7,116	***	0,730
APF5	<---	Fb2	1,160	0,164	7,070	***	0,723
APF14	<---	Fb1	1,000				0,866
APF13	<---	Fb1	0,987	0,078	12,621	***	0,823
APF8	<---	Fb1	0,735	0,093	7,905	***	0,640
APF9	<---	Fb1	0,863	0,099	8,708	***	0,697
APF3	<---	Fb2	1,000				0,685
APF7	<---	Fb2	0,967	0,151	6,406	***	0,621

Figure 1 reproduces the tested bi-factor model. The circles represent the two factors also referred to as latent variables, the rectangles show the items that represent the manifestation of each factor (also called manifest variables) and the smaller circles represent the errors associated to each item.

The direction of the unidirectional arrows indicates that each factor reproduces the response given to each item. The factors are implicit in the responses given to the items, but part of this manifestation is not due to the factor itself, but to unknown causes. Those are the errors that represent the part of the variance that cannot be explained by the factor. The bidirectional arrow between factors expresses the correlation they establish among themselves.

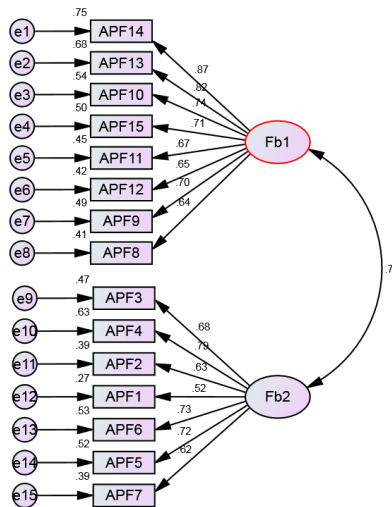


Figure 1: Initial Factorial Model

The model was refined with the modification indexes proposed by AMOS and item APF2 was rejected. It exhibited some collinearity problems because of its association with APF1 and APF3. Adjustment indices improved the quality of the last model, after item APF2 had been removed, and show good level of adjustment for the  $\chi^2/df=1.769$ , CFI = 0.945, RMR = 0.057 and SRMR = 0.055 values and acceptable level of adjustment for RMSEA=0.075 and GFI= 0.886 values.

With the exception of APF1, which has a coefficient of 0.50, there is evidence of the prevalence of high factor loadings with significant indexes and coefficients greater than 0.67 between the factors (constructs) and their observable manifestations. Each indicator also shows adequate individual reliability. As for the correlation between the two factors, evidence shows the existence of a very significant relationship between both ( $p = 0.81$ ).

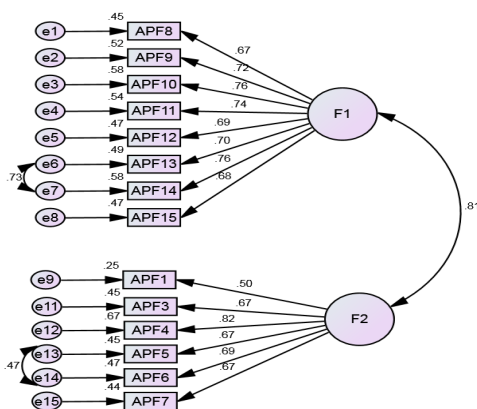


Figure 2: Final model refined with modification indexes

Global goodness of fit indexes show that after the refinement of the model all values became adequate. The only exception was the GFI value which showed a slight improvement but remained barely tolerable (see Table 3).

Table 3 – Global goodness of fit indexes

Model	$\chi^2/df$	GFI	CFI	RMSEA	RMR	SRMR
Initial Model (figure 1)	3,346	0,766	0,815	0,132	0,081	0,076
Model with modification indexes	1,769	0,886	0,945	0,075	0,057	0,055

• **Convergent validity and composite reliability**

Convergent validity was assessed using the value of the Average Variance Extracted (AVE) as described below. Factor 1 shows an Average Variance Extracted (AVE) value = 0.512, thus above minimum threshold (0.5), which shows the existence of convergent validity. However, the value of the same indicator for Factor 2 is AVE = 0.456, which is lower than the cut-off score and therefore shows the existence of divergent validity. The same happens with the value for the overall scale (AVE = 0.488). Composite reliability is in both factors greater than the threshold (0.70) which suggests good internal consistency. Furthermore, the stratified coefficient is high (composite reliability, CR = 0.929). Discriminant Validity was found between factors since the squared correlational value is lower than AVE (DV - F1-F2 = 0.260).

We also studied the convergent/discriminating validity of the items, establishing a correlation between all the items and the underlying factors and the overall value of the scale. Results show that most of the items are significant, ensuring higher correlational values in the subscale to which they belong (indices in bold). (Table 4)

Table 4 – Convergent Validity of the scale items

Number of Item	Items	Factor 1	Factor 2	Overall AVE
1	Harmful habits and addictions in children and adolescents	0,405***	<b>0,631***</b>	0,539***
3	Mood swings	0,471***	<b>0,714***</b>	0,618***
4	Changes in body image	0,600***	<b>0,806***</b>	0,740***
5	Affective disorders: low self-esteem, weak self-concept, insecurity	0,601***	<b>0,766***</b>	0,724***
6	Living a healthy and responsible sexuality	0,555***	<b>0,797***</b>	0,708***
7	Sleeping problems	0,507***	<b>0,723***</b>	0,645***
8	Stress, anxiety and depression	<b>0,700***</b>	0,595***	0,708***
9	Suicidal behaviors	<b>0,764***</b>	0,569***	0,737***
10	Bullying and Cyberbullying	<b>0,794***</b>	0,491***	0,721***
11	School violence	<b>0,735***</b>	0,602***	0,734***
12	Domestic Violence	<b>0,719***</b>	0,544***	0,698***
13	Sexual assault	<b>0,804***</b>	0,489***	0,726***
14	Abuse/neglect/maltreatment	<b>0,846***</b>	0,537***	0,774***
15	Dating violence	<b>0,746***</b>	0,494***	0,692***

n.r. not relevant \* p< 0.05\*\* p<0.001\*\*\* p<0,001

Finally, Pearson's correlation matrix reveals positive values with a very good consistency (r=0.948\*\*) in the relationship between Factor 1 - "Violence in children and adolescents" and the overall scale; good consistency (r=0.895\*\*) between Factor 2 - "Mental health and behavioral disorders in children and adolescents" and the overall scale and average consistency between both factors (r=0.707\*\*).

• **Training priorities for Education Agents**

The establishment of the training priorities was based on the overall score of the scale and on the percentiles from 25 to 75%. 3 groups were consequently obtained: a percentile ≤ 25 represents a low training priority (25.0%), percentiles between 26 and 74 represent a moderate priority (47.1%), and a percentile ≥75 represent a high training priority (27.9%).

After cross-checking the variables, it became evident that participants who were working for less than 20 years are those who feel a greater need for training. This means that training priority decreases as one's period of employment increases ( $\chi^2=10.946$ ;  $p=0.027$ ).

Multiple linear regression using input method was carried out and revealed that gender ( $p=0.031$ ) and the "security officers" professional category were predictors for Factor 1 - "*Violence in children and adolescents*". In Factor 2 - "*Mental health and behavioral disorders in children and adolescents*" the "nurses" professional category is predictive ( $p=0.043$ ). The category "security officers" is the only predictor of the overall factor ( $p=0.026$ ).

## Discussion

This study has limitations in terms of psychometry, mainly due to the type of sample chosen: it is a convenient sampling that involved a small amount of participants ( $n=136$ ) and focused solely on a specific group (education agents). It would therefore be interesting to replicate the study of the psychometric validity of the scale using a larger number of participants in order to assess whether the results obtained in this study remain unchanged.

On the other hand, social desirability was not a controlled variable and this may have influenced the responses obtained, since the instrument includes self-response. The study in mental health training also poses difficulties at the methodological level. It is hard to obtain answers that are not influenced by social desirability. This happens because this is an issue still surrounded by stigma, myths and taboos that are not always easily overcome.

When time came to discuss the results, the following aspects stood out. In the current context of mental health nursing, further research is necessary if we really want to understand the perceptions and attitudes of education agents towards the children and adolescents' mental health and the way it relates to their quality of life. This kind of awareness will allow us to achieve real health and education gains and improve epidemiological indicators, a health area that has proved to be quite sensitive. Therefore, the validation of data collection assessment/measurement tools can be an important contribution to this objective.

This stage of the study is crucial to the process of assessing the quality of a measurement instrument. It will assess whether or not the psychometric properties of an instrument are reliable and provide the researcher with the right requirements to measure what he wants to measure.

The study of the psychometric properties of the *Priority Training Areas in the promotion of mental health and of the quality of life in Children and Adolescents* scale, with a sample where 70.6% of the participants were female and where participants were 48.3 years on average, revealed the reliability of the construct based on its consistency represented by values between  $r=0.483$ , -a value deemed acceptable- and  $r=0.728$ , on Cronbach's alpha coefficients ranging between  $\alpha=0.923$  and  $\alpha=0.915$ , and on a  $\alpha=0.923$  overall value that reflects a very good internal consistency.

After extraction, 2 factors were obtained that explain, on the whole, 57.385 % of the total variance. The confirmatory factor analysis suggests good overall fit indices and the composite reliability indexes show good internal consistency. However the AVE values obtained in Factor 2 – *Behavioral and mental health disorders in children and adolescents* (AVE=0.456) and in the Overall Factor (AVE = 0.488) failed to achieve convergent validity.

Internal reliability, assessed using internal consistency, and bipartition coefficient showed adequate scale values. Internal consistency measured by Cronbach's alpha for the 14 items of the scale was 0.923, a value that shows good reliability for most authors.

However, it is essential to evaluate inter-item and item-total correlations simultaneously, since the larger these correlations are, the greater the homogeneity of the items and the consistency with which the same dimension or theoretical construct is measured. Item 2 was removed because of the very low score obtained. Internal consistency was then reassessed and the score rose to 0.72, a value deemed quite acceptable since it lies between 0.70 and 0.80. Even though this Cronbach's alpha value is within those found in other studies, it should be remembered that alpha values should be interpreted in light of the characteristics of the measurement itself, the number of items included in the scale and the population in which this measurement was conducted. The values that tend to be lower can then be understood because mental health is a construct surrounded by prejudice in all cultures, and also because this scale has a low number of items and has been applied to different education agents whose attitudes and beliefs towards the subject are evident.<sup>(13)</sup>

After we used Spearman-Brown prediction formula, the values of the split-half reliability coefficient reached 0.838. Those values are lower than the alpha values but they still suggest the existence of high internal fidelity. However said values have to be analyzed with caution since the conditions of the division between the items may be different and may also be influenced by the size of the sample and by the non-probabilistic sampling method used. In situations where the sample is larger and more diversified the values may be quite different.<sup>(12)</sup>

The participants' professional category can also influence the outcome, since the scores obtained by the police officers that were part of the Escola Segura team were lower than those obtained by nurses and teachers. Participants who have worked for less than 20 years seem to need more training than those who have a longer career. This means that the longer people work, the less they seem to need training. These findings need to be

explored, as they can show the profile of the agent who develops the educational intervention and the kind of influence he may have.

The psychometric results indicate that the scale can be used as a research tool to evaluate priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in children and adolescents in samples whose characteristics are similar to those of the sample used in this study.

In summary, the factorial study of the scale should be replicated in larger and more balanced samples in terms of professional category and in which the social desirability variable is controlled. It is also suggested that studies should be developed to improve the assessment of the validity and fidelity of the *Priority Training Areas in the promotion of mental health and of the quality of life in Children and Adolescents* scale, and that those studies should include education agents from different cultures and professional contexts.

In the future, we will try to test this scale by comparing it with other scales, in order to complement the information obtained and identify additional sensitive areas that may require training. The results will have implications for the pedagogical and clinical practice. They highlight the importance of identifying the predictors of the education agents' training priorities, because the knowledge of this specificity will be important to improve the children and adolescents' qualification. This may represent an important contribution that will help the academic community carry out further research studies focusing on the uniqueness and individual nature of mental health and of the quality of life of children and adolescents.

### Conclusions

Our intention in this study was, using a bibliographic review and following the opinion of external mental health expert judges, to build a set of statements that would help identify the priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in children and adolescents, since those are aspects that are always present and influence the performance of education agents.

The validation methodology made it possible to select fourteen (14) questions, assuming a minimum score of 14 and maximum score of 75. According to the results obtained, it seems that the questions fulfill the general objective we had initially devised and the different validity tests performed show that they meet all the reliability requirements. The results show that the "Priority training areas in the promotion of mental health and of the quality of life in Children and Adolescents" scale revealed, in its first application with 136 education agents, very good evidences of validity (Cronbach's alpha between 0.923 and 0.915). Results also show that the factorial structure has satisfactory validity and reliability indexes and represent adequately the construct. It can therefore be deduced that this scale can be used as a data collection tool to assess the perceptions of educational agents about their training priorities.

It was also established that the participants' gender, the number of years they have already worked (less than 20 years) and their professional category (being a police officer) are predictors of training priorities, which is why training programs should focus on these groups' needs.

This study should be replicated in future research in order to build robust recommendations that will include practical guidelines to help promote children and adolescents' mental health. The implementation of this research represents a contribution to research in education and nursing sciences and will benefit scientific skills and creative critical thinking, some of the most solid foundations upon which education agents should base the analysis of the problems related to the mental health of children and adolescents. Additionally, personal experiences and backgrounds and people's real life context must always be taken into account.

### Acknowledgements

We would like to thank the European Social Fund, the CENTRO 2020 Operational Program and the Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal, public institutions that are financing the Research Project called Monitorização e avaliação dos indicadores de saúde mental das crianças e adolescentes: da investigação à prática ("MAISaúde Mental"). Reference: MAISaúde Mental (identification code:CENTRO-0145-FEDER-023293).

### References

- <sup>1</sup>Hughes, K, Bellis, MA, Hardcastle, KA, Sethi, D. et al. The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis, *Lancet Public Health*. 2017. 2: e356–66.
- <sup>2</sup>Traub, F, Boynton-Jarrett, R. Modifiable resilience factors to childhood adversity for clinical pediatric practice. *Pediatrics*. 2017.139: e20162569.
- <sup>3</sup>O'Reilly M, Svirydzenka N, Adams S, Dogra N. Review of mental health promotion interventions in schools. *Soc Psychiatry PsychiatrEpidemiol*. 2018 May;53(7):647-662. doi: 10.1007/s00127-018-1530-1.
- <sup>4</sup>O'Connor CA, Dyson J, Cowdell F, Watson R. Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *J ClinNurs*. 2018 Feb;27(3-4):e412-e426. doi: 10.1111/jocn.14078.

- <sup>5</sup> Werner-Seidler A, Perry Y, Calear AL, Newby JM, Christensen H. School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clin Psychol Rev.* 2017 Feb;51:30-47. doi: 10.1016/j.cpr.2016.10.005.
- <sup>6</sup> Mo PK, Ko T, Xin MQ. School-based gatekeeper training programmes in enhancing gatekeepers' cognitions and behaviours for adolescent suicide prevention: a systematic review. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health.* 2018 Jun 7; 12:29. doi: 10.1186/s13034-018-0233-4.
- <sup>7</sup> Knight A, Shakeshaft A, Havard A, Maple M, Foley C, Shakeshaft B. The quality and effectiveness of interventions that target multiple risk factors among young people: a systematic review. *Aust N Z J Public Health.* 2017 Feb;41(1):54-60. doi: 10.1111/1753-6405.12573.
- <sup>8</sup> Fenwick-Smith A, Dahlberg EE, Thompson SC. Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychol.* 2018 Jul 5;6(1):30. doi: 10.1186/s40359-018-0242-3.
- <sup>9</sup> Franklin C, Kim JS, Beretvas TS, Zhang A, Guz S, Park S, Montgomery K, Chung S, Maynard BR. The effectiveness of psychosocial interventions delivered by teachers in schools: A systematic review and meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev.* 2017 Sep;20(3):333-350. doi: 10.1007/s10567-017-0235-4.
- <sup>10</sup> Coutinho CP. Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. 2.<sup>a</sup> ed.. Lisboa: Edições Almedina; 2013. 421 p.
- <sup>11</sup> Marôco, J. Análise com o SPSS. 6<sup>a</sup> ed., Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2014.
- <sup>12</sup> Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS. 6<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.
- <sup>13</sup> Portugal. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. (2017). Programa Nacional para a Saúde Mental. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, 2017.

## TÜRKİYE VE KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ ÜNİVERSİTELERİN ULUSLARARASI DÜZEYDEKİ BİLİMSEL ÜRETKENLİĞİ: BİBLİYOMETRİK VERİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Muhammet Damar

Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, İzmir, Türkiye

[muhammet.damar@deu.edu.tr](mailto:muhammet.damar@deu.edu.tr)

Güzin Özdağoğlu

Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İzmir, Türkiye

[guzin.kavrukkoca@deu.edu.tr](mailto:guzin.kavrukkoca@deu.edu.tr)

Onur ÖZVERİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İzmir, Türkiye

[onur.ozveri@deu.edu.tr](mailto:onur.ozveri@deu.edu.tr)

### Özet

Yükseköğretim kurumları, bünyesinde yapılan araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yayılımı, bu faaliyetler kapsamında yapılan bilimsel yayımlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetler özellikle üniversite sıralamalarında yüksek ağırlığa sahip bileşenlerdir. Dolayısıyla, bilimsel üretkenlik ve üretkenliğin izlenmesi gibi konular, yükseköğretim kurumları kural koyucuları ve politika yapımcıları için her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Bilimetre, bibliyometri ve ilişkili kavramlar özel bir araştırma alanını oluşturmada ve sundukları bütüncül bilgilerle, bilimsel üretkenliğin izlenmesi konusunda önemli yöntem ve araç setlerini sunmaktadır. Bu çalışmada, bibliyometrik veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda, Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne bağlı yükseköğretim kurumlarında üretilen yayımların farklı boyutlarda değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, bu iki ülkedeki faaliyet gösteren tüm yükseköğretim kurumlarının Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanlarında taranan yayınları değerlendirmeye alınmıştır. Bu bibliyometrik veri tabanları içinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ayrı bir ülke olarak yer almamakta, yayınlar ülke boyutunda Kıbrıs grubu altında sınıflandırılmaktadır. Kurumlar boyutu üzerinde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bünyesinde yer alan kurumlar seçilerek bir ayırım yapılabilmektedir. Oldukça fazla boyuta sahip bu veri setleri üzerinde ilgili yazılım araçlarının da desteği ile yapılan bilimetre ve bibliyometrik analizler sonucunda, çalışmaların yayımlandığı dergiler, en fazla referans verilen araştırmacılar, en yoğun işbirliği yapılan ülkeler, en yoğun çalışılan araştırma alanları özet tablolar ve grafiksel gösterimler ile sunulmaktadır. Kapsamı ve konusu itibarıyla ilklerden sayılabilecek bu çalışmadan elde edilen bilgilerin, yükseköğretim politika yapımcıları ve karar vericileri için ilgili süreçlerin izlenmesi bakımından karar desteği sağlayacağı, araştırmacılara da gelecek çalışmalar ve işbirlikleri açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Üniversiteler, Bilimsel Üretkenlik, Yayın Performansı, Web of Science, Scopus.

### INTERNATIONAL-LEVEL SCIENTIFIC PRODUCTIVITY OF UNIVERSITIES IN TURKEY AND THE TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS: A STUDY ON BIBLIOMETRIC DATA

#### Abstract

The dissemination of research and development activities within higher education institutions is carried out through scientific publications in the scope of these activities. The activities are high weighted components especially in university rankings. Therefore, issues such as scientific productivity and productivity monitoring are becoming more and more important day by day for decision and policy makers in higher education institutions. Scientometrics, bibliometrics and related concepts constitute a special field of research, and offer important sets of methods and tools for monitoring scientific productivity with the holistic information they provide. In this regard, this study aims at assessing and benchmarking the publications produced by the higher education institutions of Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus in terms of various dimensions with respect to the results of the analyzes carried out on bibliometric data. Among these bibliometric databases, the Turkish Republic of Northern Cyprus is not included as a separate country, and publications are classified under the Cyprus group at the country level. However, a distinction can be made on the size of institutions by choosing the institutions within the Turkish Republic of Northern Cyprus in the databases. Therefore, publications produced in the North and South was able to

put forward as well as publication performance evaluation and benchmarking in the universities of Turkey and North Cyprus Turkish Republic. As a result of the scientific and bibliometric analyzes carried out with the support of the related software tools on these data sets, which are quite large in size, the journals in which the studies are published, the most referenced researchers, the most intensively cooperated countries, the most intensively studied research areas are presented with summary tables and graphical representations. It is believed that the information obtained from this research, which can be considered among the first studies in terms of its scope and subject, will provide decision support for higher education policy makers and decision makers in terms of monitoring relevant processes, and will be a guide for researchers in future studies and collaborations.

**Keywords:** Turkey, Turkish Republic of Northern Cyprus, Universities, Scientific Productivity, Publication Performance, Web of Science, Scopus.

## Giriş

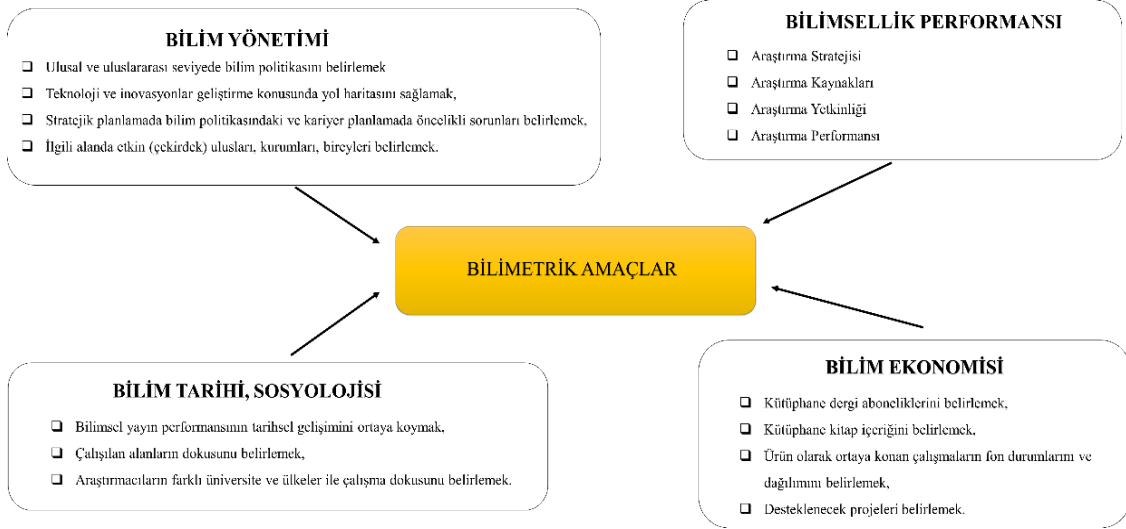
Bilginin hızla arttığı günümüzde ve bu bilgiden maksimum seviyede yararlanmak daha da önemli hale gelmektedir. Bu durum, her noktada olduğu gibi, bilimsel yayınlar ve bilimsel üretkenlik konusunda da bu şekildedir. Bilimsel yayınların ve bilimsel araştırma sonuçlarına bağlı verilerin artışı, bilginin ortaya çıkışı, araştırmaların izlenmesi ve takip edilmesini güç seviyelere çıkarmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında, küresel rekabet ortamında her gün açılan yeni yeni üniversiteler, istihdam edilen yeni araştırmacılar ve akademisyenler ve ortaya konulan bilimsel yayınlar yer almaktadır. Özellikle bilgi ekonomisinin içinde bulunduğumuz dönemde, uluslararası alanda rekabet edebilmek önemlidir (D'Angelo vd., 2011, s.257). Dolayısıyla, bir ulusun bilgi üretiminin merkezi olarak üniversiteler ve araştırma enstitüleri çıktılarının değerlendirilmesine tabi tutulmaktadır. Araştırmanın kalitesi genellikle akran değerlendirmesi veya üretkenliğini ve etkisini ölçen yaygın ve atıf istatistiklerine dayanılarak genellikle bilimsel göstergeler olarak adlandırılan göstergeler ile belirlenmektedir (Leydesdorff, 2008, s.278-279). Başka bir araştırmacının çalışmalarına atıf yapmak, araştırmacının fikirlerini ve sonuçlarını yeniden üretmenin, desteklemenin ve desteklemenin ve hatta bazen çürütmenin bir işareti olduğundan, alıntılar bir araştırmanın etkisini de ifade etmektedir (Bornmann ve Marx, 2013, s.226).

Devletler, yükseköğretim kural koyucuları veya yetkilileri tarafından araştırmaların niteliği, etkinliği, bilimsel üretkenlik ve bilimsel verimlilik değerlendirilmek istenebilmektedir. Bu değerlendirme özellikle sosyal bilimlerde ve beşeri bilimlerde alanında akran değerlendirmesi yoluyla yapılmakta olduğu için, zaman alıcı ve önyargı taşıyabilmektedir. (Kousha ve Thelwall, 2007, s.1055). Üniversitelerin sıralamalarında daha nesnel ölçütler içeren, ARWU, URAP, THE gibi sıralama sistemleri kullanılmaktadır. Kamu fonlu araştırma kuruluşlarında işe alım ve kariyer gelişimleri ile ilgili kararlar (Steele vd., 2006; D'Angelo vd., 2011) veya araştırma fonlarının atanması (Meho ve Yang, 2007) ile ilgili olarak araştırmacıların atıf profillerine sıklıkla danışılmaktadır. Ayrıca, atıf sayıları ve sıralamaları, daha sonra verilen referanslar, yayınları ve proje sonuçlarını gözden geçirmek için istihdam edilen uzmanların belirlenmesine yardımcı olabilir (Meho ve Yang, 2007, s.2105-2106).

Bilimsel üretkenliğin verimliliğin ölçülmesi için ise bilimetric ve bibliyometri yöntemleri sıklıkla kullanılmaktadır. Fakat bibliyometri, bilimetri ve bibliyografi gibi kavramlar birbiriyle sıklıkla karıştırılan fakat yakın ilişkide olan kavramlardır. Örneğin; bibliyografi, eski eserleri koruma ve kaydını tutma ihtiyacından doğmuştur. Özellikle bir kitaplıktan bir kütüphaneye kadar çeşitli alanlarda yazılı bilgi kaynaklarının kataloglanması ve sınıflanması için kullanılmıştır. Bibliyometri ise; bilimsel dokümantasyon, bilimsel enformasyon, bilimsel iletişim ve paylaşım, kütüphane oluşturulması ile kütüphane hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla bu bilgilerin analiz edilmesidir (Damar vd., 2019, s.563). Günümüzde artık bibliyometri ile bilgi yayımına/paylaşımına yardımcı olmak için bilgi üretilmektedir. Böylece yazılı iletişimin çeşitli özellikleri analiz edilerek ilgililenen konularda bilgiler edinilir.

Bilimetri terimi ilk kez 1978'de kullanılmıştır. Derneği (the International Society of Scientometrics and Informetrics, (Berlin) 1993'de kurulmuş ve resmi dergisi (Journal of Informetrics) 2007'de yayınlanmaya başlamıştır (Damar vd., 2019, s.569-570). Bilimetri değişik seviyelerde (birey, grup, kurum, ülke) seviyesinde; bilimi (ve teknolojiyi) ölçmek ve analiz etmeyi sağlar. Aşağıda Şekil 1 üzerinde ifade edilmektedir.

## Şekil 1. Bilimetrinin Farklı Yönlerden Amaçları



**Kaynak:** Damar vd., 2019, s.570

Araştırmanın odaklandığı konu, Türkiye ve Kıbrıs özelinde KKTC arasında gerçekleştirilen bilimsel işbirliğinin durumunu, Kıbrıs adresli çalışmalarda Türkiye'nin ve diğer ülkelerin katkısını ortaya koymaktır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Türkiye için yavru vatandır. Fakat yavru vatan ile gerekli işbirliği bilimsel alanda da gerçekleştirilmiş mi, işbirliğimiz ne durumda bu çalışma sayesinde daha net ortaya konulabilecektir. Bu sayede alanda daha önce gerçekleştirilmeyen, bir çalışmaya imza atılacaktır.

### Amaç Ve Kapsam

Çalışmada amaçlanan, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar konusunda bir değerlendirme sunmak, Türkiye adresli çalışmalarda, farklı bilim alanlarda gerçekleşen araştırma makalelerinin literatüre katkısı ve bilimsel üretkenliği noktasında içinde bulunulan durum ortaya koymak, kural koyucular ve yöneticiler için değerlendirilmesi gereken bulgu ve analizleri sunmaktır.

Ayrıca, KKTC ve Türkiye'nin WoS ve Scopus altında yer alan ve CI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCIS, CPCIS-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI indekslerinde taranan doküman varlıkları konusunda belirlenen araştırma sorularına göre doküman varlıklarını ortaya koymak ve bibliyometrik bir analiz gerçekleştirmektir. Bu analiz içinde, WoS ve Scopus altında taranan araştırma makalesi, bildiri, kitap içi bölümler, derlemeler gibi doküman türlerinin genel durumu ortaya konularak, araştırma makaleleri üzerinden üniversiteler, diğer yükseköğretim kurumları, dergiler, ortak işbirlikleri, yayın dilleri, yayınların desteklediği fonlar gibi pek çok unsur üzerinde durulacaktır.

Çalışma kapsam olarak ise; bilimetric ve bibliyometrik yöntemler yardımı ile uluslararası literatürde 2010-2020 arasında üretilmiş, Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanında taranan dergiler üzerinde yer alan, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) adresli dokümanları, araştırma alanlarına göre analiz etmektedir. Türkiye'de YÖK İstatistik (2020) sayfasındaki son verilere göre 208 üniversite mevcuttur. Aynı zamanda yavru vatan olarak ifade edebileceğimiz KKTC bu analizler sırasında kapsam içinde alınacaktır. KKTC, WoS ve Scopus içinde birebir üniversitelerimize ulaşamamaktadır. Bu noktada Kıbrıs anahtar kelimesi ile KKTC toprakları üzerinde kurulan üniversitelerimiz için de bibliyometrik ve bilimetric yöntemler aracılığı ile bilimsel performans ve araştırmaların ilişkisel görünümü ortaya konulacaktır.

### Yöntem

**Analizlerde Kullanılan Araçlar;** Bibliyometrik ve bilimetric analizler, yükseköğretim kurumları, yükseköğretim konusunda politika yapımcılar ve kural koyucular için önemli ve stratejik araçlardır. Bu araçların analiz süreçlerinde farklı sistemlerden faydalanılabilmektedir. Örneğin verinin alındığı sistemler yani bibliyometrik veri tabanları bu yöntemlerin doğru bulguları verebilmeleri için kritik öneme sahiptirler. Ayrıca bu verilerin analizi için kullanılan bazı yazılımlar ve uygulama ortamları mevcuttur.

**Veritabanları;** Literatür taramanın en önemli araçları; çevrimiçi web tabanlı bibliyografik veritabanlarıdır. En sık kullanılan veri tabanları: Web of Science (Clarivate Analytics), Scopus (Elsevier), Google Scholar (Google), Pubmed (National Library Medicine), CiteSeer (Pennsylvania State University) olarak sıralanabilir. Fakat her veritabanının kendine göre tanımlama özellikleri ile avantajları ve dezavantajları mevcuttur. Ayrıca veritabanları, kullanıcının bilgi edinmesine yönelik tasarlandığı için bibliyometrik



analize yönelik kısıtlılıkları mevcuttur. Bu kısıtları aşmak için veri edinildikten sonra tekrar düzenlenebilmekte analiz yapan programa göre formatlanabilmektedir (Damar vd., 2019, s.565).

WoS, birçok farklı akademik disiplin için kapsamlı atıf verileri sağlayan birden çok veritabanına abonelik bazlı erişim sağlayan bir çevrimiçi platformdur. Başlangıçta Bilimsel Bilgi Enstitüsü (ISI) tarafından üretilmiştir. Şu anda Clarivate Analytics tarafından sürdürülmektedir. Web of Science üzerinde, araştırma alanları beş ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; sanat ve beşeri bilimler, yaşam bilimleri ve biyotıp, fizik bilimleri, sosyal bilimler ve teknoloji şeklindedir (WoS, 2020).

Scopus ise, Elsevier'in 2004 yılında yayınladığı özet ve alıntılarını içeren çevrimiçi platformdur. Scopus'da araştırma alanları dört ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; tıp, veterinerlik, sağlık profesyonelliği gibi disiplinleri kapsayan sağlık bilimleri, tarım ve biyoloji bilimleri, biyokimya, genetik ve moleküler biyoloji, immünoloji ve mikrobiyoloji gibi disiplinleri kapsayan hayat bilimleri, fizik, kimya, matematik, enerji, mühendislik, çevre, malzeme gibi disiplinleri kapsayan fizik bilimleri, sanat ve beşeri bilimler, işletme, yönetim ve muhasebe, karar bilimleri, ekonomi, finans, psikoloji gibi disiplinleri kapsayan sosyal bilimler şeklindedir. WoS ve Scopus araştırma alanları arasındaki temel fark teknoloji başlığının Scopus'da olmaması, bu başlığın fizik bilimleri içinde yer almasıdır. WoS ve Scopus, uluslararası düzeyde, araştırmacılar tarafından kullanılan en önemli iki bibliyometrik veri tabanıdır. Scopus veritabanında yer alan tüm dergiler, hangi yayın kuruluşuna bağlı oluğuna bakılmaksızın, her yıl yüksek kalite standartlarının korunmasını sağlamak için gözden geçirilmektedir (Scopus, 2020).

Çalışmada WoS ve Scopus üzerindeki veriler, belirlenen araştırma sorusuna göre yorumlanmaktadır. Bu soru şu şekildedir: Türkiye ve Kıbrıs özelinde KKTC gibi iki farklı ülke üzerine gerçekleştirilen analiz ve bu yönde ortaya çıkan bilimsel işbirlikleri, yayınların yapıldığı dergiler, çalışmaların fon ve destek durumları ve bilimsel üretkenlik hususunda Dünya'daki durum gibi çeşitli başlıklardır.

Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde toplamda iki yüzün üzerinde yükseköğrenim kurumu bulunmaktadır. Araştırma kapsamında, bu iki ülkedeki faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanlarında taranan 2010-2020 yıllarında yayımlanmış yayınları değerlendirmeye alınmıştır. Veriler, 10.06.2020-20.07.2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

### **Bulgular, Tartışma Ve Sonuç**

Elde edilen bibliyometrik veri seti üzerinde uygulanan analizler için VOSViewer yazılım paketinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, bulgular, demografik karakteristikler gerek özet istatistiklerin yer aldığı tablolarla açıklanmaktadır. Ele alınan boyutlara, yayınların yıllar bazındaki yoğunlukları, ülke dağılımları, en çok tercih edilen ve atıf yapılan dergiler, bu alanda önde gelen ve en çok yayın yapan yazarlar, yazarların üniversite dağılımları, anahtar kelime dağılımları örnek olarak verilebilir. Tüm boyutlardan elde edilen bilgiler, bilimsel araştırma alanları arasındaki farklılıkları ortaya koyacak şekilde sunulmaktadır.

Bibliyometrik veri tabanları içinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ayrı bir ülke olarak yer almamakta, yayınlar ülke boyutunda Kıbrıs grubu altında sınıflandırılmaktadır. WoS üzerindeki Kıbrıs adresli toplam doküman sayısı 28687, Scopus üzerindeki Kıbrıs adresli toplam doküman sayısı ise 32724'dir. Ancak, kurumlar boyutu üzerinde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bünyesinde yer alan kurumlar seçilerek bir ayırım yapılabilmektedir. Dolayısıyla, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde üretilen yayınların yanı sıra, Kuzey ve Güney Kıbrıs üniversitelerinin yayın performansları konusunda bir değerlendirme ve kıyaslama ortaya konulabilmiştir.

### **Web of Science Değerlendirmesi**

Web of Science üzerinde CI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI indekslerinde yer alan dergilerde yayımlanmış Türkiye adresli doküman sayısı 676.3082 ve Kıbrıs adresli çalışma sayısı 28.968'dir. Analiz için verilerin toplandığı dönem 10/06/2020- 20/07/2020'dir Bu Dokümanların iki ülkeye göre dağılımı Tablo 1 üzerinde verilmektedir. Ayrıca diğer türler altında sınıflandırabileceğimiz dokümanlar, düzeltme, biyografik öge, haber ögesi, geri çekilmiş yayın, tartışma, veri kağıdı, geri çekme, düzeltme eki, yeniden yazdırma, tiyatro incelemesi, sanat sergisi incelemesi, şiir, film incelemesi, bibliyografya, yazılım incelemesi, bireyle ilgili öge, kurgu yaratıcı nesir, kitap, kayıt incelemesi, veritabanı incelemesi, donanım incelemesi, müzik performansı incelemesi, tv incelemesi radyo incelemesi (sırasıyla şu şekildedir: correction, biographical item, news item, retracted publication, discussion, data paper, retraction, correction addition, reprint, theater review, art exhibit review, poetry, film review, bibliography, software review, item about an individual, fiction creative prose, book, record review, database review, hardware review, music performance review, tv review radio review) şeklindedir.

**Tablo 1.** Türkiye Adresli En Yoğun Üretilen Çalışmaların Doküman Türlerine Göre Dağılımı

Sıra	Doküman Türleri		Doküman Sayısı		%	
	Türkiye	Kıbrıs	Türkiye	Kıbrıs	Türkiye	Kıbrıs
1	Makale (Article)	Makale (Article)	508.679	19.455	75.21	67.16
2	Bildiri (Proceedings Paper)	Bildiri (Proceedings Paper)	68.265	5.584	10.09	19.27
3	Toplantı Özeti (Meeting Abstract)	Toplantı Özeti (Meeting Abstract)	58.836	1.689	8.70	5.83
4	Mektup (Letter)	Kitap Bölümü (Book Chapter)	23.656	1.286	3.49	4.43
5	Derleme (Review)	Derleme (Review)	14.080	1.134	2.08	3.91
6	Editör Matertali (Editorial Material)	Editör Matertali (Editorial Material)	11.879	893	1.75	3.08
7	Kitap Bölümü (Book Chapter)	Mektup (Letter)	7.730	430	1.14	1.48
8	Erken Erişim (Early Access)	Kitap Derlemesi (Book Review)	5.435	406	0.80	1.40
9	Kitap Derlemesi (Book Review)	Erken Erişim (Early Access)	2.488	291	0.36	1.00
10	Not (Note)	Düzeltilme (Correction)	1.939	119	0.28	0.41
11	Diğer Türler	Diğer Türler	2.476	72	0.36	0.24

WoS üzerinde 2010-2020 yılları arasında üretilen, 28.827.369 doküman mevcuttur. Bunlardan, 461.170'i Türkiye'ye adresli araştırmacıların katkısı ile, 22.263'ü Kıbrıs adresli araştırmacıların katkısı ile oluşmuştur. Türkiye 461.170 çalışma ile Dünya'da bilimsel üretkenlik açısından 17.sırada, Kıbrıs ise Ekvator'un ardından 73.sıradadır.

Aşağıda Tablo 2 üzerinde ülkelere göre genel WoS dokümanları dağılımı:28.827.369 ve bu dokümanların belirlenen türlere göre dağılımı da şu şekildedir: araştırma makalesi: 18.044.388 (%62.59), bildiri: 3.583.567 (%12.43), derleme: 1.070.182 (%3.71), kitap içi bölüm: 1.213.432 (%4.20).

**Tablo 2.** 2010-2020 Arasındaki WoS Doküman Türlerinin Dağılımı

Sıra	Doküman Türleri	Makale Sayısı	% 28.827.369
1	Makale (Article)	18.044.388	62.59
2	Bildiri (Proceedings Paper)	3.583.567	12.43
3	Toplantı Özeti (Meeting Abstract)	3.134.195	10.87
4	Editör Materyali (Editorial Material)	1.408.482	4.88
5	Kitap Bölümü (Book Chapter)	1.213.432	4.20
6	Derleme (Review)	1.070.182	3.71
7	Kitap Derleme (Book Review)	791.933	2.74
8	Mektup (Letter)	490.176	1.70
9	Erken Erişim (Early Access)	208.700	0.72
10	Haber Ögesi (News Item)	188.537	0.65
0	Diğer Türler	461.853	1.60

Doküman türlerine göre dünya sıralamasında, Türkiye tüm dokümanlara göre 17.sırada yer alırken Kıbrıs 73. Sırada yer almaktadır. *Araştırma makalesinde* Türkiye 17. Sırada (345.927, %1.91) ve Kıbrıs 74. Sırada (14.990, %0.083) yer almaktadır. *Bildiri türünde* Türkiye 22. sırada (43.498, %1.21) ve Kıbrıs 69.sırada (3.865, %0.10) yer almaktadır. *Derleme türünde* Türkiye'de 26. sırada (11.181, %1.04), Kıbrıs 66. sırada (984, %0.09) yer almaktadır. *Kitap içi bölümde* ise Türkiye 31. sırada (6.830, %0.56) yer alırken Kıbrıs 61.sırada (1.124, 0.09) yer almaktadır.

### Scopus Değerlendirmesi

Scopus üzerinde Türkiye adresli çalışmaların sayısı 697.313'dur. Bu çalışmaların; makale (559.289), bildiri (69.615), mektup (22.675), derleme (21.478), kitap bölümü (11.459), not (4,653) editör dokümanı (3.820) ve diğer dokümanlar (4324) şeklindedir. Çalışmada 2010-2020 dönemlerinde yapılan çalışmalarda

özellikle araştırma makaleleri Scopus analizlerinde kullanılacaktır. Küresel ölçekte araştırma makalesi üretkenliği, Türkiye 560.903 makale ile 20.sırada ve Kıbrıs 21.640 çalışma ile 81.sıradadır. Kitap bölümü, Türkiye'nin 69.941 kitap içi bölümü ile 27.sırada, Kıbrıs 6.612 kitap içi bölümü ile 69.sırada yer almaktadır. Derleme türündeki Türkiye 25.sırada, Kıbrıs 70.sırada yer almaktadır. Bildiri türlerinde, Türkiye 69.941 bildiri ile 27.sırada ve Kıbrıs 69.941 bildiri ile 69.sırada yer almaktadır.

Tüm zamanlarda üretilen 10.140.335 bildiri, 56.963.156 makale, 3.721.162 derleme, 1.761.374 kitap içi bölüm Scopus üzerinde yer almaktadır. 2010-2020 yıllarında Dünya'da üretilen 31.045.056 doküman mevcuttur. Bu doküman içinde Türkiye tarafından, 2010-2020 dönemlerinde, 449.662 doküman üretilmiştir. Scopus kaynaklı Türkiye adresli bilimsel dokümanlar incelendiğinde, tüm sahip olunan dokümanlar 19. sırada, araştırma makalesi türünde 17.sırada yer alırken bildiride 24. ve derleme türünde ise 26.sırada, kitap bölümü çalışmalarda ise 25. sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum WoS üzerinde taranan yayınlar ile benzerlik göstermektedir.

Üniversitelerin kuruluş tarihleri ve büyüklükleri ile yayın sayısı üzerinde bir ilişki olduğu varsayımına gidilebilir. Çalışmada bir üniversite analizi olmasına Dokuz Eylül Üniversitesi bir üniversite analizi olarak ortaya koyulacaktır. Kıbrıs'taki üniversitelerimiz incelendiğinde ise Güney Kıbrıs Rum Kesimine ait üniversitelerin (Kıbrıs Üniversitesi: 6.213, Kıbrıs Teknoloji Üniversitesi: 2.015) bilimsel üretkenlik konusunda ilk iki sırayı alırken üçüncü sırada Yunan üniversitesi olan Atina Ulusal ve Kapodistrian Üniversitesi 1.791 çalışma ile yer almaktadır. Güney Kıbrıs Rum Kesimine ait ilk 20'de yer alan üniversiteler incelendiğinde altıncı sırada Lefkoşa Üniversitesi:1.199 ve yirminci sırada Panepistimion Ioanninon:1.132 yer almaktadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan üniversiteler incelendiğinde ardından Yakın Doğu Üniversitesi:1.409 çalışma ile yer almaktadır. Gerek WoS gerekse Scopus birlikte değerlendirildiğinde, Kıbrıs'ın uluslararası işbirlikleri konusunda oldukça ön planda olduğu Türkiye'de bu tablo ile pek karşılaşmadığı görülmektedir. Rum Kesiminin üniversitelerin bilimsel üretkenliği konusunda Türk kesimine göre daha iyi ve ön sıralarda yer aldığı görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Türkiye ve Kıbrıs'taki Yükseköğretim Kurumlarının Bilimsel Üretkenlikleri

Sıra	Yükseköğretim Kurumları		Doküman Sayısı	
	Türkiye	Kıbrıs	Türkiye 353.522	Kıbrıs 16.198
1	İstanbul Üniversitesi	Kıbrıs Üniversitesi	17.249	6.213
2	Hacettepe Üniversitesi	Kıbrıs Teknoloji Üniversitesi	15.094	2.015
3	Gazi Üniversitesi	Atina Ulusal ve Kapodistrian Üniversitesi	13.284	1.791
4	Ankara Üniversitesi	Yakın Doğu Üniversitesi	13.017	1.409
5	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Londra İmparatorluk Koleji	12.742	1.261
6	Ege Üniversitesi	Lefkoşa Üniversitesi	11.648	1.199
7	İstanbul Teknik Üniversitesi	Ortak Nükleer Araştırma Enstitüsü, Dubna	11.588	1.183
8	Atatürk Üniversitesi	Massachusetts Teknoloji Enstitüsü	9.272	1.178
9	Dokuz Eylül Üniversitesi	Helsingin Yliopisto	8.475	1.171
10	Selçuk Üniversitesi	Alma Mater Studiorum Università di Bologna	8.242	1.170
11	Erciyes Üniversitesi	Gent Üniversitesi	8.120	1.168
12	Marmara Üniversitesi	Pisa Üniversitesi	7.757	1.159
13	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Università degli Studi di Roma La Sapienza	7.149	1.156
14	Yıldız Teknik Üniversitesi	Carnegie Mellon Üniversitesi	7.112	1.154
15	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Università Studi di Padova	7.062	1.152

### Sonuç Ve Öneriler

Bilimsel üretkenlik açısından Türkiye ve Kıbrıs'taki kurumların üretkenliklerinin de incelenmesi bu noktada çok önemlidir. Elbette büyük üniversitelerin, çok daha önce kurulmaları ve istihdam ettikleri akademisyen sayısının fazlalığı nedeniyle bu sıralamada ön saflarda yer almaları muhtemeldir.

WoS kaynaklı Türkiye adresli bilimsel dokümanlar incelendiğinde, araştırma makalesi türünde ilk 20'de yer alırken bildiride 22, ve derleme türünde ise 26.sırada yer aldığı görülmektedir. Kitap bölümü

çalışmalarda ise bu sıralama oldukça gerilere düşerek 31.sıraya gerilemiştir. Türkiye'nin hedeflemiş olduğu Dünya'nın en büyük ilk 10 ekonomisi sıralaması için muhakkak bilimsel üretkenliğini de bu yönde gerçekleştirmesi bunu paralel görmesi çok önemlidir. Bu bağlamda yükseköğretim kural koyucuların ve politika yapıcıların politikalar geliştirmesi gerektiği ifade edilebilir.

Türkiye ve Kıbrıs arasında organik bağların olduğu iki önemli devlettir. Fakat bilimsel araştırmalar ve bilimsel üretkenlik hususunda Kıbrıs üniversitelerinin uluslararası işbirlikleri hususunda Yunanistan ile çok daha fazla işbirliği yaptığı, neredeyse Türkiye'nin iki katı bilimsel araştırma yaptığı sunulan veriler üzerinde görülebilir. Ülkelerin ekonomik ve teknolojik gelişmeleri, bilimsel gelişmeleri ile, üniversitelerin gelişmişliği ve ikili işbirlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada Türkiye'deki üniversitelerimizin Kıbrıs üniversiteleri ile özellikle Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki üniversitelerimiz ile işbirlikleri konusunda daha etkin olması önerilebilir.

### Kaynakça

- Bornmann, L., & Marx, W. (2013). How good is research really? Measuring the citation impact of publications with percentiles increases correct assessments and fair comparisons. *EMBO Reports*, 14(3), 226-230. <http://dx.doi.org/10.1038/embor.2013.9>
- D'Angelo, C. A., Giuffrida, C., & Abramo, G. (2011). A heuristic approach to author name disambiguation in bibliometrics databases for large-scale research assessments. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(2), 257-269. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.21460>
- Damar M., Küme T., Turhan Damar H., Özdağoğlu G., Özdağoğlu A. & Tuncel, P. (2019). *Bibliyografi ve İlişkili Kavramlar*. Önvural, B., Çoker, C., Akan, P., Küme, T. içinde, Tıbbi Laboratuvar Yönetimi, Laboratuvar Uzmanları için Kılavuz (s. 69-81). İzmir: Meta Basım
- Damar, H. T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018c). Evaluating the nursing academicians in Turkey in the scope of Web of Science: scientometrics of original articles. *Scientometrics*, 115(1), 539-562.
- Frandsen, T. F. (2009). The integration of open access journals in the scholarly communication system: Three science fields. *Information Processing & Management*, 45(1), 131-141.
- Hicks, D. (1999). The difficulty of achieving full coverage of international social science literature and the bibliometric consequences. *Scientometrics*, 44(2), 193-215.
- Kousha, K., & Thelwall, M. (2007). Google Scholar citations and Google web/URL citations: A multi-discipline exploratory analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(7), 1055-1065. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20584>
- Leydesdorff, L. (2008). Caveats for the use of citation indicators in research and journal evaluations. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(2), 278-287. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20743>
- Meho, L. I., & Yang, K. (2007). Impact of data sources on citation counts and rankings of LIS faculty: Web of Science vs. Scopus and Google Scholar. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2105-2125. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20677>
- Steele, C., Butler, L., & Kingsley, D. (2006). The publishing imperative: The pervasive influence of publication metrics. *Learned Publishing*, 19(4), 277-290. <http://dx.doi.org/10.1087/095315106778690751>
- Yalçın, H., & Yayla, K. (2016). Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergileri İçin Bir Yayın Stratejisi Önerisi. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 31(2), 609-638.

## TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELERDE AKADEMİK PERFORMANS İZLEME SÜREÇLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Muhammet Damar

Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, İzmir, Türkiye

[muhammet.damar@deu.edu.tr](mailto:muhammet.damar@deu.edu.tr)

Güzin Özdağoğlu

Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İzmir, Türkiye

[guzin.kavrukkoca@deu.edu.tr](mailto:guzin.kavrukkoca@deu.edu.tr)

Onur ÖZVERİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İzmir, Türkiye

[onur.ozveri@deu.edu.tr](mailto:onur.ozveri@deu.edu.tr)

### Özet

Bu çalışmada, Türkiye'de kurulmuş olan üniversitelerin akademik yayın performansı izleme politikalarının genel durumunu ortaya koymak üzere yapılan bir araştırma sunulmaktadır. Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Kurum Akademik Performans Yönetimini Değerlendirme Formu başlıklı bir form geliştirilmiş ve bu form aracılığı ile toplanan veriler, aynı zamanda, akademik yayın performansı ile ilgili üniversite internet sayfaları, üniversitelerin strateji ve performans geliştirme daire başkanlıklarının internet sayfaları, üniversitelerin kalite koordinatörlük sayfaları, Yükseköğretim ve Yükseköğretim Kalite Kurulu raporları, üniversite raporları, literatürde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası çalışmalarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturmak amacıyla, 207 üniversite, çeşitli ölçütlere göre (akademisyen sayısı, öğrenci sayısı, kuruluş tarihi ve bölge vb.) k-ortalamlar algoritmasıyla 32 kümeye ayrılmış, her kümeden en az bir üniversite ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen başlıca bulgular, yayınların takibinin zorunlulukları karşısında akademisyenlerin direnci, SCI/ SCI-Expanded /ESCI vb. endeksli dergilerin takibinin zorluğu, akademik teşvik miktarları ve bu noktada sistemli bir hareketin olmaması, ödüllendirmelerin kurumlar arasında farklılık göstermesi, akademik yayın performansının izlenmesi, takip edilmesi ve kurum eylemine dönüştürülmesinde, strateji daire başkanlığı ve kalite koordinatörlüğü arasındaki organizasyon boşluğu ve birimlerdeki personel eksiklikleri, kimi zaman yönetimin ilgisizliği başlıklarında gruplanabilir. Ayrıca görüşmeler sırasında yetkililerin vurguladığı başka bir konu da, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun eylemlerinin (dönemsel denetimler, oluşturulan performans göstergeleri vb. ) yükseköğretim kurumlarına önemli bir katalize etki yarattığıdır. Bu bulguların, yükseköğretim kurumlarında kural koyucular ve politika yapıcılar için önemli ve değerlendirilmesi gereken konular olduğu ifade edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Üniversite, Akademik Performans Yönetimi, Yayın Performansı, Bilimsel Üretkenlik.

### A RESEARCH ON ACADEMIC PERFORMANCE MONITORING PROCESSES OF UNIVERSITIES IN TURKEY

#### Abstract

This study presents a research that reveals the general status of the policies for monitoring the academic publication performance of universities in Turkey. Within the scope of the research, a form entitled as Institutional Academic Performance Management Assessment Form was developed as the data collection tool, and the data collected through this form are evaluated along with the information gathered from university websites related to academic publication performance, web page of strategy development and quality departments, university reports prepared for Higher Education and Higher Education Quality Board, and national and international studies conducted in the literature. In order to form the sample of the study, 207 universities were partitioned into 32 clusters according to various criteria (number of academicians, number of students, date of establishment, and region, etc.), and interviews were held with at least one university from each cluster. The main findings obtained from the interviews can be grouped under the titles such as the resistance of academics regarding the difficulty of monitoring the publications, The findings emphasized the main issues in this process such as the difficulty of following SCI / SCI-Expanded / ESCI or other indexed journals, the amount of academic incentives and the lack of a systematic movement at this point, the differences in the awarding among the institutions, the monitoring of the academic publication performance, the organizational gap between the strategy department and the quality coordination and the lack of personnel in the units. In addition, another issue emphasized by the authorities during the interviews is that the actions of the

Higher Education Quality Board (periodical inspections, established performance indicators, etc.) create a significant catalytic effect on higher education institutions. It can be stated that these findings are important issues for policy makers in higher education institutions.

**Keywords:** University, Academic Performance Management, Publication Performance, Scientific Productivity.

## Giriş

Türkiye'deki yükseköğretim kurumları günümüze gelinceye kadar tarihsel süreç içerisinde birçok dönüşüm yaşamıştır. Bu dönüşüm içerisinde, artan üniversite sayıları, üniversite nitelik ve kalitelerinin sorgulanması, üniversitelerin dünya sıralama metriklerinde bilimsel üretkenliğin en önemli kriterlerden birisi olması, üniversitelerin ön saflarda yer alma gayreti, bütçenin üniversiteler arasında adaletli dağıtılması gerekliliği, dikkate alındığında bilimsel üretkenlik, akademik yayın performansının izlenmesi ve takibini önemli hale getirdiği ifade edilebilir. Bu bölümde, Türkiye'de kurulmuş olan üniversitelerin akademik yayın performansı izleme politikalarının genel durumunu ortaya koymak üzere yapılan araştırma sunulmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Kurum Akademik Performans Yönetimini Değerlendirme Formu başlıklı bir form geliştirilmiş ve bu form aracılığı ile toplanan veriler, aynı zamanda, akademik yayın performansı ile ilgili üniversite internet sayfaları, üniversitelerin strateji ve performans geliştirme daire başkanlıklarının internet sayfaları, üniversitelerin kalite koordinatörlük sayfaları, YÖKAK raporları, üniversite raporları, literatürde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası çalışmalarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturmak amacıyla, 207 üniversite, çeşitli ölçütlere göre (akademisyen sayısı, öğrenci sayısı, kuruluş tarihi ve bölge vb.) k-ortalamlar algoritmasıyla 32 kümeye ayrılmış, her kümeden en az bir üniversite ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin akademik yayın performansının izlenmesi ve takibinde yetkinliğe sahip olmaları aranmıştır. Özellikle kalite birimi veya strateji geliştirme daire başkanlığı stratejik planlama müdürlüğü yetkilileri olmasına dikkat edilmiştir.

Veri toplarken sayısal verilerden ziyade durum tespiti gerçekleştirilmesi, kurumların akademik yayın performansını izlemede yaşadıkları, eldeki sistemlerin aksayan yönleri, iyileştirilebilecek yönleri, probleme bütüncül bir bakış açısı ile nasıl yaklaşılacağı ve bu konuda önerilinin alınması, gerek kurumun gerekse YÖK'ün uyguladığı politikalar hakkında değerlendirme yapılmasına önem verilmiştir. Tüm bu elde edilen veriler çalışmamızın ikinci aşamasını oluşturacak uygulama geliştirilebilmesi için saha analizi, sahadaki problemlerin keşfi, bir yazılım mühendisi gözüyle yazılım ve projenin gerçekleştirim aşamalarından ihtiyaç analizi bölümünün doğru bir şekilde oluşması, doğru probleme odaklanılması için çok kıymetli kaynak oluşturacaktır.

## Kavramsal Çerçeve

Dünyada üniversiteler, daha verimli ve daha etkin yönetilmek için farklı yönetim şekilleriyle çeşitli evrelerden geçmişlerdir. 20.yüzyılın sonlarından itibaren üniversitelerin, finansal sıkıntılar ve uluslararası öğrencilerini kaybetme, hızlı küreselleşmeye ayak uydurma kaygısı ve uluslararasılaşma, yükseköğretime artan talep ile baş etme, kurumlar arası rekabetin artması neticesinde, üniversitelerin hedeflerinin ülkenin ve toplumun stratejik hedefleriyle bütünleştirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır (Kahraman, 2012, s.46; Birinci, 2012, s.61). Üniversitelerdeki araştırmacıların ortaya koyduğu bilimsel ürünler bu bağlamda üniversite, sanayi ve toplumsal işbirliği için önemli bir çıktı olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle akademiye performansın değerlendirilmesinin öneminin, yukarıda bahsi geçen kaygılar neticesinde, her geçen gün daha da arttığı ifade edilebilir.

Performans ölçümünün yasal dayanağı olan kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'dur. İlgili kanun ile kamu kuruluşlarının stratejik planlarını hazırlamaları ve kuruluş bütçelerini bu plan doğrultusunda oluşturmaları istenmiştir (Çürüksulu, 2015, s.53). Türkiye'de yükseköğretim sistemi ve süreçleri bugünkü yapısına, Anayasanın 130, 131 ve 132. maddelerinde ayrıntılı bir şekilde düzenlenen ve 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla sahip olmuştur (Erdoğan, 2014, s.2). Akademisyenlerin özlük haklarını düzenlemek ve akademik çalışmalarını teşvik etmek amacıyla 2014 yılında, 6564 Sayılı Yasa çıkarılmıştır. Akademik teşvik, özü itibarıyla akademisyenlerin motivasyonlarını artırmada kullanılan maddi güdü kaynağı olarak ele alınmakla birlikte beraberinde manevi teşviki de bünyesinde bulunduran bir kavramdır (Güven, vd., 2018, s.246-251).

Bilimsel yayınların dinamiğine ilişkin araştırmalar bilim dünyasının ilgisini çekmekte ve bu tür araştırma sayıları son yıllarda giderek artmaktadır. Bilimsel yayınların etkinliği genellikle bibliyometrik çalışmalarla ortaya konulmaktadır (Al, 2012, s.1). Kaptanoğlu ve Özok (2006, s.195), öğretim üyelerinin performans değerlendirmesinde üç başlık belirlemiştir. Bunlar, eğitim, araştırma ve hizmet şeklindedir (Şekil 1). Araştırmalar için genelde yayın faaliyetleri incelenmekte, bu tür araştırmalarda



### **Yöntem**

Çalışmada, Türkiye’deki üniversitelerin kamu veya özel fark etmeksizin, akademik yayın performansını nasıl izledikleri, bu yönde ne tür metrikler kullandıkları, YÖKAK akademik performans göstergelerinde de yer alan metrikleri izlemede gösterdikleri tutum ve bu yönde bir sistem geliştirip geliştiremediklerinin ortaya konulması, akademideki performans yönetimi için kurumların iyi yönde uyguladıkları faaliyetlerin ile yetkililerin bu faaliyetler sırasında karşılaştıkları problemlerin değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Çalışma iki adımda gerçekleştirilmiştir. Önce görüşme formu hazırlanmıştır sonraki aşamada ise bu form belirlenen kümelerdeki üniversitelere uygulanmıştır. Aşağıda bu durum iki farklı başlık ile ifade edilmektedir.

### **Görüşme Formunun Hazırlanması**

Çalışma ilk adımı görüşme formunun hazırlanması aşamasıdır. İlgili görüşme formu *Kurum Akademik Performans Yönetimini Değerlendirme Formu* dur. Bu formunun oluşturulması aşamasında, literatür incelenmesi, örnek çalışmaların değerlendirilmesi, gerek literatürde akademik performans değerlendirilmesi ile ilgili gerekse yükseköğretim kurumlarının bilimsel performanslarının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Öncelikle üniversitelerin bilimsel etkinliklerini izlemeleri için yayın performanslarının nasıl ölçüldüğü ve bu noktada neler yaşadığı, olası problemlerin neler olduğu ve hangi konularda yoğunlaştığı, Türkiye’den ve dünyadan bu yönde çalışmaların incelenmesi ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu sayede ilgili görüşme formunun kapsamı ortaya konulması için geniş bir çerçeve çizilmiştir. Bu çerçeve oluşturulurken literatürden elde edilen çalışma ve formlardan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sonraki etapta konunun uzmanları ile sorular ve form son haline getirilmiştir. Aşağıda Şekil 2 ve Şekil 3 üzerinde de ifade edildiği gibi form iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan ilki *Evet ve Hayır* olarak cevaplandırılacak kurumun akademik yayın performansını izlemede genel tutum ve davranışlarını ortaya koyan ilk boyuttaki 20 sorudan oluşan bölümdür.

İkinci boyutta ise kurumun akademik performans yönetimi için sahip olduğu ve olmadığı, *var ve yok* cevapları ile cevaplandırabilecekleri, ayrıca sahip olduklarını ve olmadıklarını ortaya koyan 12 sorudan oluşan bölümdür. Bu bölümde kişilerden mesleki deneyim ve tecrübelerini, akademik yayın performansını izlemedeki uzmanlıklarını ve bu faaliyet sıralarında karşılaştıkları problemleri de göz önüne alarak öneriler sunmasını, diğer kurumlardan bildikleri iyi uygulamaları, karşılaştıkları sıkıntıları, genel olarak değindirmelerini ayrıca talep edilmiştir.

Soru formunun oluşturulması aşamasında gerçekleştirilen literatür taraması, üniversitelerin ve YÖK’ün internet siteleri, ulusal ve uluslararası veri tabanları, alanın önemli dergileri (Scientometrics, Journal of Informetrics, Journal of Scientometric Research, Journal of The American Society for Information Science and Technology, Türk Kütüphaneciliği Dergisi gibi.), Avrupa Birliği’nin ve diğer uluslararası kurumların üniversite akademisyen ve yayın performans raporları analiz edilerek araştırma sorularına en uygun çözüm alt yapısının oluşturulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, formun oluşturulması sürecinde soru havuzu, örnek çalışmaların ve çalışmanın odaklandığı konu dâhilinde gerçekleştirilen formların analizi ile yapılmıştır. Form, bir yükseköğretim kurumunun akademik performansı izlemedeki ihtiyaçları merkeze alınarak, bilimsel üretkenlik ve bilimsel yayın üretkenliği odaklı oluşturulmuştur.

Ayrıca, oluşturulan form için, Dokuz Eylül Üniversitesi Üniversite Etik Komisyonundan Etik Kurul İzni alınarak diğer kurumlara uygulanabilmesi sağlanmıştır.

### **Formun Uygulanması ve Veri Toplama**

Aşağıda sırayla; YÖK İstatistik adresinden çeşitli verilerin çekilmesi, bunların tek bir çatı altında toplanması ifade edilmiştir. Sonraki etapta toplanan veriler parametre olarak kullanılarak, 207 üniversitenin 32 kümeye ayrılması gerçekleştirilmiştir. Oluşan kümelerden üniversiteler rastgele seçilerek yarı yapılandırılmış görüşme formumuz uygulanmıştır. Formun doldurulması noktasında 32 kümeden bazı üniversitelerimiz doldurulmamıştır. Kümede başka bir üniversitemiz olmadığı için bu üniversitelerin bilgileri webometrik yöntemi ile soru formundaki verilere ışık tutacak kurumun, YÖK ve YÖKAK raporlarından, ve üniversite web sayfalarından toplanan veriler aracılığı ile doldurulması gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu aşamada gerçekleştirilen tüm adımlar sırasıyla detaylı olarak ifade edilmektedir.

### **Uygulanacak Form İçin Üniversite Seçimi**

İlgili verilerin örtüştürülmesi ve tek bir çatı altında bütünsel hale getirilmesi için Oracle veri tabanında



oluşturulan bir tablo ve PHP programlama diliyle mini bir yazılım oluşturulmuştur. Tablo 1 üzerinde program kod bloğunun bir kısmı ve tablo yapısını gösteren SQL cmlenciği gösterilmektedir.

**Tablo 1.** niversite Seçimi İçin Oluşturulan Tablo ve PHP Kod rneği

Tablo Yapımız	PHP Kod rneği
<pre>CREATE TABLE XXXKALITE.TEZ_UNI_SECIM ( UNI_TXT VARCHAR2(500 BYTE), UNI_TURU VARCHAR2(100 BYTE), UNI_KURULUS INTEGER, UNI_ILI VARCHAR2(100 BYTE), UNI_BOLGE VARCHAR2(100 BYTE), UNI_PROF INTEGER, UNI_DOC INTEGER, UNI_DROGR INTEGER, UNI_OGR INTEGER, UNI_ARASGOR INTEGER, UNI_AKADEMIKGENEL INTEGER, UNI_OGRUYE INTEGER, UNI_BOLUMSAY INTEGER, UNI_PROG_SAY INTEGER, UNI_DOKTORPROGSAY INTEGER, ..... UNI_EPOSTA VARCHAR2(100 BYTE), UNI_TEL VARCHAR2(100 BYTE), UNI_FAX VARCHAR2(100 BYTE), UNI_ADRES VARCHAR2(500 BYTE), UNI_REKTOR VARCHAR2(200 BYTE) )</pre>	<pre>&lt;?php require_once('reader.php'); \$data = new Spreadsheet_Excel_Reader(); \$data-&gt;setOutputEncoding('ISO-8859-9'); \$data-&gt;read('c-test.xls'); ... for (\$j = 1; \$j &lt;=196; \$j++) { \$val1=trim(\$data-&gt;sheets[0][ 'cells' ][ \$j+1 ][ 1 ]); \$val2=trim(\$data-&gt;sheets[0][ 'cells' ][ \$j+1 ][ 2 ]); .... \$val9=trim(\$data-&gt;sheets[0][ 'cells' ][ \$j+1 ][ 9 ]); \$sorSTR=" UPDATE XXXKALITE.TEZ_UNI_SECIM SET UNI_OGR_ONLISANSSAY = '\$val5', UNI_OGR_LISANSSAY = '\$val6', UNI_OGR_YUKSEKLISANSSAY = '\$val7' UNI_OGR_DOKTORASAY = '\$val8' WHERE UNI_TXT=' \$val2'"; \$stmtSOR=ociparse(\$GLOBALS['connkal'], \$sorSTR); ociexecute(\$stmtSOR,OCI_DEFAULT); oci_commit(\$GLOBALS['connkal']); } ... ?&gt;</pre>

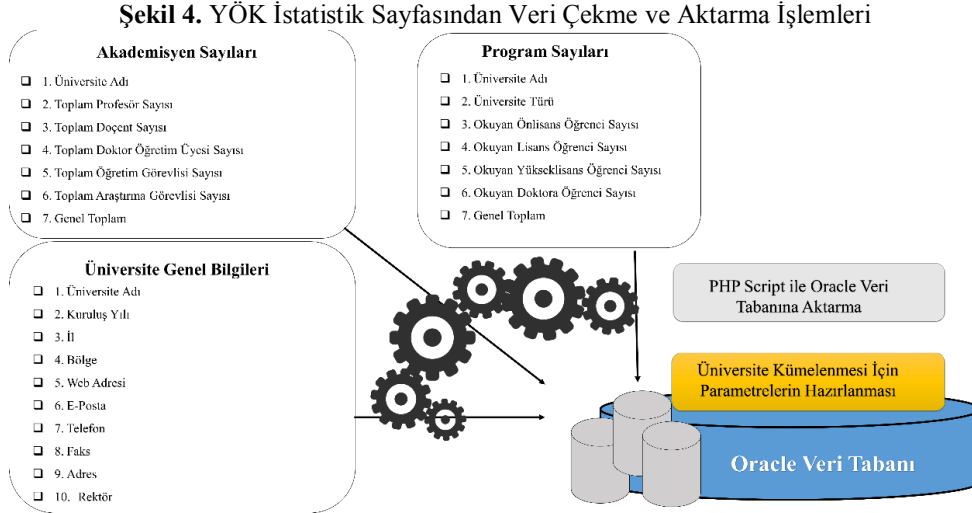
Şekil 2. Formun Birinci Boyutunda Sorulan Sorular

KURUMUN GENEL DURUMU		(Evet - Hayır)
1	Yıllara göre kurumunuza ait yayınlanmış makale sayısı kayıt altında tutulmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
2	Yıllara göre kurumunuza ait öğretim üyesi başına düşen makale sayısı raporlanmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
3	Yıllara göre kurumunuza ait toplam bilimsel doküman sayısı kayıt altında tutulmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
4	Yıllara göre kurumunuza ait öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı raporlanmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
5	Yıllara göre kurumunuza ait toplam atıf sayısı raporlanmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
6	Yıllara göre kurumunuza ait öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman sayısı kayıt altında tutulmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
7	Yıllara göre kurumunuza ait uluslararası işbirlikleri ve gerçekleştirilmiş projeler (AB projeleri Tubitak, vb.) kayıt altında tutulmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
8	Yıllara göre kurumunuza ait ulusal ve uluslararası sistemlerde en fazla kullanılan göstergeler hususunda kurumunuzun hedefleri tanımlı mıdır (öğrenci/öğretim üyesi, kabul edilen öğrencilerin kalitesi, doktoralı akademisyen (%), yayın sayıları (SCI, SSCI vb.), uluslararası öğrenci yüzdesi, uluslararası yayın/öğretim üyesi, öğrenci başına harcama, akredite edilmiş doktora programı sayısı, toplam atıflar, eğitim kalitesi, uluslararası öğretim üyesi yüzdesi, atıf sayısı/öğretim üyesi)?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
9	Ulusal ve uluslararası kapsamda belirlenen ölçütler ışığında tanımlanmış performans göstergeleriniz bulunmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
10	Bu göstergeler ışığında ulusal ve uluslararası alanda sıralama için hedefleriniz tanımlı mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
11	Ulusal ve uluslararası platformlarda, birimlerin dinamikleri ve alan farklılıkları gözetilerek belirlenmiş göstergeleriniz bulunmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
12	Belirlenen göstergeleri ölçmek için tanımlı süreçleriniz veya otomasyona bağlı çalışan bir sistem bulunmakta mıdır (tanımlanmış ve işleyen iş akış diyagramları, yazılım sistemi, raporlama birimi vb.)?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
13	Kurumunuza ait Web of Science veya Scopus'da yer alan 2018 yılı yayın sayısı kayıt altında mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
14	Kurumunuza ait Dergipark'da yer alan 2018 yılı yayın sayısı kayıt altında mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
15	Akademik birimlerinin araştırma ve geliştirme faaliyetlerini düzenli olarak birim bazlı takip edilmekte midir?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
16	Kurumunuzun stratejik planında akademik performans değerlendirmesine dönük politikalar, stratejik hedef ve ölçütleriniz mevcut mudur?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
17	Performans değerlendirme sonuçları; atama, eğitim, kariyer planlaması değerlendirmeleri ile yürürlükteki mevzuat çerçevesinde başarı, ödül, görev veri değişikliği ve kurumlar arası naklen atama (muvafakat) değerlendirilmesinde kullanılmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
18	Akademik performans değerlendirme cetveline sahip misiniz (birimlerin özellikleri esas alınarak oluşturulur, yönerge, usul ve esas vb.)?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
19	Kurumunuzda; yaptırım ve iyileştirmelerin gerçekleştirilebildiği, eksiklikler ve çok iyi durumlar için ödül ve cezanın uygulanmasını, koordinasyonunu özette yönetilmesini sağlayan bir birim var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
20	Kurumunuz yıllık, aylık veya belirli periyotlarda akademik performans ölçülerini, belirlediği standartlardaki durumunu araştırmacılara ve kamuoyuna duyuran bir sisteminiz, oluşturmuş olduğunuz süreçleriniz var mıdır?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır

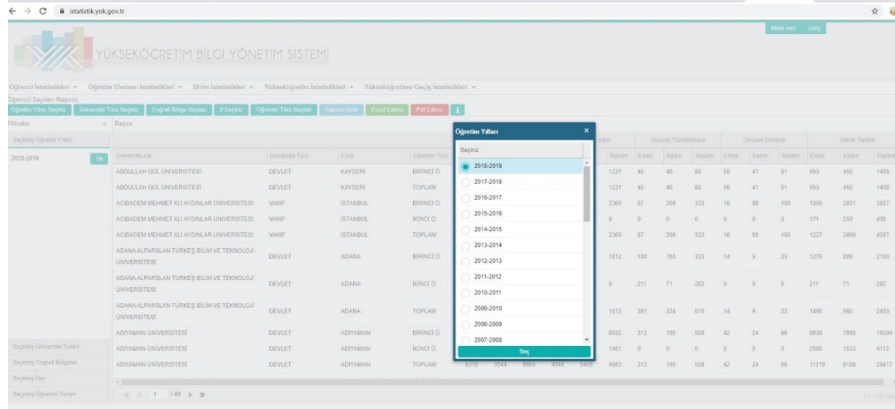
Şekil 3. Formun İkinci Boyutunda Sorulan Sorular

KURUMUN SAHİP OLDUKLARI DURUMU		(Var -Yok)
1	Kurumunuzda, akademisyenlerinizin eğitim ihtiyaçlarını, onların geribildirimleri doğrultusunda toplayan, belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim planlayan bir birim mevcut mudur?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
2	Personel daire başkanlığımızın insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik (araştırma ve yayın performansını artırıcı, öğretim üyesi profiline geliştirilmesi gibi.) insan kaynakları politikası mevcut mudur?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
3	Kurumunuzda birim bazlı akademik performans değerlendirme puanı, puan kartları bir sisteminiz var mı?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
4	Mali kaynaklarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetler için etkin ve verimli kullanıldığını düşündüğünüz, kurumunuzun etkin bir stratejisi ve politikası mevcut mudur?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
5	Kurumunuzda; akademik performansın geliştirilmesine yönelik dönemsel ve birim özelliklerini dikkate alan ödüllendirme veya yaptırım uygulanmakta mıdır?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
6	Kurumunuz, üniversite performans izlenmesinde dikkate alınan uluslararası ölçütlere göre (QS, Times Higher Education, Webometrics, URAP gibi.) özel olarak belirlediği bir standarda sahip midir?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
7	Belirlenen eylem planlarını kontrol edilip denetlenmesini sağlayan bir yapıya/yazılıma/sisteme, tanımlanmış ve kayıt altına alınmış süreçlere sahip misiniz?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
8	Kurumunuzun ulus ve uluslararası ortak yazarlı bilimsel çalışmalar ile kurumlar arası ortak yazarlı bilimsel çalışmalardaki üretkenliği ölçülebilen bir sisteme sahip misiniz?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
9	Yazılı bir akademik performans değerlendirme (veya akademik değerlendirme ve kalite geliştirme gibi) yönergesine sahip misiniz?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
10	Akademik birimlerinizin ölçülebilir nitelikteki hedefleri, bu hedeflerle ilgili performans göstergelerinin belirlenmesi ve bunların periyodik olarak gözden geçirilmesi söz konusu mudur?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
11	Kurumunuz yıllık, aylık veya belirli periyotlarda akademik performans ölçülerini, belirlediği standartlardaki durumunu araştırmacılara ve kamuoyuna duyuran bir sisteminiz, oluşturmuş olduğunuz kayıt altına alınmış süreçleriniz var mıdır?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
12	Akademik Performans Değerlendirme süreçleriniz ile ilgili çalışmamıza katkı sunabilecek ayrıca belirtmek istediğiniz görüşünüz mevcut mu?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
<i>Varsa Detaylandırır mısınız:</i>		
<b>Detaylandırma:</b> Birkaç örnek vererek açıklar mısınız? İlgili konuda kullanılan süreç, iş akışı, prosedür, yönerge, bilgi sistemi/otomasyon ekranları vb. sistem ve belgelerden de örneklendirmeyi ifade etmektedir.		

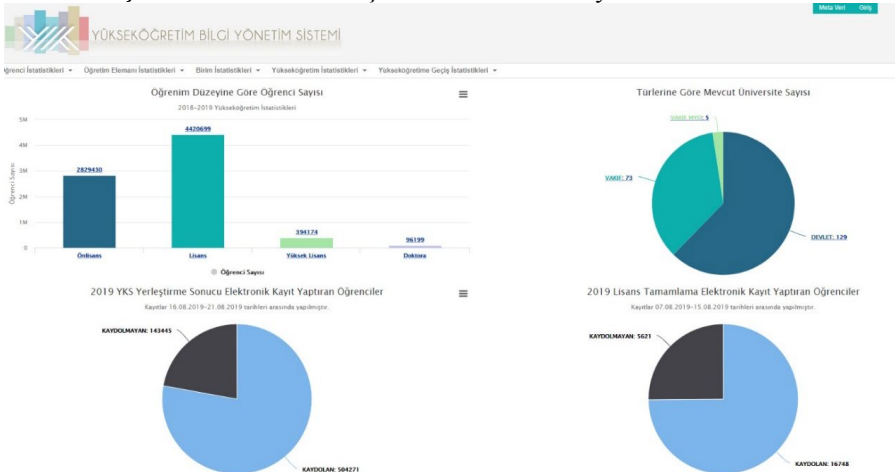
09.09.2019 tarihinde [istatistik.yok.gov.tr](http://istatistik.yok.gov.tr) adresinden Şekil 4 üzerinde gösterilen verilerimiz çekilmiştir. Şekil 5 ve Şekil 6 üzerinde YÖK istatistik sayfa görünümünü paylaşılmaktadır. İlgili web sitesinden üniversite bazında birim sayıları, üniversite bazında akademisyen sayıları, üniversite bazında öğrenci sayıları ve üniversite hakkında genel bilgileri içeren raporlar öncelikle Excel programı dosya formatında alınmıştır. Veriler çekilirken ilgili dönem için 2018-2019 dönemi, akademisyen sayıları 09.09.2019 tarihli, öğrenci sayıları da 2018-2019 aktif dönemi ve verinin toplandığı dönemdeki üniversite güncel verileri aynı çatı altında toplanmıştır.



Şekil 5. Üniversiteler İçin YÖK İstatistik Sayfası Görünümü-1



Şekil 6. Üniversiteler İçin YÖK İstatistik Sayfası Görünümü-2



Oluşturulan form Türkiye'deki 207 üniversiteye uygulanabilmesi için yukarıda da belirtildiği gibi, üniversitelerin YÖK istatistik sayfasından, öğrenci sayıları, çeşitli düzeylerde program sayıları, öğretim üyesi sayıları gibi bir çok veri K-Means kümeleme algoritması için parametre ve bir girdi olmuş, 32 küme ile ifade edilmiştir. Aşağıda ilgili yöntem daha detaylı olarak açıklanacaktır.

### **Kümeleme Yöntemi: K-Means**

Çalışmamızda 207 üniversitenin verilen parametrelere göre sayısal derecelendirme değerleri için, kümeleri bulmak için k-means algoritması kullanılmıştır. K-means yöntemi bir kümeleme yöntemi algoritmasıdır. K-means, özellikle nesne kümeleri elde etmek için yararlı olan bölüm tabanlı bir kümeleme tekniğidir (Aggarwal ve Zhai, 2012, s.77). K-aracı algoritması, veri setlerini değerler ve merkezi noktalar veya sentroidler arasındaki mesafelere göre k segmentlerine ayıran büyük veri setleri için etkili bir kümeleme tekniğidir. Sentroidler genellikle mevcut durumdaki değerlerin ortalamaları üzerinden hesaplanır ve bu hesaplamalar, değerler ve küme sentroidleri arasındaki mesafeleri en aza indirerek ve sentroidler arasındaki mesafeleri en üst düzeye çıkararak en iyi küme yapıları elde edilene kadar tekrarlanır. İlgili prosedür, önceden belirlenmiş yakınsama seviyesine ulaşılan kadar yürütülür. K-ortalama algoritmasının benzer tekniklere göre avantajlarından biri, az sayıda yineleme ile en iyi çözüme dönüşebilmesidir. Geleneksel yaklaşım, veri değerlerinin keyfi olarak kümelere atandığı ve Öklid mesafesinin kullanıldığı rastgele bir çözümle başlar (Cutting, vd., 1992, s.318; Hartigan ve Wong, 1979, s.100). Bununla birlikte, veri seti yapılarına ve veri türlerine bağlı olarak başlangıç çözümleri, adımlar ve mesafe ölçümleri ile ilgili çeşitli modifikasyonlar bulmak mümkündür (Aggarwal ve Zhai, 2012, s. 77). Bu çalışmada k-ortalama algoritması aşağıdaki adımlarla uygulanmıştır (Kwale, 2013):

1. Küme sayısını seçin, k;
2. Rastgele k kümeleri oluşturun ve bir kümenin sentroidinin kümedeki tüm noktaların ortalaması olduğu küme merkezlerini (sentroidler) belirleyin;
3. Hiçbir nesne hareket edene kadar aşağıdakileri tekrarlayın (yani hiçbir nesne kümesini değiştirmez):
  - a. Her nesnenin tüm sentroidlere olan uzaklığını belirleyin;
  - b. Her noktayı en yakın sentroide atayın;
  - c. Yeni küme sentroidlerini yeniden hesaplayın.

K-ortalama algoritmasının birincil parametresi, bölümlene işleminin performansını etkileyen kümelerin (k) sayısıdır. Bu performansı değerlendirmek için geleneksel olarak Ortalama Siluet ve Davies Bouldin İndeksleri kullanılır. Bu nedenle, k parametresi, Ortalama Siluet Endeksi ne kadar yüksek veya Davies Bouldin Endeksi ne kadar düşük olursa, kümeler arasında bölümlene o kadar iyi olur (Chandrasekhar, vd., 2011; Turi ve Ray, 2000). Google incelemeleri veri kümesi için, k parametresi Davis-Bouldin Dizini'ne göre optimize edilmiştir.

Veri modeli RapidMiner Studio 9.3'te geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Deneyler, en iyi küme sayısı olarak k = 32 küme bulunduğunu göstermiştir. Her kümenin iç görüleri, veri kümesindeki ilgi çekici özellikler için ortak değerler kullanılarak gösterilir. Ortak değerler ortalama, medyan ve mod gibi tanımlayıcı değerler ve ayrıca belirli skorlar (örneğin, entropi veya merkez değerler.) olarak seçilebilir. K-means, her bir küme için ortak değerler olarak kullanılabilen sentroid değerlere veya başka bir deyişle küme temsilcilerine yol açmaktadır. Bu analizlerin temel amacı, müşteri deneyimine göre elde edilen küme özelliklerini ortaya çıkarmak olduğundan, küme gösterim değerlerine ek olarak ek modeller ve görseller geliştirilmelidir.

Çalıştırılan 207 üniversite 32 küme ile temsil edilmiştir. 32 kümeden 70'in üzerinde üniversiteye ulaşılmış, bu üniversitelerimizden 41'i çalışmaya katılmış veya dahil edilmiştir. Konu hakkında bilgi birilimi yüksek olan ve akademik performans yönetim sürecini bir parçası olan katılımcılarla görüşülmesi hedeflenmiştir. Elde edilen küme yapılanmasının Excel üzerindeki görünümü Şekil 7 üzerinde gösterilmektedir.

**Şekil 7.** 207 Üniversitelerin Parametrik Olarak 32 Küme ve Küme İçinde Yer Alan Üniversitelerin Görünümü

	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	
1	UNI_DOK	UNI_OGR	UNI_OGR	UNI_OGR	UNI_OGR	UNI_FAK	UNI_ENST	UNI_YUKS	UNI_MYO	UNI_ARASLY	UNI_YUKLANSF	UNI_ANAB	UNI_DISIP	UNI_DISIP	UNI_TXT	cluster	
3	.1	.0	.0	.1	.0	.5	.2	.1	.3	.2	.1	.1	.2	.1	.2	.1 AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
10	.2	.0	.0	.2	.2	.5	.3	.3	.1	.3	.2	.1	.3	.2	.3	.2 ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
16	.1	.0	.0	.1	.0	.5	.2	.1	.5	.2	.1	.1	.0	.0	.0	.0 ORDU ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
19	.1	.0	.0	.1	.1	.5	.2	.1	.1	.2	.1	.1	.1	.3	.2	.2 İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
21	.2	.0	.0	.2	.1	.5	.2	.1	.3	.2	.2	.1	.0	.0	.0	.0 KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
26	.1	.0	.0	.1	.1	.5	.3	.3	.5	.3	.1	.1	.1	.1	.1	.1 DÜZCE ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
27	.1	.0	.0	.1	.0	.3	.2	.0	.3	.2	.1	.1	.1	.1	.0	.0 HİTİT ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
28	.2	.0	.0	.1	.1	.5	.3	.3	.4	.2	.2	.1	.0	.0	.0	.1 BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
30																.0 İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ	cluster_0
42	.0	.0	.0	.0	.0	.2	.1	.0	.1	.2	.0	.0	.0	.0	.0	.0 FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
43	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.1	.0	.0	.0	.1	.0	.0	.0	.0	.0 DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
54	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.1	.0	.1	.1	.1	.0	.1	.0	.1	.0 ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
56	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.1	.0	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.0 DEMİROĞLU BİLİM ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
58	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0 PİRİ REİS ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
62	.1	.0	.0	.1	.0	.5	.2	.7	.3	.2	.1	.1	.1	.0	.0	.0 RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	cluster_31
69	.0	.0	.0	.0	.0	.2	.2	.0	.1	.1	.1	.0	.0	.0	.0	.0 ACIBADEM MEHMET ALI AYDINLAR ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
70	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0 ALANYA HAMDULLAH EMİN PAŞA ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
71	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0 ANTALYA AKEV ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
88	.1	.0	.0	.1	.0	.4	.2	.6	.4	.3	.1	.1	.1	.0	.0	.0 KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	cluster_31
90	.1	.0	.0	.2	.1	.4	.2	.6	.4	.3	.2	.2	.1	.1	.1	.1 KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	cluster_31
92	.1	.0	.0	.2	.1	.5	.3	.6	.4	.2	.1	.1	.1	.1	.0	.0 KARABÜK ÜNİVERSİTESİ	cluster_31
93	.0	.0	.0	.0	.0	.2	.1	.1	.1	.1	.1	.0	.2	.1	.0	.1 KADIR HAS ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
94	.1	.0	.0	.2	.1	.5	.2	.4	.6	.2	.1	.1	.1	.1	.0	.0 KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	cluster_31
96	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.1	.0	.0	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.0 LOKMAN HEKİM ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
97	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.1	.0	.0	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.0 İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
98	.0	.0	.0	.0	.0	.2	.1	.1	.0	.1	.1	.0	.0	.0	.0	.0 MEF ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
99	.3	.0	.0	.3	.2	.6	.2	.9	1.0	.2	.3	.1	.1	.1	.0	.0 KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	cluster_30
100	.1	.0	.0	.1	.0	.4	.2	.6	.5	.2	.1	.1	.1	.1	.0	.0 ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ	cluster_31
109	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0	.0 KONYA GIDA VE TARIM ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
112	.2	.0	.0	.2	.1	.4	.2	.3	.7	.2	.2	.1	.1	.1	.0	.0 KÜTAHYA DUMLU PINAR ÜNİVERSİTESİ	cluster_31
117	.0	.0	.0	.0	.0	.1	.2	.0	.0	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.0 NUH NACI YAĞAN ÜNİVERSİTESİ	cluster_10
123	.1	.0	.0	.0	.0	.0	.2	.0	.0	.1	.1	.0	.0	.0	.0	.0 SABANCI ÜNİVERSİTESİ	cluster_10

### Araştırma Yönteminin Değerlendirilmesi

İçerik analizi kullanılarak analiz edilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı çalışmalarda, örneklem boyutu genellikle veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar katılımcılarla görüşme temelinde gereçlendirilir. Bununla birlikte, veri doygunluğuna ne zaman ulaşıldığını belirlemenin üzerinde mutabık kalman bir yöntem yoktur ve bu nedenle pratikte bunun ne anlama geldiği açık değildir (Francis vd., 2010, 1229).

Kullanılan yöntem kadar örneklem büyüklüğü sorunu da önemlidir. Çünkü gerekenden daha büyük örneklerin kullanılması etik bir konudur. Aynı zamanda araştırma fonlarını ve katılımcıların zamanını boşa harcanması söz konusu olabilir. Bu durumun tam zıttı da yani gerekenden daha küçük örneğe ulaşmak da etik ve çalışmanın bilimselliği konusunda kaygı uyandıracaktır. Bunun nedeni olarak sonuçların geneli yansıtmayacağı, oluşturulacak sistematik örneklem sayısı ile bütünü görölmesi hedeflendiği için, bütünden ziyade özel durumları yansıtacağı, bu nedenle de bilimsel olarak bilgilendirici niteliği olmayabilir. Bu durum da araştırma fonları, katılımcı ve araştırmacı için bir zaman kaybı oluşturacaktır.

Olasılıksal örneklem büyüklüklerinin yeterliliğinin hesaplanması genellikle basittir ve nitel araştırmalarda bile matematiksel olarak tahmin edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir (Galvin 2015, s.2); ancak, genellikle nitel araştırmada kullanılan amaca yönelik örnekler için gereken uygun boyutu belirlemenin birçok zorluğu mevcuttur. Nitel bir örnekleme, bireyler, nesnelere, olaylar veya ortamlar genellikle önceden belirlenmiş ilgili kriterlere göre bilinçli olarak seçilir (Sandelowski, 1995, s.179). Nitel araştırmada örneklem büyüklüğünü doğrulamak için doygunluğun belirlenmesi için yeterli kanıt bulunmamasına rağmen, pratik nedenlerden dolayı araştırmacıların, araştırmaya başlamadan önce gerekli örneklem büyüklüğünü tahmin edebilmeleri gerekir (Guest vd, 2006, s.59). Nitel araştırma, genellikle bireysel katılımcılardan görüşme formatlarında toplanan metinlerin analizine odaklanır. Nitel araştırma yöntemlerine ilişkin geniş ve büyüyen bir literatür varken, az gelişmiş kalan alanlardan biri örneklem büyüklüğü tahminidir (Francis vd., 2010, s.1229).

Bertaux (1981, s.29) on beş örnekleme ulaşmanın nitel araştırmalarda kabul edilebilir en küçük örnek büyüklüğü olduğunu savunmuştur. Galvin (2015, s.9), bina ve enerji konulu ve mülakat tekniği ile oluşturdukları çalışmalarında, araştırmanın başarmaya çalıştığını sunmak için kaç görüşme yeterli olduğu sorusuna, doygunluğun 12 mülakattan sonra ve 30 mülakattan sonra de kesin sonuca ulaşıldığını ifade etmiştir. Francis vd. (2010, s.1229), 16 veya daha az görüşmenin nispeten homojen gruplarla yapılan çalışmalar için yeterli olduğunu bulmuştur. Galvin'in (2015) gösterdiği gibi, heterojen (örneğin, kültürel olarak farklı) popülasyonlardaki temaları tanımlamak için daha büyük örnek boyutlarına ihtiyaç olduğunu ifade etmiş, veri doygunluğuna ulaşmak için 20'den (yanıtların daha az yerel olarak temel alındığı yerlerde) 40 görüşmeye (yanıtların oldukça yerel olarak dayandığı yerlerde) kadar değişen daha büyük örneklem boyutlarına ihtiyaç olduğunu ortaya koymuşlardır.

Guest vd. (2006, ss.78-79), olasılıklı olmayan örneklem büyüklüklerinde, veri setine dayanarak, meta temalar için temel unsurların altı görüşme gibi erken bir zamanda mevcut olmasına rağmen, ilk on iki görüşmede doygunluğun meydana geldiğini bulmuşlardır. Sonraki etapta elde edilen verilerden benzer örüntülerin oluştuğunu ifa etmişlerdir. Tüm bu araştırmacıların gerçekleştirmiş olduğu araştırmaların

sonuçları değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen çalışmanın Türkiye’deki akademik performansını izlemeye yaşanan problemlerin, içinde bulunulan durumun ortaya konulması için seçilen yöntemin ve ulaşılan örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermekte, kapsamlı bir çalışmanın ortaya konulduğunu ortaya koymaktadır.

### **Formun Uygulanması**

Yayın performansının izlenmesinde mevcut uygulamaların ve mevcut süreçlerin değerlendirilmesi amacıyla, niversiteler, büyüklüklerine, bölgelerine, özel veya kamu olma durumlarına, kuruluş tarihleri ve akademisyen sayıları gibi çeşitli özelliklerine göre kümeleme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, yarı yapılandırılmış bir form ile niversite yetkililerine sorular yönetilmiştir. 207 niversite 32 küme ile temsil edilmiştir. 32 kümeden 41 niversite için form uygulanmıştır.

Konu hakkında bilgi birilimi yüksek olan ve akademik performans yönetim sürecini bir parçası olan katılımcılarla görüşmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle, üniversitelerde yetkili kişilerin konu ile birebir alakalı birimlerdeki konunun uzmanı kişiler ile grüşlmüştür. Kamu kurumlarında genelde strateji daire başkanlığı altında, stratejik planlama birimi ile veya kalite koordinatrlklerindeki yetkili kişiler ile iletişime geçilmiştir. Bunun yanında bir özel niversitemizde konuya vakıf ve konu hakkında yetkili olan, kütüphane daire başkanlığı yetkilileri ile grüşlmüştür. Üniversitelerde, beş yıllık stratejik planından, faaliyet ve performans raporlarının oluşturulmasından sorumlu birimler genel olarak strateji daire başkanlığı veya kalite koordinatrlğüdür. Özellikle strateji daire başkanlığı ve kalite birimindeki yetkililere odaklanılmasının nedeni olarak; akademik performansının izlenmesi ve takibi, kurum içinde bu konuda yürütülen faaliyetleri, bu faaliyetleri yürütülmesinde ortaya çıkan aksaklıkları ve gereksinimleri, en iyi ortaya koyacak birimin bu iki birim olacağı dşunsesidir. Yukarıda belirtilen plan ve raporlar tüm kurumu ilgilendiren ve tüm birimlerin ve faaliyetler konusunda bilgi sahibi olunması gerektiren dokumanlardır ve bu tezi desteklemektedir.

Yetkililerin ortaya koyduğu önerilerin ve form üzerinde ilgili problem konusunda yaşadıkları sıkıntıları aksetmelerinin, niversiteler için önemli bir sorun olan araştırma geliştirme faaliyetlerinin takibi, akademik performansın izlenmesi ve iyileştirilmesi, kurumların içinde bulunduğu durumun ortaya konulması için önemli katkı sunacağı düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanırken, yetkililerin şu yıl bu kadar yayın olduğundan ziyade eldeki sistemlerin varlığı, konu hakkında yürütülen kurumsal politikaların durumu hakkında bilgi alınması hedeflenmiştir. Bu görüşmeler aynı zamanda oluşturulabilecek bir sistemin veya yazılım alt yapısı için bir ihtiyaç analizi özelliği taşıyacağı da ifade edilebilir. Bu bağlamda, yetkililerden, bilgi sahibi oldukları, diğer kamu kurumlarına örnek olabilecek sistemlerin açıklaması, olması gerekenler veya şikyet edilen ve problem olarak görülen konuları detaylandırmaları istenmiştir. Bu sayede Türk Yükseköğretim Sisteminin Akademik Performansı izlemeye yaşadığı problemlerin detaylı bir şekilde anlaşılması ve var olan problemlerin detaylı bir şekilde ortaya konulması hedeflenmiştir.

Yetkililer ile görüşme Aralık 2019 - Mayıs 2020 dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 32 kümeyi temsilen en az bir niversiteye ulaşılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda önce etik kurul izini ve amaç yazısı yazarak, ilgili kişilere telefon ile bilgilendirme sonrası mail yoluyla formun gönderilmesi şeklinde formun uygulanması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte 32 kümenin yaklaşık 15 tanesi cevap vermiştir. Üniversitelerin bazılarını etik kurul izinin yetersiz olacağını ifade etmeleri üzerine, ıslak imzalı dilekçe ile oluşan kümeler referans alınarak belirlenen üniversitelere resmi yazı yazılmış ve posta yoluyla ulaştırılmıştır. Bu sayede 29 niversitemize ulaşılmış ve formlar uygulanmıştır. Eksik kalan formlar için aşağıda bölümde ifade edildiği gibi kurumların internet üzerindeki kurumsal raporları, YÖKAK raporları ve diğer konuyla ilgili varlıkları incelenerek doldurulmuştur.

### **Kısıtlar ve Eksik Verilerin Tamamlanması**

Çalışmanın kısıtlılığı noktasında, kurumların araştırmanın amaı, önemi ve bu yönde Türkiye kapsamında detaylı bir çalışmanın yapılmadığını bahsedilmesine rağmen araştırmaya katılmada gösterilen dirençtir. Hatta bazı kurumlar, eposta yolu ile cevap vereceklerini taahhüt etmişler, sonra resmi yazı ile başvurun bu şekilde cevap veremeyiz şeklinde prosedür uygulamışlar, resmi yazının da sonrasında yazılmasına rağmen resmi yazıya da cevap vermemişlerdir. Üstelik bu yazının muhatabı olarak özellikle kurumların kalite koordinatörlükleri veya strateji daire başkanlıkları özellikle işaret edilmiştir. Araştırmanın amaı zaten bu birimlerin akademik performans izlemedeki yaşadıkları problemlerin ortaya konulması ve üzüm üretilmeye çalışması, iyi örnekler ve uygulamalardan her niversitenin yararlanmasını sağlamaktır. Yükseköğretim kurumları yapıları gereği araştırma kültürünü ve araştırmacıların yaşayabileceği problemleri, en iyi farkında olacak kurumlardır. Türkiye’de yüksek ğretim kurumlarının akademik performans ölçmede yaşadığı problemleri, yüksek ğretim kurumlarında konu dahili yetkililer ile

görülebilecektir. 10-15 dakika zamanlarını alabilecek bir formun doldurulmasında yaşanan direnç anlamlı ve yükseköğretim kurumlarının araştırma kültürü için uygun değildir.

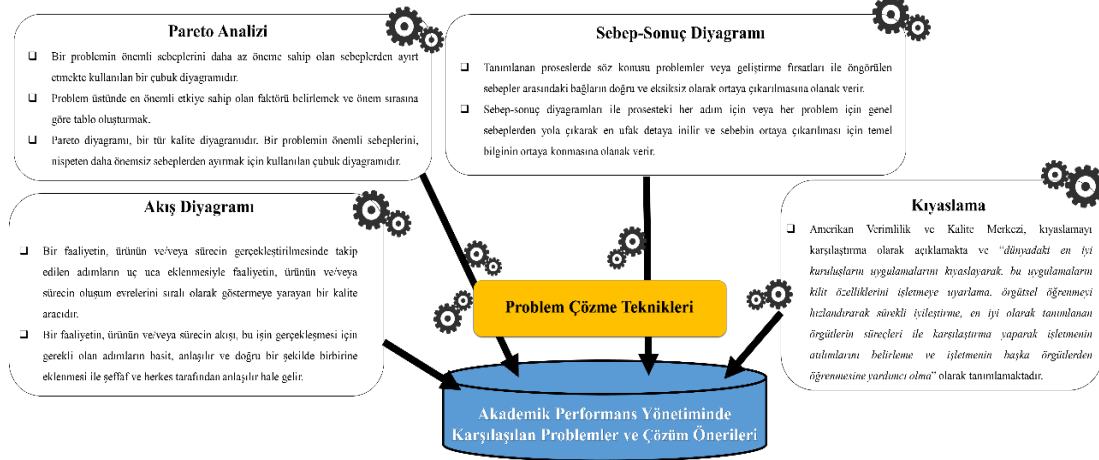
Kalan 3 kümemiz (9. Küme Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 10. Küme İstanbul Teknik Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, 16. Küme ise Selçuk Üniversitesi'dir.) Strateji Daire Başkanlıkları, Kalite Koordinatörlükleri ve Rektörlük Makamı ile araştırmacının amacı ve önemi açıklanmaya çalışılsa da başarı sağlanamamıştır. İlgili kurumların araştırma üniversitesi veya aday olmaları nedeniyle, akademik performansın bu üniversiteler için daha da önemli görülmüş geri bildirim alınması için büyük gayret gösterilmiş ama başarılı olunamamıştır. Bu çalışmamız için bir kısıt oluştursa da ilgili form ilgili kurumların YÖKAK'a verdikleri raporlar, Kurum Stratejik Planı ve Faaliyet-Performans Raporları, Kurum İnternet Siteleri incelemesi sonrasında titizlikle doldurulması gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ulaşması gereken örneklem sayısına ulaşmıştır. Fakat araştırmacıların bilimsel amaç ve gayeleri gerçekleştirmek için bu çalışmaları yaptıkları, çalıştıkları alanlara ve alandaki problemlerin çözülmesine katkı sunmak amacıyla çalışmalarını gerçekleştirdikleri, görüşme formlarının ve mülakatların sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılar için bir veri toplama aracı olduğunun farkına varmaları, bu tür konulara daha yapıcı yaklaşımları gerektiği çalışmanın bir başka çıktısı olarak ifade edilmiştir.

### Bulguların Değerlendirilmesi Sürecinde Kullanılan Yöntemler

Çalışmada, üniversite yetkilileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında elde edilen bulgular üzerinden, süreç haritalama teknikleri, neden-sonuç diyagramı, pareto analizi, kıyaslama gibi süreç geliştirme ve iyileştirme yaklaşımlarından faydalanılarak yükseköğretim kurumları için en ideal akademik performans yönetiminin ortaya konulması hedeflenmektedir. Şekil 8 üzerinde ilgili yöntemler ifade edilmektedir. Türk Yükseköğretim Sisteminin akademik performans yönetimi hususunda, israfın minimize edilmesi veya ortadan kaldırılması ile kalitenin iyileştirilmesini sağlayan, sürekli iyileştirme felsefesi ile değişime ayak uydurmayı kolaylaştıran bir süreç yönetim yaklaşımı benimsenecektir.

Şekil 8. Bulguların Değerlendirilmesi Sürecinde Kullanılan Yöntemler



**Kaynak:** İpekgil Doğan ve Topoyan (2020) ve Demirdöğen ve Küçük (2003) çalışmalarından derlenmiştir.

### Bulgular, Tartışma Ve Sonuç

Araştırma üniversiteleri için belirlenen araştırma kapasitesi, araştırma kalitesi ve etkileşim ve iş birliği olmak üzere üç başlık altında toplam 33 gösterge, özellikle bölge üniversitesi olma yolunda ihtisaslaştırılan üniversiteler için farklılaştırılarak diğer üniversitelerimize YÖKAK koordinasyonunda uygulanması önerilebilir. Farklılık oluşturulması gereksinimi ise şu şekilde ifade edilebilir. Bölgesel üniversiteler ve araştırma üniversiteleri arasında misyon ve vizyon farkı söz konusudur. Araştırma üniversiteleri küresel, uluslararası bir üniversite olma hedefindeyken, bölgesel üniversitelerinin öncelikleri daha farklıdır. Bölge üniversiteleri, bölge dinamiklerini ve gerçeklerini fark etmiş, ihtisas konularına odaklanmış, bölgesel bütünleşme ve bölge ihtiyaçlarını göz önüne alarak projeler oluşturan, bölgesel kalkınmaya, bölgedeki özel işletmelerin niteliğini artırıcı faaliyetlerde bulunmaya katkı sunan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla ideal bir rekabet oluşturulması için farklı değerlendirme ölçütleri konulması gerektiği ifade edilebilir.



Son yıllarda yükseköğretim kurumlarımızın hızlı bir dönüşüm yaşadığı ifade edilebilir. Akademik üretkenliğin en önemli ürünlerinden birisi de patentler, endüstriyel tasarım ürünleri gibi fikri mülkiyeti alınan ürünlerdir. Hancıoğlu ve Atay, (2018, s.43-46), geçmiş yılların verilerine bakıldığında Türkiye'nin (2002'de 414, 2004'te 682; 2006'da 1072; 2010'da 3180) patent başvurularında yıllara göre bir sıçrama yaşadığını ifade etmiş, Türkiye'nin en fazla patent başvurusu yapan ilk on ülke içinde yer aldığını ifade etmiştir. Fakat Türkiye'nin bu konuda daha henüz işin başında olduğu ilk on içinde yer alan Güney Kore verileri incelendiğinde görülebilir. Örneğin ilgili dönemde, Güney Kore 167.275, Türkiye 5.352, İsrail ise 1.285 patent başvurusu yapmıştır. Bu tür veriler, üniversite ve sanayi işbirliğini ortaya koyan, akademisyenlerimizin somut ürünler üretebildiğini ispatlayan verilerdir. Bu bağlamda hızla gelişen ve dönüşen teknolojik ve toplumsal ilerleme içinde yükseköğretim kurumlarımızın, akademik üretkenliği motive edici, artırıcı sistemlerin alan farklılıkları da gözetilerek, nitelik sorusunun giderildiği bir yapıya dönüştürülmesi, ülke gelişmişliği için kritik öneme sahip patent ve bilimsel proje üretkenliğine daha motive edici gösterge ve ödüllendirmelerin ortaya konulması ayrıca önerilebilir.

Bir başka önemli ve kritik geri bildirim ise kurum içinde, fakülte, meslek yüksekokulu veya enstitü yöneticilerinin özette üst yönetimin akademik açılış törenlerinde var olan problemler konusunda geçmiş yıllara göre ne tür iyileştirmelerin gerçekleştiği konusunda sistemli ve kurumsal hedeflere dönük raporların sunulması gerektiği, bunu tüm kuruma açıklanması gerektiği, öğrenci ve idari personelin de akademik performans yönetiminde önemli bir yerinin olduğu unutulmadan tüm paydaşlardan gelen geri bildirim sistemli bir şekilde analiz edilerek, görülen iyileştirmeye açık alanlar hususunda etkin çözümlerin oluşturulması gerektiğidir.

Yetkililer ile yapılan görüşmeler sonrasında, bir başka önemli ve kritik geri bildirim ise kurum içinde, fakülte, meslek yüksekokulu veya enstitü yöneticilerinin özette üst yönetimin akademik açılış törenlerinde var olan problemler konusunda geçmiş yıllara göre ne tür iyileştirmelerin gerçekleştiği konusunda sistemli ve kurumsal hedeflere dönük rapor sunmaları gerektiğidir. Oluşturulan raporlar şeffaflık ilkesine bağlı kalınarak, tüm kuruma açıklanması gerektiği, öğrenci ve idari personelin de akademik performans yönetiminde önemli bir yerinin olduğu unutulmadan tüm paydaşlardan gelen geri bildirim sistemli bir şekilde analiz edilerek, görülen iyileştirmeye açık alanlar hususunda etkin çözümlerin oluşturulması kurumlara büyük katkı sunacaktır.

Bazı yetkililerimiz, YÖKSİS üzerinden elde edilen verilerin takip edildiğini ifade etmişler, mevcut veri girişinin yapıldığı YÖKSİS gibi alanlara akademik personelin belirli aralıklarla veri girmesini zorunlu tutacak yasal bir düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda, YÖK'ün bir yasa veya yönetmelik ile dönemsel veri girişlerinin sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi, girilecek mecranın belirlenmesi, bir yazılım sisteminin geliştirilmesi önerilebilir. Şuan YÖKAKADEMİK sayfası (Bakınız: <https://akademik.yok.gov.tr/>) gayet etkin bir sayfadır. Fakat Damar vd. (2018, s.539), burada verilerin akademisyenler tarafından girilmesine rağmen yanlış ve hatalı pek çok verinin girildiği de görülmektedir. Bu aşamada da belki kurumların kütüphane daire başkanlığı yetkililerine ek bir ara yüzle kontrol ve düzeltme hakkı yayınlar için tanınabilir. Ve oluşturulacak yazılımın daha sağlıklı ilerletilmesi sağlanabilir. İlgili yazılım bu tür hata ve kusurların belirli roller ve akışa uygun şekilde tasarlanması ile gerçekleştirilebilir.

Çalışmada sadece bu formdan faydalanılmayacak, akademik yayın performansı ile ilgili üniversite web sayfaları, YÖK raporları, üniversite raporları, literatürde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası çalışmalardan da faydalanılmıştır. Üniversitelerimizin hataları veya yoksun olduğu noktaların teşhir edilmesi yerine durum ve olay bazlı gidilerek daha yapıcı ve çözüm odaklı konulara yaklaşmıştır.

Bu araştırma içinde Kalite Birimi veya Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı Stratejik Planlama Müdürlüğü yetkililerimizin desteği ile doldurulabilecek, Türkiye'deki 207 üniversitenin Akademik Performans Yönetimini izlemede yaşadığı problemleri ve üniversitelerin genel durumunu ortaya koymayı hedeflediğimiz akademik çalışma gerçekleştirilmiştir.

### **Teşekkür**

Çalışmaya katılan tüm üniversitelerimize ve üniversitelerimizin değerli yetkililerine teşekkürlerimizi sunarız. Umarım Türkiye'deki Akademik Performansının izlenmesinde yaşanan problem ve sıkıntıları ortaya koyabilmiş, çalışma alanlarında yaşadığınız problemler için değerli görebileceğiniz öneriler ile birlikte kapsamlı bir şekilde sunabilmişsinizdir. Değerli sabrınız ve konuya özenli yaklaşımınız, sabırla konuları irdeleme çabamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkürler.

### **Kaynakça**

Aggarwal, C. C., & Zhai, C. (2012). *A survey of text clustering algorithms. In Mining text data*, Aggarwal, C.C., Zhai, C.X.(Eds), (pp. 77–128). Springer, Boston, MA. e-ISBN 978-1- 4614-3223-4.

- Ak, M., & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 1(1), 22-49.
- Al, U. (2012). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'nin yayın ve atıf performansı. *Bilig*, 62, 1-20.
- Bertaux, D. 1981. *From the life-history approach to the transformation of sociological practice*. In *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, ed. by D. Bertaux, 29-45. Sage, Londra, İngiltere.
- Birinci, M. (2012). *Türkiye'deki Üniversitelerin Stratejik Yönetim Uygulamalarının Kurumsal Performansa Etkileri: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chandrasekhar, T., Thangavel, K., & Elayaraja, E. (2011). Performance analysis of enhanced clustering algorithm for gene expression data. arXiv preprint arXiv:1112.4261.
- Cutting, D. R., Karger, D. R., Pedersen, J. O., & Tukey, J. W. (1992, June). *Scatter/gather: A cluster-based approach to browsing large document collections*. In Proceedings of the 15th annual international ACM SIGIR conference on Research and development in information retrieval (pp. 318-329). ACM.
- Çürüksulu, G. (2015). *Üniversitelerde Akademik Performans Yönetimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilim Ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Damar, H. T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018). Evaluating the nursing academicians in Turkey in the scope of Web of Science: scientometrics of original articles. *Scientometrics*, 115(1), 539-562(2018). <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2641-x>
- Demirdöğen, O., & Küçük O. (2003), Kıyaslama (Benchmarking) Süreci ve Ürün Odaklı Kıyaslama'nın İmalatçı İşletmelerde Uygulanmasının Verimliliğe Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 17(3-4), 303-320.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de Yükseköğretimin Gündemi için Politika Önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Esen, M., & Esen, D. (2015). Öğretim Üyelerinin Performans Değerlendirme Sistemine Yönelik Tutumlarının Araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and Health*, 25(10), 1229-1245. <https://doi.org/10.1080/08870440903194015>
- Galvin, R. (2015). How many interviews are enough? Do qualitative interviews inbuilding energy consumption research produce reliable knowledge? *Journal of Building Engineering*, 1, 2-12. doi: 10.1016/j.job.2014.12.001.
- Galvin, R. (2015). How many interviews are enough? Do qualitative interviews inbuilding energy consumption research produce reliable knowledge? *Journal of Building Engineering*, 1, 2-12. doi: 10.1016/j.job.2014.12.001.
- Gökgöz, H., & Altuğ, N. (2014). Örgütsel Stresin Öğretim Elemanlarının Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ege Academic Review*, 14(4), 519-530.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.
- Gümüş, A. (2015). Yükseköğretimde Mevcut Durum ve Öneriler: Genişlemeden Gelişmeye Geçiş İmkânı. İlem Politika Notu 7/ Temmuz 2015. <https://www.ilem.org.tr/images/ipn07.pdf>
- Güven, A., Kaptan, Ç., & Acungil, Y. (2018). Türkiye'de ki akademik teşvik çalışmalarının akademik personelin motivasyonu üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73(1), 245-268.
- Hancıoğlu, Y., & Atay, Ö. (2018). Türkiye, Güney Kore ve İsrail'in Ulusal İnovasyon Sistemlerinin Analizi Ve Kıyaslanması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(2), 21-50.
- Hartigan, J. A., & Wong, M. A. (1979). Algorithm AS 136: A k-means clustering algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics)*, 28(1), 100-108.
- Johnston, R. J. (1997) *Geography and Geographers: Anglo-American Human Geography Since 1945*. 5th Edition, Arnold, Londra, İngiltere.
- Kahraman, Y. (2012). Türkiye'de yükseköğretim ve üniversitelerde stratejik planlama süreci. *Journal of Business Economics and Political Science*, 1(1), 45-63.
- Kaptanoğlu, D., & Özok, A. F. (2006). Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 193-204.
- Kaya N., & Kesen, M. (2014). İnsan Kaynaklarının İnsan Sermayesine Dönüşümü: Bir Literatür Taraması.

- Akademik Araştırmalar ve alışmalar Dergisi (AKAD)*, 6(10), 23-38.
- Kwale, F. M. (2013). A critical review of k means text clustering algorithms. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 4(9), 1–9.
- Muller, R. A (1989). How does service relate to tenure and promotion? In Kenzer, M. S. (ed.), *On Becoming A Professional Geographer*, Merrill Publishing, Columbus.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179-183.
- Turi, R. H. & Ray, S.(2000). *Determination of the Number of Clusters in Colour Image Segmentation*, SCSSE Monash University, Clayton Vic Australia.
- Yavan, N. (2005). SCI ve SSCI Bağlamında Türkiye'nin Coğrafya Biliminde Uluslararası Yayın Performansının Karşılaştırılmal Analizi: 1945-2005 (A Comparative Analysis of the Performance of International Publications of Turkish Geographers in the Context of SCI and SSCI: 1945-2005). *Coğrafı Bilimler Dergisi*, 3(1), 27-55.

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ZENOFOBİ DÜZEYLERİ

Faruk Bozdağ  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
faruk.bozdag@istanbul.edu.tr

### Özet

Gruplar arası ilişkiler günümüzde toplumların çok kültürlü bir yapıya bürünmesiyle birlikte daha önemli bir hale gelmektedir. Göç hareketleri genel olarak ülkelerin sosyal yapılarını etkilediği gibi eğitim politikalarını ve süreçlerini de etkilemektedir. Eğitim ortamlarında farklı kültürlerden öğrencilerin bir araya gelmeleri bir zenginlik olarak değerlendirilebileceği gibi ne yazık ki çeşitli sorunların yaşanmasına da neden olabilmektedir. Zenofobi bu sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Zenofobi, en genel anlamda yabancı düşmanlığı ve korkusu, diğer ulusların insanlarından nefret etme ve onlara karşı önyargılara sahip olma şeklinde tanımlanmaktadır. Zenofobi düzeyi yüksek bireyler, toplumun farklı alanlarında kendi kültüründen olmayan ve yabancı olarak değerlendirdiği kişilere karşı olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Üniversiteler de farklı kültürel altyapıya mensup öğrencilerin bir araya geldiği eğitim kurumları olarak bu tarz sorunların yaşanabileceği ortamlar arasında yer almaktadır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 245 üniversite öğrencisinden uygun örnekleme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Veriler, “Zenofobi Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun % 73.1’i (179) kadınlardan, % 26.9’u (66) ise erkeklerden oluşmakta, yaşları ise 20-28 arasında değişmektedir. Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin cinsiyet, okudukları bölüm, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi ile Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin genel olarak düşük olduğu, cinsiyet açısından farklılaştığı, okudukları bölüm, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre ise değişmediği saptanmıştır. Erkek öğrencilerin zenofobi düzeyleri, kadın öğrencilerin zenofobi düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Literatürde genel olarak erkeklerin zenofobi düzeylerinin, kadınlardan zenofobi düzeylerinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun olası nedenleri arasında kadınların yetiştirilme tarzlarından dolayı olumlu sosyal davranışlar sergileme yönünde daha fazla teşvik edilmeleri, erkeklerin ise daha atılgan, rekabete dayalı ve riskli davranışlar sergilemeleri yönünde cesaretlendirilmeleri gösterilmektedir. Bu tür davranışlar yaşamın ilerleyen dönemlerinde de bireylerin hayatlarını etkilemektedir. Yetişkinlik döneminde bireylerin yabancılara karşı olumsuz tutumlarında da belirleyici olabilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Zenofobi düzeyi

### Giriş

Dünya çapında çoğu ülke, artan nüfus hareketleriyle birlikte çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle son yıllarda göçlerin farklı sebeplerle hız kazandığı görülmektedir. Mevcut durumda dünyada 272 milyon uluslararası göçmen nüfusun olduğu bildirilmektedir (International Organization for Migration [IOM], 2020). Göç hareketlerindeki bu artışlar, son yıllarda birçok ev sahibi toplumda sosyal gerilimlere ve politik çatışmalara neden olmuştur (Alrababa’lı vd., 2020). Göçler sonucunda ev sahibi toplumlarda yaygın olarak yaşanan sorunlardan biri de zenofobidir.

Zenofobi, tartışmalı bir terim olmakla birlikte, en genel anlamda bilinmeyene karşı mantıkdışı korku, bir ülkenin vatandaşları tarafından vatandaş olmayanlara (yabancılara) karşı geliştirdiği nefret ve korku duygusu olarak ele alınmaktadır (Handmaker ve Parsley, 2002). Yabancı olarak algılanan bireylere karşı yoğun antipati, nefret ve korku olarak tanımlanmaktadır (Tafira, 2011). Zenofobi çoğunlukla mültecileri, sığınmacıları, ekonomik nedenlerle göç eden bireyleri ve diğer bölgesel olarak dışlanmış bireyleri, iç göçmenler ile etnik azınlıkları, tehdit altında bırakmaktadır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2015). Çoğu ülkede göçmenlere ilişkin daha ziyade negatif bir bakış açısının hâkim olduğu ve göçmenlere karşı zenofobik, ırkçı ve göçmen karşıtı söylemlerin yaygınlaştığı belirtilmektedir (De Coninck vd., 2020). Zenofobinin yaygınlaşmasındaki en temel tetikleyiciler, toplumdaki eşitsizlik ve yoksulluktur. Ekonomik gerileme, yetersiz sosyal olanaklar ve istikrarsız bir siyasi iklim karşısında zenofobi daha belirgin bir hale gelmektedir. İnsanlar sınırlı kaynakları ellerinde tutabilmek ve bu kaynakları kontrol edebilmek için bir arayış içine girmekte ve bu durum toplumda daha savunmasız olan grupları ortadan kaldırmak için dışlayıcı söylemlerin ve genel olarak zenofobik tutumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akande vd., 2018).

Solomon ve Kosaka’ya (2014) göre zenofobi temelde bir ülkenin vatandaşlarının, yabancıların kendi kimliklerine veya bireysel haklarına bir tür tehdit oluşturduğu algısından kaynaklanmaktadır. Zenofobi, milliyetçilik kavramıyla yakından bağlantılıdır. Göçlerin artması, ekonomik eşitsizlikler ve az gelişmişlik nedeniyle ortaya çıkan yeni milliyetçilik dalgası, yerel grupları dış gruplarla karşı karşıya getirmekte, dış grupları fırsatçı ve yerel grupların ekonomik güvenliğine yönelik tehditler olarak betimlemektedir. Benzer şekilde Handmaker ve Parsley (2002) de zenofobinin büyük ölçüde temelsiz mitlere ve ülke içindeki ekonomik ve sosyal sorunlar için günah

keçisi ilan edilen yabancılarla ilgili stereotiplere dayandığını iddia etmektedir. Ülke içinde göçmenlere yönelik zenofobik tutumlar, toplumun farklı alanlarında görülebilmektedir. Toplumdaki önemli kurumlardan biri olarak üniversiteler de göçmenlere yönelik zenofobik tutumların sergilendiği alanlar haline gelebilmektedir.

Göç hareketleri genel olarak ülkelerin sosyal yapılarını etkilediği gibi eğitim politikalarını ve süreçlerini de şekillendirmektedir. Eğitim ortamlarında farklı kültürlerden öğrencilerin bir araya gelmeleri bir zenginlik olarak değerlendirilebileceği gibi ne yazık ki zenofobi çeşitli sorunların yaşanmasına da neden olabilmektedir. Hijrem'e (2001) göre eğitim sistemleri, toplumda milliyetçi ve zenofobik tutumların aktarıldığı kurumlar haline gelebildiği gibi bu tutumlara karşı mücadelelerin verildiği kurumlar da olabilmektedir. Eğitim kurumlarında "biz" ve "öteki" ayrımı belirgin hale gelebilmektedir. Öte yandan eğitim kurumları demokrasiyi, çok kültürlülüğü, etnik ve kültürel çeşitliliği destekleyen ve bu doğrultuda değerler üreten bir misyonu da benimseyebilmektedir.

Dünyada geniş çaplı göç hareketlerinden ev sahibi ülke olarak etkilenen ülkelerden biri Türkiye'dir. Türkiye son on yılda özellikle komşu olduğu ülkelerde yaşanan savaşlar ve politik huzursuzluklar nedeniyle yoğun bir göçmen akınına maruz kalmıştır. Mevcut haliyle dört milyona yakın göçmene ev sahipliği yaparak dünyada en çok göçmen barındıran ülkelerden biri haline gelmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2020; UNHCR, 2020). Türkiye'deki göçmen gençlerin yaklaşık 540 bini yükseköğretim çağında (18-24 yaş) bulunmakta ve yaklaşık 28 bini üniversiteye devam etmektedir. Dünyada göçmen gençler arasında yükseköğretime erişim oranının % 1, Türkiye'de ise bu oranın % 5 olduğu belirtilmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YK], 2019). Türkiye'de üniversiteye devam eden göçmen gençlerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ve böylece toplumsal uyumun kolaylaştırılması için maruz kaldıkları zenofobik tutumların incelenmesinin önem taşıdığı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmada ev sahibi üniversite öğrencilerinin göçmen öğrencilere yönelik zenofobi düzeyleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeyleri cinsiyet, okudukları bölüm, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumlarına göre ele alınmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin incelendiği bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte veya hali hazırda var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenmektedir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde betimlenmeye çalışılmakta, herhangi bir müdahale yapılmamaktadır (Karasar, 2005). Veriler bir grubun özelliklerini belirlemek için toplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme türü kullanılmıştır. Uygun örnekleme türü ile araştırma konusuyla ilgili kapsamlı bilgilerin elde edilebileceği, kolay ulaşılabilen, gönüllü katılımcılardan veri toplanmıştır. Bu şekilde üniversite öğrenimi görmekte olan 245 kişi araştırmaya dâhil olmuştur. Katılımcıların % 73.1'i (179) kadınlardan, % 26.9'u (66) ise erkeklerden oluşmakta, yaşları ise 20-28 arasında değişmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin oranı % 21.6 (53), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında % 21.6 (53), Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında % 21.2 (52), Türkçe Öğretmenliği Programında % 21.2 (52), İngilizce Öğretmenliği Programında %9 (22), Almanca Öğretmenliği Programında ise % 5.3 (13) şeklindedir. Katılımcıların anne (% 57.6) ve baba (% 40.8) eğitim durumları açısından en yoğun grubu "okuryazar/ilkokul mezunu olanlar" oluşturmaktadır.

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve "Zenofobi Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler şöyledir:

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacı tarafından katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bu kapsamda formda katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm, anne ve baba eğitim durumlarına dair sorulara yer verilmiştir.

**Zenofobi Ölçeği:** Ölçek, göçmenlere yönelik zenofobik tutumların belirlenmesi amacıyla Bozdağ ve Kocatürk (2017) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde 18 maddeden oluşmaktadır. Korku, nefret ve aşağılama olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre madde faktör yüklerinin .50 ile .83 arasında, açıklanan toplam varyans oranının ise % 55.47 olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen uyum iyiliği indeksleri (CMIN/DF = 2.16, CFI= .93, NNFI= .92, RMSEA= .067, SRMR= 0.51) yeterli uyumu temsil etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .87'dir. Ölçekteki her bir madde "Tamamen Katılıyorum" seçeneği için 5 puan, "Katılıyorum" seçeneği için 4 puan, "Kısmen Katılıyorum" seçeneği için 3 puan, "Katılmıyorum" seçeneği için 2 puan ve "Hiç Katılmıyorum" seçeneği için 1 puan şeklinde puanlanmaktadır. Maddelerden ikisi (7. ve 11. maddeler) ters puanlanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri .77 olarak hesaplanmıştır.

### Veri analizi

Veriler, SPSS-25 aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analiz tekniği olarak betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi için normallik varsayımı, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile histogram grafiği incelenerek karşılanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki derecesini belirlemek için “Cohen’s d” değerleri incelenmiştir. Cohen (1988) genel bir öneri olmak üzere, d değerinin 0,2’den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün düşük, 0,5 olması durumunda orta ve 0,8’den büyük olması durumunda ise yüksek olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm, anne ve baba eğitim durumuna göre değişip değişmediği gruplardaki dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis H testiyle analiz edilmiştir. Analizlerde hata payının üst sınırı olarak .05 kriter alınmıştır.

### Bulgular

Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerini belirlemek için puan ortalamaları hesaplanmıştır. Zenofobi ölçeği beşli likert tipi bir ölçektir. Bu bağlamda puan aralığı [(en yüksek değer – en düşük değer) / 5 = (5 – 4) / 5 = .80] .80 olarak hesaplanmıştır (Kaplıanoğlu, 2014). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin zenofobi puan ortalamalarının değerlendirme aralığı Tablo 1’de gösterildiği şekilde yorumlanmıştır.

**Tablo 1:** Üniversite öğrencilerinin zenofobi puan ortalamalarının değerlendirme aralığı ve yorumu

Puan aralığı	Ölçekteki karşılığı	Yorumu (Zenofobi düzeyi)
1.00 - 1.80	Hiç katılmıyorum	Çok düşük
1.81 - 2.60	Katılmıyorum	Düşük
2.61 - 3.40	Kısmen katılıyorum	Orta
3.41 - 4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21 - 5.00	Tamamen katılıyorum	Çok yüksek

Üniversite öğrencilerinin zenofobi puan ortalamalarına ilişkin değerler Tablo 2’de aktarılmıştır.

**Tablo 2.** Üniversite öğrencilerinin zenofobi puan ortalamaları

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Zenofobi puan ortalamaları	245	1.47	3.53	2.40	.47

Tablo 2’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin puan ortalamaları 2.40 standart sapmaları ise .47 olarak hesaplanmıştır. Bu durum Tablo 1’deki değerlendirme aralıkları ölçüt olarak alındığında üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	d
Zenofobi Düzeyi	Kadın	179	2.35	.43	-2.21*	.34
	Erkek	66	2.52	.56		

\*  $p < .05$

Tablo 3’te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre zenofobi düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeyleri, kadın üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinden orta düzeyde bir etkiyle anlamlı bir şekilde daha yüksektir [ $t(243) = -2.21, p < .05, d = .34$ ].

Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm, anne ve baba eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Öğrenim gördükleri bölüm, anne ve baba eğitim durumlarına göre üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

	Kruskal-Wallis $\chi^2$	p
Öğrenim görülen bölüm	2.20	.82
Anne eğitim durumu	1.41	.84
Baba eğitim durumu	1.35	.85

Tablo 4'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeyleri öğrenim gördükleri bölüme [ $\chi^2$  (5, N = 245) = 2.20, p = .82], anne eğitim durumuna [ $\chi^2$  (4, N = 245) = 1.41, p = .84] ve baba eğitim durumuna [ $\chi^2$  (4, N = 245) = 1.35, p = .85] göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

### Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin düşük düzeyde zenofobik tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Erkek üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeyleri, kadın üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinden daha yüksekken öğrenim görülen bölüm, anne ve baba eğitim durumuna göre ise zenofobi düzeylerinin değişmediği saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin düşük olduğu bulgusu, literatürdeki çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir. Kayitesi ve Mwaba (2014) ile Coetzee (2012) zenofobiye yönelik algı ve tutumlara dair yürüttükleri araştırmada üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Akande vd.'nin (2018) yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinden zenofobik faaliyetlere katılmayacaklarını bildirenlerin oranı oldukça yüksek çıkmıştır. Naidoo ve Uys'un (2013) çalışmasında da üniversite öğrencilerinin zenofobik tutumların yol açtığı şiddeti yaygın bir şekilde kınadıkları belirlenmiştir. Öte yandan Ritacco (2010) ve Singh (2013) tarafından yapılan benzer araştırmalarda üniversite öğrencileri arasında zenofobi düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerini etkileyen farklı değişkenlerin olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin buldukları ülke, yaşadıkları il, ülkedeki göçmen nüfus gibi çeşitli değişkenlerin zenofobi düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları genel olarak göstermektedir ki Hijerm'in (2001) ifade ettiği şekilde eğitim sistemleri çok kültürlülüğü teşvik edebildiği gibi zenofobik tutumların yaygınlaşmasına da neden olabilmektedir.

Erkek üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin kadın üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinden daha yüksek olması, literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Literatürde genel olarak erkeklerin zenofobi düzeylerinin, kadınlardan zenofobi düzeylerinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun olası nedenleri arasında kadınların yetiştirilme tarzlarından dolayı olumlu sosyal davranışlar sergileme yönünde daha fazla teşvik edilmeleri, erkeklerin ise daha atılgan, rekabete dayalı ve riskli davranışlar sergilemeleri yönünde cesaretlendirilmeleri gösterilmektedir (Rippl ve Boehnke, 2016). Bununla birlikte cinsiyetin zenofobi üzerinde temel bir etkisinin olmadığını da göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir (Rippl ve Boehnke, 2016). Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre zenofobi düzeylerinin değişmemesi ve genel olarak zenofobi düzeylerinin düşük olması, üniversitelerin çok kültürlü ortamlara dönüştüğü ve farklı etnik gruplarla bir arada yaşamın hoşgörüle sürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan anne ve baba eğitim durumlarına göre de üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin değişmemesi, öğrencilerin yetişkin bireyler olarak bağımsızlıklarını kazanmış olmaları ve tutumlarını şekillendiren sosyal ilişkilerin daha baskın olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın kesitsel bir çalışma olması üniversite öğrencilerinin zenofobik tutumlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmek adına bir sınırlılık olarak görülebilir. Araştırmada katılımcıların yalnızca üniversite öğrencilerinden oluşması ve uygun örnekleme türüyle katılımcıların belirlenmesi, bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Türkiye'deki göçmen nüfusun yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda farklı kesimlerin zenofobik tutumlarının incelendiği çalışmalar yürütülebilir. Bireylerin zenofobik tutumlarını etkileyebilecek (tehdit algısı, sosyal temas, kişilik özellikleri, kültürel mesafe... gibi) farklı değişkenlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

Üniversite sistemleri, akademik ve akademik olmayan programları aracılığıyla, kültürlerarası eğitim ve farklı sosyal gruplar arasında uyum için geniş fırsatlar sağlamaktadır (Akande vd., 2018). Nitekim bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin zenofobi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu kapsamda üniversitelerde gerek akademik gerekse sosyal-kültürel faaliyetlerde çok kültürlülüğün desteklenmesi ve farklı kültürlerden bireyler arasında sosyal etkileşimin artırılmasına yönelik çalışmaların yoğunlaştırılması, toplumsal uyum açısından önemli katkılar sunabilir.

### Kaynakça

- Akande, O. D. & Musarurwa, H.J. & Kaye, S.B. (2018). Students' Attitudes and Perceptions on Xenophobia: A Study of a University in Durban. *Journal of Student Affairs in Africa*, 6(2), 1–17. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v6i2.3307>
- Alrababa'h, A., Dillon, A., Williamson, S., Hainmueller, J., Hangartner, D., & Weinstein, J. (2020). Attitudes toward migrants in a highly impacted economy: Evidence from the Syrian refugee crisis in Jordan. *Comparative Political Studies*. 1-49. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3325362>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bozdağ, F., & Kocatürk, M. (2017). Development of Xenophobia Scale: Validity and reliability analysis.

- Journal of International Social Research*, 10(52), 615-620. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1921>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coetzee, E. (2012). Exploring perceptions of xenophobia in a sample of South African employees. *Journal of Psychology in Africa*, 22(4), 609–620. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10820575>
- De Coninck, D., Rodríguez-de-Dios, I., & d'Haenens, L. (2020). The contact hypothesis during the European refugee crisis: Relating quality and quantity of (in) direct intergroup contact to attitudes towards refugees. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1368430220929394>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020). *Geçici koruma*. T.C. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- Handmaker, J., & Parsley, J. (2002). Migration, refugees, and racism in South Africa. *Refugee*, 20(1), 40-51. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.21246>
- Hjerm, M. (2001). Education, xenophobia and nationalism: a comparative analysis. *Journal of ethnic and migration studies*, 27(1), 37–60. <https://doi.org/10.1080/13691830124482>
- International Organization for Migration. (2020). World migration report 2020. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (64), 131-150.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayitesi, M. & Mwaba, K. (2014). South African university students' life satisfaction and perceptions of African immigrants. *Social Behaviour and Personality*, 42(7), 1127–1132. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.7.1127>
- Naidoo, K. & Uys, T. (2013). Youth sentiments about 'others': Epistemological change and belonging at a South African University. *Commonwealth Youth and Development*, 11(2), 4–15.
- Ripplly, S., & Boehnke, K. (2016). Xenophobia and gender. In N. A. Naples, R. Hoogland, C. Wickramasinghe, W. Maithree & W. C. Angela (Eds.) *The Wiley Blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies* (1st ed., pp. 1-3). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss142>
- Ritacco, G. (2010). *An exploratory study of attitudes toward African migrants and migration among students at the University of the Western Cape* [Master's thesis, University of Western Cape]. University of Western Cape Electronic Theses and Dissertations Repository [http://etd.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/11394/3488/Ritacco\\_MPpsych\\_2010.pdf?sequence=1&isAlloWed=y](http://etd.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/11394/3488/Ritacco_MPpsych_2010.pdf?sequence=1&isAlloWed=y)
- Singh, J.R. (2013). Examining xenophobic practices amongst university students: A case study from Limpopo province. *Alternation special edition*, 7, 88–108.
- Solomon, H. & Kosaka, H. (2014). Xenophobia in South Africa: Reflections, narratives and recommendations. *Southern Africa Peace and Security Studies*, 2(2), 5–30.
- Tafira, K. (2011). Is xenophobia racism?. *Anthropology Southern Africa*, 34(3-4), 114-121. <https://doi.org/10.1080/23323256.2011.11500015>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2015). *Protection from xenophobia: An evaluation of UNHCR's regional office for Southern Africa's Xenophobia Related Programmes*. <https://www.unhcr.org/research/evalreports/55cb153f9/protection-xenophobia-evaluation-unhcrs-regional-office-southern-africas.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2020). *Figures at a glance*. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *Göç ve eğitim: Saha deneyimi ve ihtiyaç analizi*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/goc\\_ve\\_egitim\\_kitabi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/goc_ve_egitim_kitabi.pdf)



## VERİ MERKEZİ BİLGİ GÜVENLİĞİ VE ETKİN SIEM YÖNETİMİ

Ali AKPINAR

ali.akpinar@hotmail.com.tr

Doç. Dr. Mustafa YAĞCI

mustafayagci@ahi.evan.edu.tr

### Özet

Bu çalışmada veri merkezi bilgi güvenliğinin sağlanması noktasında güvenlik yaklaşımları incelenmiştir. Bilgi güvenliğinin sağlanması için gereken güvenlik çözümlerinin ağ tasarımında doğru noktalarda nasıl kullanılması gerektiğini göstermek için örnek mantıksal topoloji çizilmiştir.

Bu çalışmada ayrıca olay analizi ve yönetimi anlamına gelen SIEM (Security Information and Event Management) çözümlerinin kritik noktaları incelenmiştir. Literatürdeki eksiklikler nedeniyle etkin korelasyon kuralları üzerinde durulmuştur. Bir veri merkezinde gerçekleştirilen SIEM uygulaması ile bu çalışma desteklenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** veri güvenliği

### Giriş

Günümüzde veri merkezleri, bazı yasalara veya standartlara uyum sağlayabilmek, siber risklere karşı savunma oluşturabilmek, şüpheli durumları önceden tespit edebilmek, adli vakalarda deliller sunmak için güvenlik, sistem veya uygulama olay kayıtlarını depolayan ve analiz eden Bilgi Güvenliği ve Olay Yönetimi anlamına gelen SIEM (Security Information and Event Management) çözümlerini kullanmaktadır. Ancak doğru yönetilemeyen SIEM çözümlerinde, çok sayıda log kaçırma, yanlış alarmların oluşması, siber tehditleri gözden kaçırma gibi risklerle karşı karşıya kalınmaktadır. Ayrıca güvenlik tasarımı doğru yapılmayan, doğru güvenlik ürünleri kullanılmayan veri merkezleri, siber tehditlere karşı savunmasız hale gelmektedir. Bu çalışmada siber risklere karşı veri merkezi güvenliğinin sağlanmasına yönelik güvenlik yaklaşımları ve veri merkezlerinde SIEM çözümlerinin etkin kullanımına yönelik inceleme yapılmıştır. Yapılan bu inceleme devlete bağlı bir veri merkezinde gerçekleştirilen SIEM uygulamasıyla desteklenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışmada maksimum güvenliğin sağlanması noktasında güvenlik bölgeleri ve bu bölgelerde yer alan sistemleri siber saldırılara karşı koruyabilmek için kullanılması gereken güvenlik çözümlerinin yer aldığı güvenlik tasarımı gerçekleştirilmiştir. Bu tasarıma göre oluşturulan örnek ağ, İnternet, DMZ, Kritik, Veritabanı, Test, Honeypot, Kullanıcı bölgesi olmak üzere 7 farklı bölgeye ayrılmıştır. DMZ bölgesinde; dış dns sunucuları, web sunucuları gibi internete hizmet veren sistemler, Kritik bölgede; ofis otomasyon sistemleri, SIEM, kritik uygulamalar gibi sistemler, Veritabanı bölgesinde; bilgilerin saklandığı depolama sunucuları, veritabanları, Test bölgesinde; yeni ürünlerin ve yazılımların test edileceği sistemler, Honeypot bölgesinde; çekici bir hedef gibi görünen ancak gerçekte saldırganlar (iç veya dış) için bir tuzak olan ayrı bir sistemler yer almalıdır. Kritik ve Veritabanı bölgesinde yer alan sunucuların İnternet bağlantısı kesinlikle olmamalıdır. DMZ bölgesinde yer alan sunucuların ise internet erişimleri port ve uygulama bazlı olarak spesifik IP'lere verilmeli ve sıkılaştırılmış güvenlik kuralları uygulanmalıdır. Veri merkezi bilgi varlıklarını koruyabilmek için doğru trafiklerin güvenlik süzgecinden geçirilerek doğru noktalara ulaştırılabilmesi için 4 adet güvenlik duvarı kullanılmıştır. 7 güvenlik bölgesi de bu güvenlik duvarları sayesinde oluşturulmuştur.

7 bölgeden İnternet bölgesi en tehlikeli bölgedir ve veri merkezi bilgi varlıklarını koruyabilmek için en sert müdahale burada yapılmalıdır. Bu doğrultuda tasarıma, ağın en ucunda "internet güvenlik duvarı" yerleştirilmiştir. Bu güvenlik duvarı ile İnternet bölgesi arasında DDoS ve IPS çözümleri konumlandırılmıştır. DMZ bölgesinde yer alan sistemlerin Güvenliği ve performansının sağlanması için IPS (Intrusion Prevention System), Sandbox, WAF (Web Application Firewall), LoadBalancer, SSL Inspection, Mail Gateway güvenlik çözümleri kullanılmıştır. Honeypot bölgesi, saldırganların gerçek sistemlere saldırdığını düşünceleri için hazırlanmış özel bir alan. Burası diğer sistemlerden yalıtılmıştır. Tasarımda merkezi bir güvenlik duvarı bulunmaktadır. Bu güvenlik duvarı ile İnternet, Veritabanı, Kullanıcı ve Test bölgelerinin güvenlik duvarlarının bağlantısı bulunmaktadır. Veritabanı bölgesinde yer alan sistemler ile merkezi güvenlik duvarı arasında in-line olarak veritabanı güvenlik duvarı arasında yer almıştır. Fiziksel sistemlerin dışında sunucuların ve kullanıcı bilgisayarlarında kurulu olan yazılımsal IPS, DLP, antivirus, anti-spyware güvenlik çözümleri yüklü olmalıdır. Her bölgede birden fazla ve farklı güvenlik cihazlarının bulunması ile katmanlı güvenlik ortaya çıkartılmıştır. Tüm bu sistemlerin logları SIEM çözümlerine aktarılarak farklı çözümlerdeki olaylar ilişkilendirilerek saldırı tespitleri yapılabilir.

Bu çalışmanın uygulama kısmında devlet kurumuna bağlı bir veri merkezi sistemi içerisinde bir SIEM çözümü kurulmuştur. Kurulumda 4 adet fiziksel sunucu kullanılmıştır. Bu sunucular, log toplama, log depolama, parser,

kullanıcı arayüzü, redis gibi servislerin çalışmasında rol oynamaktadırlar Veri merkezi bünyesinde bulunan ağ ve güvenlik cihazlarından, Linux ve Windows tabanlı işletim sistemlerinden olay kayıtları toplanmıştır. Olay kayıtları, ağ cihazlarından (Anahtar, yönlendirici vb.), güvenlik cihazlarından (Güvenlik duvarı, saldırı tespit ve önleme sistemi, antivirüs, veri sızıntısı önleme, e-posta güvenliği vb.) ve Linux tabanlı sistemlerden SYSLOG formatı ile, Windows sistemlerinden ise Windows Yönetim Araçları WMI (Windows Management Instrumentation) ile loglar toplanmıştır. Olay kaydı gönderen sistemler ile SIEM çözümü farklı ağ segmentlerinde olduğu için güvenlik duvarı üzerinde, yalnızca kayıt gönderecek kaynak IP'si için erişim izni tanımlanmıştır. Bu yöntem ile istenmeyen IP'lerden logların toplanması engellenmiştir. Bunun amacı, sistemin durmasına sebep olabilecek çöp logların sisteme ulaşmasını engellemek. SIEM çözümünün arayüzünde örnek korelasyon kuralları yazılarak bu kuralların doğruluğu incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Olay kayıtlarının toplanmasının ardından yapılan uygulamada 14 adet korelasyon kuralı, 2 adet rapor ve 3 adet gösterge tablosu oluşturulmuştur. Yazılan kurallar 3 ay boyunca izlenmiştir. Yazılan 14 kural korelasyon kuralının 4'ünde 235 bulguya rastlanmıştır. 10 kuralın sonucunda bir bulguya rastlanılmamıştır. Bir bulguya rastlanılmamasının sebebi, hukuki yaptırımlar, kuralı tetikleyecek olayın yaşanmaması, personellerin şüpheli e-postalara karşı bilinçli hareket ediyor olmalarıdır.

Tablo 1: 14 Korelasyon Kuralından Elde Edilen Bulgular ve Değerlendirmesi

KURAL ADI	TESPİT EDİLEN OLAY SAYISI	TAKİP EDİLEN SÜRE	OLAYIN DEĞERLENDİRİLMESİ
Kural 1: Dışarıya Veri Aktarılması,	0	3 Ay	Hukuki yaptırımlar, saldırının yapılmasında caydırıcı unsur olabilir.
Kural 2 ve 3: DELETE / UPDATE Komutunun Çalıştırılması	0	3 Ay	Hukuki yaptırımlar, saldırının yapılmasında caydırıcı unsur olabilir.
Kural 4: SQL Injection Saldırı Tespiti	5	3 Ay	Tespit edilen olaylar güvenlik çözümleri tarafından engellenmiştir.
Kural 5: Cross Site Scripting Saldırıları	1	3 Ay	Atağı gerçekleştiren kaynak IP'nin yurtdışı kayıtlı olduğu ve güvenlik çözümleri tarafından engellendiği anlaşılmıştır.
Kural 6: Buffer Overflow Saldırıları	9	3 Ay	Yapılan saldırıların güvenlik çözümleri tarafından engellendiği ve herhangi bir zarar veremediği anlaşılmıştır.
Kural 7: Command Execution Saldırısı	0	3 Ay	Herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.
Kural 8: Port Tarama Saldırısı	0	3 Ay	Çok sayıda başarısız port taraması yapan bir IP'nin, başarılı bir trafiğine rastlanılmamıştır. Güvenlik duvarı tarafından engellenmiştir.
Kural 9: Çok Sayıda 404 Hatası	220	3 Ay	5 IP'nin normal trafik olduğu, 215 IP'nin Çin, Amerika ve Rusya ülkelerinden alt domain tarama saldırısı yaptığı tespit edilmiştir.
Kural 10: Oltalama Saldırı Tespiti	0	3 Ay	Şüpheli e-postaların personeller tarafından açılmadığı, bilgi güvenliği farkındalık eğitimlerinin katkı sağladığı tespit edilmiştir.
Kural 11: Sahte DHCP Sunucu Tespiti	0	3 Ay	Kurumsal ve hukuksal yaptırımların caydırıcı olması, iç ağda bu olayın yaşanmasının önüne geçmiş olabilir.
Kural 12: Uzaktan İşlem Yürütme Dosyası PSEXESVC.EXE'nin çalıştırılması	0	3 Ay	Herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Bunun sebebi, saldırı girişiminin olmamasından veya kullanıcı bilgisayarlarının tamamından kayıt toplanmamasından kaynaklı olabilir.
Kural 13: Bir IP 5 Dakika İçerisinde 3 Farklı Kullanıcı İsmiyle VPN Oturum Denemesi	0	3 Ay	Korelasyon kuralında tanımlanan süre içerisinde ve korelasyon kuralında tanımlanan eşik değerlerine uygun bir olay gerçekleşmemiş olabilir.

Kural 14: Windows Komut Satırı ile Uzaktan Bağlantının Tespiti	0	3 Ay	Herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Bunun sebebi, saldırı girişiminin olmamasından veya kullanıcı bilgisayarlarının tamamından log toplanmamasından kaynaklı olabilir.
--	---	------	--

Oluşturulan 2 rapor neticesinde Tablo 3.2'deki bulgu ve değerlendirmeler yapılmıştır:

Tablo 2: Oluşturulan 2 Raporun Bulguları ve Değerlendirilmesi

BULGULAR	TESPİT EDİLEN OLAY SAYISI	TAKİP EDİLEN SÜRE	DEĞERLENDİRME
Rapor 1: Peer to Peer Uygulamaları Kullanan Kullanıcıların Raporlanması:	0	3 Ay	Peer to Peer uygulama kullanan kullanıcıların güvenlik duvarı tarafından engellendiği tespit edilmiştir.
Rapor 2: Karantina Bölgesinden Yapılan Erişimlerin Tespiti	0	3 ay	Karantina bölgesinden yapılan trafiklerin güvenlik duvarı tarafından engellendiği tespit edilmiştir.

### Tartışma

Yazılan korelasyonlar, ağ içerisinde meydana gelen şüpheli olayların farkına varılmasını sağlamıştır. Ağın bir noktasında saldırı yapan IP'ler kara listeye alınarak ağın başka noktalarına sızılmasının önüne geçilmiştir. Günlük, haftalık veya aylık olarak alınan raporlar ile güvenlik sıkılaştırmalarına katkı sağlanmıştır.

Veri merkezi SIEM uygulaması sürecinde, log kaynakların sayısı ve toplanacak log miktarı iyi hesaplanmadığı durumlarda log kaçırma, performans problemlerinin yaşandığı ve log yönetiminin zorlaştığı anlaşılmıştır. SIEM için kaynak ihtiyaçlarının iyi belirlenebilmesi, doğru ve etkili korelasyon kurallarının yazılabilmesi için SIEM'i kullanacak personellerin SIEM konusunda uzman olmaları gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca, örnek veri merkezinde her geçen gün veri hacminin genişlediği görülmüştür. Veri miktarının artması, SIEM'de kaynak kullanımının (EPS, DISK vb.) artmasına da sebep olmuştur. Örnek SIEM uygulamasının yapıldığı veri merkezi gibi sürekli büyüyen veya büyüme ihtimali olan sistemlerde, ileriye dönük genişleme imkânı olan modüler yapıların kullanılması gerektiği anlaşılmıştır.

Bir siber olay karşısında müdahalenin erken yapılabilmesi için sistemlerin 7/24 izlenmesi, güvenlik ekibinin yetkinliği ve sayısı hayati rol oynamaktadır. SIEM çözümleri ile siber olaylar erken tespit edilebilmektedir ancak erken müdahale noktasında bir garanti bulunmamaktadır. Çünkü bu müdahaleyi bir insanın yapması gerekmektedir. Örneğin gece saat 3:00'da SIEM tarafından bir alarm geldiğinde bu alarma müdahale zamanında müdahale edilmez ise ciddi risklere maruz kalınabilir. Siber olaylar karşısında her kurumun kendi iş akışına uygun hazırladıkları playbook kapsamında yapılan müdahaleler insan inisiyatifine bırakılmaz ise, kısacası dinamik playbook kullanan çözümler kullanılırsa, bu siber olaylara anında müdahale edilebilecek ve riskler bertaraf edilebilecektir. Bu doğrultuda olaylara karşı otomatik aksiyon alan güvenlik orkestrasyonu, otomasyon, ve yanıt anlamına gelen SOAR (Security Orchestration, Automation and Response) çözümleri ile SIEM'in birlikte kullanılması gerektiği anlaşılmıştır.

### REFERENCES

Akpınar, A. (2020). *Veri Merkezi Katmanlı Güvenlik Tasarımı ile Etkin Olay Analizi ve Yönetimi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

## VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' BELIEFS IN SCIENTISTS

Sinan AYDIN

Accounting and Task Department, Ali Rıza Veziroglu Vocational School, Kocaeli University  
sinanaydin1704@yahoo.com

### Abstract

In this study we analyzed vocational school science students' belief in scientists. For this purpose, 204 students from the same school, randomly selected from 1845 member of the group are included to the study. The data used for this study coming from different science departments as constructing, chemistry, computer, electric and machine at a vocational school in Turkey. Data collected with a special data collecting tool that the Draw a Scientist Test abbreviated as DAST. The findings can be abstracted as that the typical characters of a scientist are male, very clever, working hard and creating new information on his special study area. There were some differences of students' image according to their academic achievements. To get more realistic images on scientists, a scientific culture lecture, as history of science or scientist, could be added in the school curricula of schools.

**Key words:** science, scientist, student's idea, vocational school

### Introduction

The studies conducted in students' beliefs give a perspective that students' beliefs could affect their learning styles, their understanding of scientific concepts and their beliefs for science and scientists (Ayoubi et al. 2017; MacCorquodale, 1984; Uhomoihi and Ross, 2018; Wells, 2015). According to these authors, no meaning relation was determined between teacher's academic perspective and their students' beliefs for science and scientists. In this context, another study group stressed the effect of social environment and students' enrolling to scientific materials on scientists' life context (Abu Karsh, 2018). A few papers conducted in some different countries resulted with same findings on believing of candidates for science and scientist (Ayoubi, 2017; Bovina and Dragul' Skaia; 2008; Ross, 1993; Sjoberg and Schreiner, 2006; Song and Kim, 1999).

In a study focused scientists' images were analyzed science teachers' beliefs conducted on their teaching experiences (Ünver, 2010; Finson and Biaver, 1995). The author expressed that pre-service science teachers had different beliefs of scientist than the other teachers. These teachers classified scientist with deep window glasses and disconnectedly living style. Also, McDuffie (2001) stayed that scientist are clever, wearing coats and middle-aged persons according to pre-service science teachers. All these studies showed that scientist did not give different images to the participants.

Scientists are usually introduced in the Turkish textbooks as white persons, males, working and living alone man and spend his much time in his laboratory. There is not literature on vocational schoolteachers' and their students' perceptions of scientists. So, this study conducted on the vocational school students' perceptions of scientists.

### Method

A sample of 204 vocational school students from chemistry, computer, electric and machine departments participated in this study. These students were randomly selected from the sample of 1845 at the same vocational school in Turkey. In this sample, 54 students (26%) were students in chemistry, 53 students (26%) were in computer, 49 students (24%) were in electric and 48 students (24%) were in machine. The students' responses to the open-ended questions were analyzed based on guidelines of Sjoberg and Schreiner (2006). Classifications of typical images of scientist such as their study area, gender, dressing style were analyzed to present their characters not only students' images but also their responses to the open-ended questions.

In order to analyze the quantitative data, descriptive statistics (frequency and percentage) was used in this study. The data were classified and derived from the students' answer the questions. To more realistic reliability of the study, the participants were wanted to give their answers in two short sentences.

### Findings

The vocational school students' images for scientists were presented in Table 1. To symbolize their beliefs, it was used eight character for scientist.

**Table 1.** Students' mental drawings for scientists as typical indicators (Total N=204).  
Frequency Percentage

	Frequency	Percentage
Male gender only	125	60.4%
Scientist working indoors (lab)	136	66.6%
Scientist's facial expression	83	40.6%
Symbols of knowledge	41	20.1%
Technology represented	35	17.1%
Model of research presented	48	23.5%
Extraordinary personalities	17	8.3%
Representation of danger or fear	11	5.3%
Similar models	18	8.8%

The main perspective of students for scientists that they are the persons working indoors especially in their special laboratory (66.6%). Also, most of them (66.6%) believe that scientists' gender is male. 40.6% students think that scientists have their special facial vision. A few students imagine scientists as a reason of danger or fear.

Student answers for the question "what the scientists are doing" are classified in Table 2.

**Table 2.** Student answers to what the scientists are doing (Total N=204).

Student Answers	Frequency	Percentage
Doing an experimental study	61	29.9%
Doing a chemistry or physics experiment	59	28.9%
inventing technology such as computer or machine	42	20.5%
Inventing nuclear models	31	15.1%
Inventing medical materials for people	16	7.8%
Focusing on nature and life	13	6.3%
Reading/writing a book or a scientific material	22	10.7%
Poet, astronaut, doctor	17	3%
Others: teaching, learning, doing scientific trips, meeting, drawing, etc	14	6.8%

According to vocational school students, scientists' classical manner is doing experimental study in lab or in their special study area (29.9%). Students believe that scientists work on chemistry or physics (28.9%) when they are inventing any something. Little students believe that scientists are inventing medical materials for people (7.8%), focusing on nature and life for research (6.3%) and reading/writing a book or a scientific material as an academic study (10.7%).

The participating students have responded the questions about the scientists' character types as presented in Table 3.

**Table 3.** Scientist's character types according to students (Total N=204).

Character types	Frequency	Percentage
Inventor	172	84.3%
Explorer	183	89.7%
Thinker	123	60.2%
Creative	132	84.3%
Hard worker	196	96.0%
Generous	82	40.1%
Imagination	57	27.9%
Organized	61	29.9%
Manager	38	18.6%
Serious	67	32.8%
Helpful	32	15.6%
Sociable	42	20.5%
Alone	23	11.2%
Athletic	9	4.4%

As presented in Table 3, Most of students believe that scientists are inventor, explorer, hard worker, thinker, creative persons. About half of them think that scientists are serious, organized, imagination, sociable and helpful characters. Little students agree that they are alone and athletic.

Finally, we classified students' ideas about the most famous scientists from all over the world (Table 4).

**Table 4.** Students' favorite scientists according (Total N=204).

Favorite scientists	Frequency	Percentage
Einstein	198	97.0%
Newton	173	88.8%
Pasteur	201	98.5%
Edison	196	96.1%
Armstrong	128	62.7%
Mendel	103	50.5%
Galilee	89	43.6%
Pythagoras	81	39.7%
Da Vinci	70	34,3%
Plato	67	32.8%
El Harezmi	32	15.6%
İbni Sina	42	20.5%
Cahit Arf	123	60.2%
Oktay Sinanoğlu	73	35.6%

According to vocational school students, Pasteur, Einstein, Edison and Newton are the most famous scientist. About half students think that Amstrong, Cahit ARF, Mendel and Galile are same level popularity. El Harezmi

and Ibn Sina have lower level popularity than the others in the list. It can be said that vocational school students have little information about the Islamic scientific world.

### Conclusions

Vocational School students have positive attitudes about scientists. The stereotypical vision of scientists as male gender, working in a laboratory and a researcher are prevalent for vocational school students. These results are similar to much research conducted in this subject (Barman, 1999; Fralick et al., 2009; McDuffie; 2001). The students believe that scientist image did not have mythical types such as dangerous, alone person and unhappy character. We can say that the society of the vocational school could have an essential role on the findings.

### References

- Ayoubi, Z., El Takach, S. & Rawas, M. (2017). Improving the pedagogical content knowledge (PCK) among cycle 3 in-service chemistry teachers attending the training program at the faculty of education, Lebanese University. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 3(2), pp. 196-212. DOI:10.21891/jeseh.326753.
- Bovina, I. B. & Dragul'Skaia, I. U. (2008). College students' representations of science and the scientist. *Russian Education and Society*, 50(1), pp. 44-64
- Finson, K. D. & Beaver, J. B. (1995). Development and field test of a checklist for the draw-a-scientist test. *School Science and Mathematics*, 95(4), pp. 195-206
- MacCorquodale, P. (1984). Self-image, science and math: Does the image of the "scientist" keep girls and minorities from pursuing science and math? Paper presented at *the 79th annual meeting of the American Sociological Association*, San Antonio, TX.
- McDuffie, T. E. (2001). Scientists – geeks and nerds? *Science and Children* 38 (8), pp. 16–19.
- Ross, K.E.K. (1993). The role of affective and gender influences on choice of college science major. Paper presented at *the 41st annual national meeting of the National Science Teachers Association*, Kansas City, MO.
- Uhomobhi, J. & Ross, M. (2018). Many-body approaches to cross-level and multidisciplinary initiatives for encouraging learners into STEM from primary to further and higher education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 1(1), pp. 29-34.
- Ünver, A. O. (2010). Perceptions of scientists: A comparative study of fifth graders and fourth year student teachers. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), pp. 11-28.
- Sjøberg, S. & Schreiner, C. (2006). How do students perceive science and technology? *Science in School*, Issue 1: Spring 2006. Retrieved March 3, 2012, from: [www.scienceinschool.org](http://www.scienceinschool.org)
- Wells, S. (2015). *Why early childhood Education is so important*. The Steven Spangler Science Website. Making Science Fun!

## WHAT IS PSYCHO-SEMIOTIC LANGUAGE USE AND ITS PARSER, AS A NEW CONCEPT? HOW CAN THE EXAMPLE MODELING FOR USE IN DIGITAL MEDIA AND THE PROCESS OF CREATING DIGI-SLAVE PROCEED?

Assoc. Prof. Dr. Nevin ALGÜL

Marmara University, Communication Faculty, Department of Radio, Television and Cinema/Visual Communication Design

[nevinalgul@marmara.edu.tr](mailto:nevinalgul@marmara.edu.tr)

**Abstract:** This article has two main objectives. 1. To open a new concept to scientific views by presenting it to the field. 2. To show how the digi-slave creation process can work with the Use of Psycho-Semiotic Language; causing someone to develop a particular attitude in the desired direction and changing the existing one, in other words, changing the existing point of view, giving a new perspective, hence a new thought formation management and concluding it in the desired direction should be added to these. Although not by this name, it is one of the methods used in public relations.

What are the tools for Psycho-Semiotic Language Use? What is the Psycho-Semiotic Language Usage Parser? Which disciplines does it take advantage of? In conclusion in this article which focuses on these issues, it is possible to manipulate the target and captures its mind through the Psycho-Semiotic Language use. This article introduces the Psycho-Semiotic Language Use, which is a new concept and definition based on Ronald Barthes's 'narrative strategy', and deals with the misuse of this language. Mind manipulation can also be achieved through narrative strategies formed through psychological analysis. In the psychological analysis, the effect of digital environments and the issue of raising awareness and taking measures in response to the process leading to become digi-slave are dwelled on. Wishing you to take this into consideration, the subject of the article has been written as a subject that is still being studied and developed.

**Keywords:** Digi-Slave, Psycho-Semiotic Language Usage Parser, Psycho-Semioticists, Psycho-Semiotic Language Use, Fiction-Narrative Strategy, Digital Social Media, Digi-Tracking Specialists, Digital Law, Individual Self Embezzlement, Interaction Law.

### Introduction

“Everything is presentable (!), formal, visual, managed through indicators,

In order to consume, first you should be consumed, here is the 21<sup>st</sup>-century person, you in general” Nevin Algül.

What is Psycho-Semiotic Language Use? At the outset, Psycho-Semiotic Language Use is already a field used by public relations. This field has been expanded and defined as Psycho-Semiotic Language Use and is used in this article with this noun phrase for the first time. Public Relations provide the existing perception by changing the perspective and creating a new thought. Of course, the ideal method is performing this action always based on truths; however, the process does not always seem like that in reality. One of the objectives of this article is to define the branch of Public Relations involving this use as Psycho-Semiotic Language Use. Large masses were made ready to be managed by means of indicators. The main starting point is to make the individual who has lost touch with reality to think less. Disrupting his critical and questioning view and thus creating a 21<sup>st</sup>-century human that brings visuality to the fore are aimed. Human profiles expanded over this fabricated prototype became manageable through indicators. Strategies to manage these individuals, who have been transformed into a part of the increasingly digitalized world, from this area that needs to be more and more articulated, can also be obtained and formed from the area it covers in this environment. Talented people who use their computers like a typewriter have no chance of escaping from this administration. Particularly if he is someone who keeps a journal on his computer, if he is well-educated, if his social observations hit the bull's-eye, if he is a genius whose ideas are being patented and whose fictions earn trillions of Turkish Liras and break rating records, and if he proceeds in the advertising and music sector -the article is based on this modeling by the way- his entire life can be managed in a way to go on as a digi-slave.

The decoded genetic-cultural codes, putting pressure on the psychological world of the individual on an individual basis; paralyzing and atrophying it in this way, being able to exploit him in line with its own interests like a slave and manipulating his brain are among the major abuses. For example: to be scared by law and force whenever he says that he is stolen and wants to take legal action. If the individual is a spring with multiple abilities, this discovery (!) that begins in the digital environment can initiate a process that will equip also his real-life with psycho-semiotic language. In our age, the people of the 21<sup>st</sup>-century are already trying to survive within this use. Although it can be also used in a good way, it is an inevitable fact that it is like an atomic bomb. One of the objectives of this article is to raise awareness and make a description of the situation to which the individual who can be exploited or victimized for



personal and/or group interest is exposed in the most accurate way possible, to help to eliminate the possibility of surrounding him.

It can be mooted that the widespread of formalism, which facilitates the use of Psycho-Semiotic Language, is associated with the crisis of representation, which was manifested in the appreciation of impressionism in the 1870s, which is partly a reaction to the spread of photography, and continued in the formal inspections of various 'isms' of the twentieth century (Jensen, Klaus, B., 2005:31). People guided and managed through indicators.

In case we start with psychology and move forward on definitions in order to determine the boundaries better: As

If the definition of psycho is accomplished, it means that it is time to define the semiotic now.

Known "Psycho comes from Psychology: The definition of it according to Longman Active Study Dictionary is that: Psychology refers to "1. the study of or science of the minded the way it Works. This is formal usage; informal usage of it: The mind and character of a particular person or group" (Longman, 1983:486) The other definition comes from [www.vocabulary.com](http://www.vocabulary.com) : "Psychology refers to the study of human behavior and the human mind, or the mental attitude of a group. Your parents will find it hard to understand the *psychology* of the teenager.

*Psychology* is more than just an academic subject. The word refers to the complex mental workings and states a person, group or activity. Marketers use the psychology of consumer behavior to sell you things you don't need. Some self-help books teach you how use psychology - mental strategies and tricks - on someone in order to win arguments or get ahead."

If the definition of psycho is accomplished, it means that it is time to define the semiotic now.

### **What is Psycho-Semiotic Language Use and how does Psycho-Semiotic Language Use take place?**

First of all, what does Semiotic / Semiology / Semiotics mean?

First, the definition of the indicator should be made. An indicator, "In general, is defined as all kinds of forms, objects, phenomena, etc., which may represent anything except itself and which therefore have the characteristics of being able to replace what it represents. Semiotics is the branch of science that examines indicators (Rıfat, 2009: 11)."

Göstergebilim is used as the Turkish equivalent of the words semiotic/semiologic.

Semiotic is used as the base for the choice of the word semiotics. The word Semiotic (Rıfat, 2009: 27) comes from French, and when the etymology of the word is examined, it is seen that it fulfills both visual and linguistic meaning.

When it comes to the use of psycho-semiotic language use, only the visual elements come to the mind of the general majority and this is the case even for the well-educated people. The problem arises from this point because languages are actually visual elements based on the indicative (letters)/indicated (meaning), so each of them is indicators. They construct a semantic through indicatives. For this reason, the word "semiotic" has been preferred while creating the noun phrase Psycho-Semiotic Language Use. Although the word semiotic contains both visual and linguistic meaning, it cannot put an end to the usage confusion. An introduction of word or noun phrase that will eliminate the usage confusion here and create the perception in the majority of the public that words can also be designed with fictional "narrative strategies", but that can come out only with a book, will not be included in this article.

### **Public Relations and Psycho-Semiotic Language Use**

The discipline that most benefits from Psycho-Semiotic Language Use is Public Relations. It can even be claimed that it was formed with support from it, or that they were intertwined. And this is why the first is very dangerous because it uses the tools of the latter. For example, you can find all the features of advertising science in Psycho-Semiotic Language Use. In the way it uses it, it can take place in the form of repetitions from a target-oriented content, creating a fairy tale effect, hitting the same place repeatedly, carving the granite rock or attempting to cut it into pieces from the point it hits. Although the most benefitting is Public Relations, even taking into account the possibility of that they may have created each other while one of them remaining secretive, it is interested in all disciplines it is affected from and it is benefitting from the psychological analysis of the target and makes use of it to manipulate, lead, and restructure it, and ensure that it adopts an attitude towards its goal.

Sales can make use of equipment similar to hunting a consumer: Learning and memory, Motivation and involvement, sensation and perception (color, taste, touch, sound), attitudes, changing attitudes and emotions, personality and self, values and lifestyle, socio-cultural influences, family, personal effects, social class, and culture (Odabaşı; Barış, 2018:77-325).

In order to successfully direct the target, including whoever is in contact and relationship with the target in this Psycho-Semiotic Language Use circle can fulfill such management. The main thing here is the psychological analysis of the individual.

The psycho-semiotic language use, the misuse of which is the subject of this article, can be separated into three for the time being:

1. Harsh psycho-semiotic language use
2. Moderate psycho-semiotic language use
3. Soft psycho-semiotic language use

### **Modeling Psycho-Semiotic Language Use in the Digital Media and Everyday Life Relationship**

“..... I will say Othello that Cassio is very close to his wife,

Cassio is handsome enough to raise suspicion anyway,

Just after women's hearts,

And the Moorish is brave and freehearted,

The fool thinks those who look honest are also honest,

Once you put the ring on his nose

You can take him wherever you want

Alright, everything is arranged.

The darkness of hell and night,

Will breed this monster creature to the light of the world” (Shakespeare, 2017:27-28).

If Iago lived in the Digital Age, it can be predicted that he would follow the digital trail of the Moorish, capture the private notes he kept on his computer, if any, and do all the evil through them in a more detailed way and more easily and maybe even prepare particular software for it. Also, imagine that he comes from a multi-disciplinary background and has a lot more collaborators. For example, everyone who would benefit from the Moorish can be included in the work: Even a new digital age Othello can be created out of this.

First of all, Psycho-Semiotic Language Use is performed entirely based on the psychological analysis of the person. Let's concretize by giving an example, the individual is exposed to a series of fictions that he comes across throughout the day, that affects him, that is, that has a reflection in him.

Let's say this person keeps the negative events he comes across during the day in his computer or phone in the form of his personal diary, but while keeping it, he writes poems, lyrics and comments on whatever is happening in his country throughout the day. Suppose that these poems and similar lyrics are played through the digital media as song lyrics and bring high commercial fame and money; Consider that his comments have really an impressive power and there is a group that takes advantage of them: Such a person can be turned into an essential Digi-Slave for an establishment that can use this language. The current period of the world and the slave who has been paralyzed can pass away without even being able to express his right. If the fact that such a person will not be desolated seems inevitable, then it is also reasonable that he will be surrounded by Psycho-Semiotic Language Use to the same extent. It is also reasonable that what is necessary for this will be done because such a person is now at the mercy of this establishment. This establishment can change the method according to the characteristics of the target, while using everything you can think of, such as accessories, fragrances, etc. that affect the target psychologically, including gestures. If the target digi-slave is someone whose personal diary on his digital devices is constantly looted and used, the feeling and perception that he is constantly under surveillance shall be sent to him through many channels throughout the day. If he mentions in his diary that the person in an incident that he was exposed to and was uncomfortable with was wearing a hooded sweater, this content now means that it will be included in the Psycho-Semiotic Language Use and will be used as an element of oppression from time to time. This complex period in world history and the upsetting moral and value judgments where the person who holds the power is full of pride, the suggestions about what the digi-slave individual is able to do psychologically in order to survive may be the subject of another article. The fact that the players are able to come out personally and lead the opinion and lead in ensuring security in digital environments inevitably shows the necessity of blocking the road to become a digi-slave.

Example of the Psycho-Semiotic language use II (metaphorical): If the names that you have noted down in your personal diary and/or on your smartphone are asked by someone the very next day, if keywords are used from the content and these occur consecutively, this falls under the language part of Psycho-Semiotic language use. If the photos of those people are somehow gain on you, it also falls under the visual part of the psycho-semiotic language use. Another example: if you have written something about Rumi in your diary on your computer at night and your roommate in your working environment shows up with a miniature Rumi statue in his hand and if you have witnessed many linguistic and visual coincidences (!) from the same person before, welcome to the Psycho-Semiotic language use. So what happens next? Plenty of things... The person you have mentioned and complained about has a wide range of use such as voice, movement, .... They are all started to be used against you as a weapon of social war (this is an explicit war). This is the most moderate one and only on an individual basis. It is so dangerous that you may suddenly find your brain 'reset'/'reformed', however, you may not notice it. How did the spring come to the Arabs (brothers)? How can all innocent democratic demands (or any end) be turned into means of imperialist ends? This can be done to direct the individual to write.

Psycho-Semiotic Language Use according to the target (fictional narrative strategy): As mentioned before, if the person is "the goose that lays the golden eggs" that will bring a lot of commercial profit and caught by a team that can easily access and use the diary he keeps on his personal computer, he will smoothly dragged to the environment controlled by this team. His or her psychological analysis has already been made based on what he or she wrote on his or her personal computer. Particularly if he is observed to be an indispensable person caught during the university years, he can be drawn into an academic environment that is already implementing Psycho-Semiotic Language Use. What is the good of science? Here, the target that has entered the process of being a digi-slave, can be exploited by means of the digital environment for many years with the use of medium, hard and soft discourses of this language and the potential surroundings required for this. This becomes so familiar that they may attempt to use his brain without any hesitation and even what he wrote publicly.

First of all, Psycho-Semiotic Language Use is performed entirely based on the psychological analysis of the person. Let's concretize by giving an example, the individual is exposed to a series of fictions that he comes across throughout the day, that affects him, that is, that has a reflection in him. Let's say this person keeps the negative events he comes across during the day in his computer or phone in the form of his personal diary, but while keeping it, he writes poems, lyrics and comments on whatever is happening in his country throughout the day. Suppose that these poems and similar lyrics are played through the digital media as song lyrics and bring high commercial fame and money; Consider that his comments have really an impressive power and there is a group that takes advantage of them: Such a person can be turned into an essential Digi-Slave for an establishment that can use this language. The current period of the world and the slave who has been paralyzed can pass away without even being able to express his right. If the fact that such a person will not be desolated seems inevitable, then it is also reasonable that he will be surrounded by Psycho-Semiotic Language Use to the same extent. It is also reasonable that what is necessary for this will be done because such a person is now at the mercy of this establishment. This establishment can change the method according to the characteristics of the target, while using everything you can think of, such as accessories, fragrances, etc. that affect the target psychologically, including gestures. If the target digi-slave is someone whose personal diary on his digital devices is constantly looted and used, the feeling and perception that he is constantly under surveillance can be sent to him through many channels throughout the day. If he mentions in his diary that the person in an incident that he was exposed to and was uncomfortable with was wearing a hooded sweater, this content now means that it will be included in the Psycho-Semiotic Language Use and will be used as an element of oppression from time to time. This complex period in the world history and the upsetting moral and value judgments where the person who holds the power is full of pride, the suggestions about what the digi-slave individual is able to do psychologically in order to survive may be the subject of another article. The fact that the players are able to come out personally and lead the opinion and lead in ensuring security in digital environments inevitably shows the necessity of blocking the road to become a digi-slave.

### **Raising Awareness and Proposed Solutions**

"It doesn't matter a door or a chimney for an experienced thief" (Çotuksöken, 1994: 248).

We can witness that some of our proverbs and the digital age reality exactly coincide. Some of us may have grown up saying "a thief is the one who is not called a thief," depending on the characteristics of the thief. It can be thought that both of them fit this transition period. (Will it ever transit?)

Will the people of the digital age just say "Oh God! Grant us what we hope for and make us secure from what we fear. Amen," in order to keep their hope? Or will they make an effort like Sisyphus to find solutions? Or will they try to protect themselves through joining the stealer system? Because they are the subject of survey questions that need to be asked in field research, in order to awaken the majority who are exposed to Psycho-Semiotic Language Use and who cannot understand this and to raise awareness, the topics that are listed in the article can be brought up for discussion and more striking solutions can be reached by means of this discussion.

1. The Digital Law field has to be established with a solid technological infrastructure in the near future. That should be equipped with an infallible intuitive artificial intelligence that not only solves current everyday problems but also can foresee the technology of the future decades and deliver Digi-Law solutions. It should be able to bring about new solutions from the difficulties experienced in solving today's problems.
2. Psycho-Semiotic Language Use Experts, Psycho-Semiotic Linguists, Psycho-Semiotic Language Experts, perhaps will need to be specifically trained within Digi-Law, in other words, legal solutions that will make it easier to trace also digital trails and find a legal solution.
3. One of the Psycho-Semiotic Language Use levels may be Mobbing.
4. Digi-tracking agents: Professional areas such as Digi-Police, Digi-Inspector, should be formed. These professional groups should follow digital trails and virtual tracks just like the airline map and whenever the person starts using a digital device, whether connected to the net or not, and/or each time the risk of siphoning

occurs, all his private information and discourses like the idioms he uses should be protected with Digi/Digital Law from beginning to end and the individual should be able to check this. It should not be used for advertising purposes and should work in real terms. Maybe, a solution will be found for this in the future by making use of the atmosphere.

5. Is it only an impossible dream to reconstruct digital environments on people who are trying to be good, true and beautiful by purifying them from the reign of all kinds of religion, language, race, ideology, and esoteric groups? People who belong to these groups should be prevented from despoiling the public and deriving moral and material benefits from it.
6. Interaction Law should also be formed in the area of Digital Law. This area should be divided into units of interaction degrees such as Interaction Law I, Interaction Law II and etc. and they should intervene when the words, phrases, and discourses published in the digital environments are transformed into moral and material commercial profit. Those who harass someone for these effective uses should be prevented by the digital legal system and a judicial process should be launched.
7. Linguistics courses can be scheduled in Communication Faculties. Thus, the formation of the perception that each language is based on one formula becomes easier. Those who know the quite mathematical formula quite will get it. In this way, the perception that the natural languages are indicators will become accustomed and this will naturally affect the form of thinking. Gaining a general view of all languages to the individual can create the thought that they can also be used as a design tool. This view will create a new perception, which can influence the way of thinking.
8. If Communication Faculties are transformed into the Faculty of Communication Design, this can contribute to change the point of view and to form a new perception on behalf of the vast majority and to the formation of a new thought. Communication is closely related to design in the reality of our age.
9. Moreover, these faculties can first make concrete decisions about digital media and digital devices, based on digital integrity and digital law, firstly related to their own attitudes and behaviors. Such as protecting faculty members against digital theft, ensuring no illegal transaction violating the law on the protection of personal data and the Big Data is being made in their pages and so on.
10. In order to protect the 21<sup>st</sup>-century people from being a digi-slave, the way the individual uses language, his syntax and use of words can be used as a characteristic attribute. Repetitions can even reveal the way of thinking. Even if these uses are stolen once or twice, it is still unlikely to become periodic, or we should say an intuitive artificial intelligence algorithm may be needed for this. An algorithm that can figure out from which brain an idea, software or syntax can originate, like deciphering a person's handwriting.
11. As an idea, view in different areas, language uses that will deeply shock, affect and catch large masses to be patented and belonging to a digi-slave are pulled from the digital media, an individual also should be able to hold unprecedented effective uses that belongs to him, that include an idea, that have a commercial effect, that will bring in moral and material gain and guarantee through law and such software can also be thought about. Individual Data aiming to protect the individual from Big Data. Individual Self Embezzlement law and Interaction Law can be considered as a solution, too.
12. A new definition for digital areas.
13. Linguistics courses can be scheduled in Faculties of Communication Design; thus, the formation of the perception that each language is already based on one (mathematical) formula and each of them is an indicator may occur and therefore the perception that they can be designed just like visuals can be formed.
14. Studies to make the formalizing feature of an article, especially the discourse of the state press-broadcasting-publication, is distinguishable.
15. In the future there can be personal digital transcripts for all digital products users to control their digital securities.
16. The final solution is to develop an education system aimed at establishing questioning and critical thinking starting with the mother language learning methodology in early childhood, before, during and after school.
17. The title of Psycho-Semiotic Language use as a complaint element should be added to the titles of the sponsored advertisement/advertisement tabs on the Digital Social Media Platforms that can be complained and blocked by the user. Prevention of attacks on people who are targeted (digi-slave) from digital social media platforms can be achieved by raising awareness of Psycho-Semiotic Language use.
18. World Psycho-Semiotic Language Use Awareness Day can be declared.
19. Just like the author of this article has already started, scientists may present books, panels, and conferences as a range and keep all these on the agenda.
20. TV channels/those who can easily access digital data and data theft should be restrained by urgent, high-sanctioned digital law which can be implemented immediately. These areas need to be blocked by means of

digital law and innocent people must be protected. Otherwise, some evil organizations that can use the data mine (!), which they discovered as a great resource, as a common digi-slave with the dominant political power for a lifetime, may be allowed to grow and survive because such organizations will definitely cooperate with the sovereign power.

From now on, it's related with Psycho-Semiotic Language User that is totally belong to the of this article writer, too.

### **What is the psycho-Semiotic Usage Parser?**

1. A Psycho-Semiotic Language Parser that tracks, records and separates the digital traces that the individual left behind in digital environments. In this way, one will be able to differentiate and even measure the language uses, which can paralyze him with the evil Psycho-Semiotic Language Use about what he has written.
2. Psycho-Semiotic Language Parser with immediate penal sanctions approved by digi-law. If its measurement and assessment say that there is evil use, this determination will be processed and finalized instantly by digital law.
3. Advanced versions can also be designed: A complete Psycho-Semiotic Language Usage decoder.
4. Maybe, this century is the right time for legally deciphering the genetic-cultural habit that paralyzes this goal that evil interest-group entities have made for hundred of years and now transferred into digital environments and legalizing this process, what do you think?
5. In fact, looking at the profile should be included in this psycho-Semiotic Language Use and since its content should be capable of digi-tracking, moods such as 'what did he/she write,' 'who looked end when did he/she/foundation look,' 'how did this look feel in terms of Psycho-Semiotic Language Use' should also be presented in the reporting section.
6. In fact, looking at the profile should be included in this Psycho-Semiotic Language Use and since its content should be capable of digi-tracking, moods such as "what did he write", "who looked and when did he look", "how did this look feel in terms of Psycho-Semiotic Language Use" should also be presented in the reporting section.
7. A Psycho-Semiotic Language Parser that, tracks, records and separates the digital traces that the individual left behind in digital environments. In this this way, one will be able to differentiate even the measure the language uses which can paralyze him with the evil Psycho-Semiotic Usage Language Use about what he has written.
8. Digital Trace Equipments/software (Transcripts) must work together with Psycho-Semiotic Language Usage Parser
9. If there are people who attack the posts made by the individual on digital media in terms of Psycho-Semiotics, a Psycho-Semiotic Language Use Parser that can measure and evaluate the digital traces, that the individual left behind in digital environments ate this use Immediately.

### **Conclusion**

"Believe in your hopes, not your fears."

Marion Harper (Merter,2019:66)

"Believing in hopes" and working hard to achieve these hopes, of course! Considering the world history, the similar events that happened before the significant historical transition periods, the fact that those who hold the power and/or those who were attached to this power are able to form this oppression environment with fiction, plot, narrative strategies (definitions belonging to Ronald Barthes) in their own interests, the fact that they are able to exploit the law in line with their interests, that they can even suppress the person who has been transformed into a digi-slave from entering legal remedies, and that the possibility and reality that they can arrange this suppression process thanks to the narrative strategies can also affect the salvation process of the digi-slaves who have been trapped in this network and claiming and getting their rights back. Suppressing the victim with the psychological codes that have been analyzed in digital social media environments such as WhatsApp, ekşi Sözlük, telephone, SMS and tools and media such as e-message which are the simplest examples of how an interest group possessing an organization to paralyze the individual who has been transformed into a digi-slave, in every sense -particularly if he tries to claim his rights-; using Psycho-Semiotic Language with the genetic and/or cultural codes existing in the society, making the victim inoperable and inoperable, striving to keep the victim in a stealable state, sustaining these actions for years can be analyzed as modeling samples a 'case' in the next article and/or book, or book chapter through legal consultation.

The odd thing is, since 21<sup>st</sup>-century human beings are designed as the "dwarf" consumer of the "supreme" capitalist society, they are wanted not to think to consume everything. An individual who gradually gets more distant from critical thinking may not even realize that he or she is transformed into a digi-slave. The majority of people may still

consist of people who center human being. This may avoid them from believing that people can do anything for money. The idea of being looted from every environment may seem quite distant to them. However, those who hold the reins of the digital power in their hands may have the potential to not only use all these media illegally as data providers but also to use the brains that they have decoded as digi-slaves, in this period when the patent culture is rapidly arising.

In societies like us who still regard the state as a kind of protector (the benevolent state), think that it controls everything that reaches them, but are faced with the reality when something bad happens, especially in a totally capitalist period where the content providers who regard the public as a milky animal are getting mad about patent, does the individual whose outstanding profitability from digital environments except for the law on the protection of personal data and Big Data (which cannot be controlled by the public), is deciphered seem helpless and alone?

All this legal confusion has to do something with a new world order. Those who hold the digital power should be stopped from using this power in the interests of themselves and their stakeholders. Şule Çet and many similar cases... Hardly a day passes without a new tweet series launched for establishing justice and this is named as the Twitter Chief Prosecutor's Office. (Twitter: Büyükler Gülsün (ComicmanEvdeKal, 29 August 2020). Also the relationship between many incidents such as suicide, extortion, murder, etc., which are increasing in number day by day and the digital media thefts, should be investigated. Illegally collected information about victims who are somehow chosen may strengthen the hands of those who engage in such behavior. Digital media should not be the means to seek remedies for those who are exposed to digital media thefts.

The necessary responsibility must be assumed and this needs to be in a global scale. Otherwise, some biped ones may keep stealing looking in our faces.

Indeed, this is what I mean: The people of 21st-century digital media have to wake up against those who engorge from such media in order to protect their brain with due process of law (sound and independent law).

We must write everything universally so that the ratholes of the sneaky bipeds who may flout the rules we are likely to make are closed. We cannot even talk about digital media without being universal.

This will be the beginning of ending their capability to steal and destroy lives. We cannot say that people with such personalities are human anyway. They already prove that they are not human given half the chance.

In this way, pillaging this field with the printing, publishing, broadcasting, entertainment sector, TV, and cinema world which hold the digital platforms in their hands and politicians (it is obvious that this power is also needed and the political forces are fed from this environment, see: digi-track).

Most importantly, to prevent the evil use of academic environments with this knowledge.

## References

- Çotuksöken, Yusuf (1994). Atasözlerimiz, Eğitim ve öğretimde kaynak kitaplar 1(pp.248). Özgül Yayınları, İstanbul.
- Jensen, K. Bruhn(2005), Medya ve İzleyici, Bitmeyen Tartışma, Nitel Olarak Beşeri Araştırmalar, Kitle İletişim Araştırmalarına Katkılar(pp. 31). Trans. Yiğit Yavuz, Vadi Yayınları, İstanbul.
- Longman Group Limited.(1983). Active Study Dictionary, First Published 1983, (p. 486). England. Merter, Ender(2019). Reklamcı Yazar(pp.66). Literatür yayınları 822, İstanbul.
- Odabaşı, Yavuz; Barış, Gülfıdan(2018). Tüketici Davranışı, (pp. 77-99, 103-124,127- 152,157-184,189-265, 295-325), 18. Baskı, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Merter,E.(2019). ReklamcıYazar(66). WPC Matbaacılık ve Sanayi A.Ş.; İstanbul.
- Rifat, Mehmet.(2009). Göstergebilimin ABC'si(pp. 11,27). 3. Baskı, Say Yayınları, İstanbul
- Shaekespeare, William(2008). Othello(pp.27-28). Hasan Âli Yücel Klasikler Dizisi, Trans. Özdemir Nutku, Türkiye İş Bankası yayınları, Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- <https://www.twitter.com/BüyüklerGülsün> : Büyükler Gülsün (ComicmanEvdeKal, 29 August 2020).
- <https://www.vocabulary.com/dictionary/psychology>

## WHEN THE PARENT BECOMES THE TEACHER - ATTITUDES ON DISTANCE LEARNING IN THE TIME OF *CORONA-TEACHING* FROM PARENTS' PERSPECTIVE

dr. sc. Ante Kolak  
ante21@gmail.com

dr. sc. Ivan Markić  
ivan22@gmail.com

dr. sc. Zoran Horvat  
zoran2222@gmail.com

Mara Stojanac  
mara45@gmail.com

Marta Klemenčić  
[marta.klemencic92@gmail.com](mailto:marta.klemencic92@gmail.com)

### Abstract

This research paper's focus is to portray and analyse different ways of how participants of the educational system in the Republic of Croatia have reacted to the pandemic caused by the virus SARS-CoV-2. Pupils' right to education, as one of their basic rights, was enabled by the Government of the Republic of Croatia's decision to organise distance learning. The part of the system which encountered most challenges during transitioning to online education was in classes first to fourth due to the pupils, because of chronological age and digital and computer literacy level, requiring parents' assistance in order to successfully accomplish educational outcomes. The involvement of parents, who because of child's impossibility to independently carry out duties, have taken on a role of a substitute teacher overnight which consequentially resulted in their overload. The key element in distance learning is independence of pupils which is questionable in the chosen segment of the educational system. In addition to independence of pupils, this paper distinguishes two other important factors: pupils' spatial-material-technical learning conditions necessary to undertake distance learning and cooperative relationship between parents (as substitute teachers) and "real" teachers which takes on a new dimension in the newly emerged situation. The empirical research's goal was an inquiry into parents' attitudes and experiences in three categories (independence of pupils, spatial-material-technical conditions and teachers' requirements). Research results show the existence of difference in parents' attitudes considering their structural characteristics (age, sex, educational status). Furthermore, research participants show mostly positive feedback information in relation to general attributes of distance learning, and results confirm the existence of differences in attitudes in questioned categories. Based on research results we can conclude that distance learning asks of parents, whose children are pupils of classes first to fourth, for a new level of investment for which they require pedagogical support and guidance.

**Keywords:** distance learning, parent, pupil, *corona-teaching*

### Introductory observations

Thinking of all that the year 2020 will bring, surely no parent thought about schooling their child at home. However, the coronavirus pandemic changed the usual way of life and caused changes in economical, political, educational, social and domestic systems around the world. In the Republic of Croatia, Government of the RC promptly reacted in all spheres of its citizens' lives, including the field of education. Distance learning replaced contact-schooling on all educational levels by Republic of Croatia Ministry of science and education's decision placed on Friday 13<sup>th</sup> March 2020 (*Decision on the suspension of performing teaching in higher education institutions, secondary and primary schools, and regular work of institutions for preschool education; and establishment of distance learning*, Government of RC, 2020). Until then, this form of education was defined in *The act on education in primary and secondary schools* (NN 64/20), art. 42, p. 2, applied only to students who due to chronic illnesses or major motor impairment cannot attend school. In their case, teaching can be implemented in the form of distance learning using means of electronic communication. The transition on schooling from home caused parents' a certain level of confusion and wrong interpretation of online schooling. Many of them started using the term 'home schooling' although it refers to schooling children at home by parents who have undertaken previous education and preparation. Namely, parents' involvement (in the extent of assistants and substitute teachers) in their children's online learning process is in fact schooling from home, not at home (Car, 2020), and there are few significant indicators of differentiation of the two terms to which the author unambiguously indicates. Contemporary understanding of the term 'home schooling' appears around the mid-60s of the last century (Dadić, 2012., in Sever, 2018). According to Ray (2015., in Sever, 2018) most common reasons for home schooling are individuated programme or adjustment of content and environment for each pupil, in average the child achieving higher academic achievements than they would at school, reduced possibility of bullying amongst peers, and similar. Furthermore, better family relations stand out with generally safer environment for transfer of certain values, beliefs and worldviews onto children and youth. In Croatia, schooling from home, as previously mentioned,

is defined as following classes at home for students who require it, that is, as one of temporary forms of education which is prescribed by the *Policy of primary and secondary school education of pupils with disabilities* (2015). However, there exists a possibility that this extraordinary situation triggers activism and activity with different participants and parties of different levels of the educational system, which would be based on lived out experiences of the pandemic and on research results of the field of schooling from home, to legalise this form of education in the Republic of Croatia.

Coronavirus pandemic has placed all students, along with their parents, in the comfortable setting of their home and made apparent the advantages and shortcomings of this form of education. The advantages and shortcomings are evident in all levels and in all directions. We distinguish three key elements for the named form of schooling at distance and our research problem. The first element is independence of pupils. One acknowledged definition describes independence of pupils as the ability to plan studying, oversee learning progress and value learning outcomes (Benson, 2003). Pupils with no previous experience of distance learning had to, in a very short time, get used to schooling in such form, as opposed the usual going to school. Distance learning demanded a higher level of discipline and independence than participation in the "classic" classroom. Generally speaking, each new situation demands a corresponding set of competencies. Vrkić Dimić (2014, as cited in OECD, 2007) defines 'competencies' as a complex construct of different skills in four basic areas: cognitive competency (the use of theory and informal knowledge developed through practice), functional competency (ability within a specific area), personal competency (ability to choose appropriate behaviour depending on the individual's situation), ethic competency (ability to morally act and choose based on developed personal and professional skills). Personal competency is of special importance, with the emphasis on the pupil's ability to adapt to distance learning which primarily mirrors in the independence of the pupil. Independent, autonomous pupil has the ability to take on the responsibility for their education. It's the independence in learning that is one of the key goals in education, as today's job market continuously seeks for new skillsets. However, this ability develops particularly in higher education levels, which is why expectations of pupils of younger age need to be adjusted accordingly (Sam, 2012). Spatial-material-technical conditions of the family i.e. household the pupil lives in also contribute to the development of the independence of the pupil. Unless the necessary conditions for pupils' participation in schooling are ensured in the household of the pupil, it creates an unequal divide in educational opportunities. The field of education is directed towards providing equal opportunities and preventing the development of privileged individuals or groups in the process of acquiring competencies. Appropriate conditions for online schooling have most surely not been available in all households, therefore we can conclude that in the suddenly caused pandemic situation not all pupils were provided with equal opportunities to accomplish planned educational outcomes.

Appropriate, active methods of teaching pupils, which is one of the essentials of modern education, can only be accomplished in spatial-material-technically organised and pedagogically formed environment in which the education process takes place (Čale, 2017). Unfortunately, the situation in which the pupils found themselves in "overnight" doesn't imply every household being equipped with special "equipment". In addition, neither all teachers didn't have or don't have the necessary level of digital competency, which causes an additional problem in the distance learning process. This led to recorded cases of teachers developing tasks whilst not considering the technological and computer abilities of pupils. Furthermore, some pupils participated in online learning via computer, tablet or laptop, while others followed the classes over smartphones, which is certainly not an appropriate way. The pandemic situation demanded instant decisions which were unable to be thoroughly thought through, and the lack of the same was only apparent as time passed.

As the third key element in this paper we distinguish the cooperation between the parent and the teacher as one of the most important aspects of distance learning. According to Eurostat's research from 2019, Croatia is one of the leading European Union countries in digital competencies amongst youth (16 - 24 years) (Eurostat, 2019). However, our research focus was on a younger population (classes first to fourth) where it's difficult to expect a pupil to independently performs all tasks. Since the teacher cannot fully customize teaching, the parent becomes a substitute teacher partially taking over their functions, thought which this cooperation takes on a new dimension. The partnership between the school and the family is for the purpose of securing positive educational and social development outcomes for children (Ellis and Hugues, 2002). The cooperation used to be a choice of the parent, whilst in the newly emerged situation it became a necessity. The passive role of the parent in relation to the school is grounded in the belief that it is primarily the school that is responsible for child's educational outcomes and that parents only need to act upon school's request (Hoover-Dempsey and Sandler, 1997). However, different research show that coordination between the parent and the teacher has a positive impact on the social and emotional development of children (Zins, et. al., 2004). Parents have never yet been obliged to take on such a role in education, whereas now they communicate with teachers daily in assisting their children to comprehend learning materials. Communication and appropriate responsibility distribution between the family and the school is utmost important in the family - school partnership. It is of great importance that schools seek parents' help in solving potential problems relating to their children and are familiarised with parents' expectations (Škutor, 2014). Related research indicate that parents' and teachers' fears are sometimes mirrored and sometimes complementary, and can be narrowed down to a few complementary cores: self-identity, educational power, educational project, sense of



responsibility and/or guilt, and principles and values (Kolak, 2004). Bearing this in mind, we approached this research that aims to discover experiences of undertaking distance learning from the perspective of parents of pupils of classes first to fourth.

### Empirical research methodology

The research aim was an inquiry into distance learning experiences from the parents' perspective. Specific variables of distance learning examined in this research are:

- independence of pupils
- competencies of teachers
- spatial-material-technical conditions and communicational prerequisites in the family home

The first part of the research focuses on general attributes of distance learning in the named areas, while the second part focuses on determining differences in parents' attitudes considering age, sex and educational status.

First research question aims to determine participants' attitudes direction and is set in a form of a hypothesis.

H1.1. Parents' attitudes on distance learning in the times of COVID-19 pandemic related to independence of pupils are mostly of positive direction.

H1.2. Parents' attitudes on distance learning in the times of COVID-19 pandemic related to virtual teacher's requirements are mostly of positive direction.

H1.3. Parents' attitudes on distance learning in the times of COVID-19 pandemic related to spatial-material-technical conditions are mostly of positive direction.

Second research question aims to determine differences in parent's attitudes considering different parent's attributes and it is structured through three subhypothesis.

H2.1. Parents' attitudes differ considering parents' sex.

H2.2. Parents' attitudes differ considering parents' age.

H2.3. Parents' attitudes differ considering parents' educational status.

The contingent variable consists of parents' attitudes regarding distance learning grouped in three categories (independence of pupils, teacher requirements and spatial-material-technical working conditions), whilst the independent variable consists of individual research participants' attributes: sex, age and educational status.

The research methodology is quantitative and the instrument is a questionnaire. This instrument showed most suitable as the data source were research participants (parents) as individuals and their personal statement on beliefs, attitudes and behaviour (Pikić, 2011). An online data gathering was the most optimal solution in the newly emerged situation, also chosen for its practicality and possibility to question a larger sample in a relatively short period through different regions of the Republic of Croatia.

Research sample and sample's structural attributes

The research was conducted over 10,545 participants from the Republic of Croatia, and during sample collection an unintentional convenient sample was used, based on the availability of parents. It was conducted via an online questionnaire, which was for the purpose of this research created in Google Docs Forms.

Research participants are parents of pupils of classes first to fourth who received the questionnaire through professional associates pedagogists and class teachers - teachers of classes first to fourth, through the virtual classroom.

**Table 1: Sample's structural attributes**

Sex	N	%	Parents' educational status	N	%
Female	9287	88,1	Primary school	774	7,3
Male	1258	11,9	Secondary school	5543	52,6
Total	10545	100,0	BA	1311	12,4
Age	N	%	MA	1975	18,7
< 30	777	7,4	MA/MR.	747	7,1
31-40	6246	59,2	MSc	116	1,1
41-50	3346	31,7	DSc/PhD/EdD	79	,7
51 >	176	1,7	Total	10545	100,0
Total	10545	100,0			

Even the quantitative data already points to the conclusion of the importance of the research subject to parents, which is demonstrated by their willingness to participate in sharing experiences related to the newly emerged situation. The uneven ratio of mothers (88%) and fathers (12%) contingently indicate a bigger involvement of mothers in child's distance education. Although today fathers more commonly take on bigger roles in children's upbringing (alongside the role of providing for the family) generally spending more time with them than in the past (Lamb and Tamis-Lemonda, 2002), this research confirms higher percentage of mothers involved in children's upbringing. Pavao Brajša had already in 1995. in his book "*Fathers, where are you?*" polemicized on the problem of the lack of presence of fathers in upbringing, and this research shows that distance learning is not an exception either.

Majority of parents, 59,2% of them, belong to the age group between 31 and 40 years old. Following represented age group is between 41 and 50 years old and consists of 31,7% of the tested sample. There are significantly fewer parents younger than 30 represented by 7,4%, and least represented are parents older than 51 (1,7%). It shows that individuals more regularly postpone taking on the role of the parent to a more mature age, which is in correspondence with other research (Kušević, 2013). Regarding educational level, a relatively small number, 7.3% of participants, have finished primary school; the majority (52.6%) of them completed secondary school; 18,7% are undergraduates; while 12,4% are graduates. There are 7,1% with MA/MR level, 1,1% of Master of Science (MSc), and least represented with post-graduate level (DSc/PhD/EdD) with 0,7%.

### Data processing methods

Gathered data acquired through this research was analysed by the corresponding quantitative analysis procedures and processed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The results and basic features of the sample and distance learning are presented by descriptive statistics parameters (arithmetic mean and standard deviation), while T-test and Welch analysis of variance (ANOVA) were conducted in identifying differences related to participants' structural features, along with Post Hoc Games-Howell test depending on the independent variable type.

### Research results and interpretation

Answering the first research question, based on research participants' experience and their feedback information, the goal was to obtain insight into their attitudes on distance learning. Research participants' experiences are divided into three categories: independence of pupils, teacher requirements, and spatial, technical and communicational prerequisites.

**Table 2: Descriptive indicators of parents' attitudes on distance learning**

<b>PUPILS' INDEPENDANCE (Min= 1/no, Max= 2/yes)</b>	M	SD
My child knows how to turn on a computer/laptop and join the virtual classroom.	1,74	,44
My child knows how to find learning e-materials.	1,63	,48
My child independently uses e-tools for communication with other pupils.	1,48	,50
My child independently uses e-tools to find content that additionally explains what they did in the virtual classroom.	1,46	,50
<b>TEACHERS' REQUIREMENTS (Min=1, Max=5)</b>	M	SD
My child is enabled interaction with the teacher when they find something unclear.	4,24	1,20
Teacher's feedback information is regular and prompt.	4,63	,82
Teacher's feedback information is motivating to the pupil.	4,50	,91
Teacher customizes tasks to the individual capabilities of my child.	3,70	1,41
Teacher implements activities that encourage communication amongst pupils.	3,42	1,47
<b>SPATIAL-TECHNICAL AND COMMUNICATIONAL PREREQUISITES (Min=1, Max=5)</b>	M	SD
Teacher's requirements from my child don't require parent engagement.	2,78	1,26
I often find teacher's instructions unclear.	1,98	1,37
We do not have adequate spatial working conditions.	1,98	1,31
We do not have adequate technical working conditions (computer, TV, internet).	1,75	1,25

Based on parents' attitudes on the independence of pupils we can conclude that parents mostly consider their children to be independent. They rate their children most independent in their capacity to turn on the computer and join the virtual classroom on their own (M 1,74) while rating independent use of e-tools for additional clarification of learning material as the area that the children are least independent in (M 1,46). Thus, the first

hypothesis (H1.1) "Parents' attitudes on distance learning in the times of COVID-19 pandemic related to independence of pupils are mostly of positive direction" is accepted.

Parents generally have a positive attitude about the requirements of the virtual teacher, where they've rated regularity and promptness of feedback as most positive (M 4,63) while being least satisfied with the implementation of activities that should encourage communication amongst pupils (M 3,42). Therefore, the second hypothesis (H1.2) "Parents' attitudes on distance learning in the times of COVID-19 pandemic related to virtual teacher's requirements are mostly of positive direction" is also accepted.

Parents are least satisfied with the spatial-technical and communicational prerequisites aspect of distance learning, in particular with adequate technical working conditions (M 1,75). In this aspect, they are relatively satisfied with teacher requirements which don't require their engagement (M 2,78) but it's still not a general satisfaction. Third hypothesis (H1.3) "Parents' attitudes on distance learning in the times of COVID-19 pandemic related to spatial-material-technical conditions are mostly of positive direction" is thus dismissed due to research participants indicating more negative than positive direction.

Summing up the interpretation of answering the first research question, we can conclude that parents' attitudes are of partially positive (relating to independence of pupils and teachers' requirements) and partially negative direction (relating to parents' experience of spatial-material working conditions).

As an answer to the second research question in the empirical section of the paper, differences are determined in parents' attitudes considering different parent attributes. When enquiring into differences in attitudes considering the sample's structural attributes, firstly conducted were global analyses on composite variables: independence of pupils, competencies of teachers, and spatial-technical-material and communicational prerequisites. Afterwards, T-tests were conducted on the sex variable and Welch analysis of variance with Post Hoc tests for each composite variable, while more detailed differences were specified with same tests through individual features grouped by inquired aspects of distance learning.

**Table 3: Basic descriptive parameters and differences considering participant's sex**

		Basic descriptive parameters		Levene Test equality of variance		t-test	
		M	N	F	Stat. significance	t	p
<b>Independence of pupils</b> (Min=1, Max=2)	F	1,58	9287	1,122	,290	-,956	,339
	M	1,59	1258			-,949	,343
<b>Competencies of teachers</b> (Min=1, Max=5)	F	4,13	9287	38,652	,000	8,789	,000
	M	3,89	1258			8,072	,000***
<b>Spatial-technical and communicational prerequisites</b> (Min=1, Max=5)	F	1,95	9287	5,978	,015	-9,090	,000
	M	2,18	1258			-8,827	,000***

\*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

According to t-test results, it is established that fathers evaluate independence of pupils in distance learning equally as mothers. On the other hand, mothers estimate teachers' competencies significantly higher than fathers ( $p < 0.001$ ), who then evaluate spatial-technical and communicational prerequisites of distance learning significantly lower than mothers ( $p < 0.001$ ).

Even though a high evaluation of teachers' work is established in both sexes, mothers evaluate adjustment to work and organisation of distance learning and quality of teachers' feedback significantly higher ( $p < 0.001$ ). Research results indicate that teachers' directions are more often unclear to fathers than to mothers ( $p < 0.001$ ) and that fathers evaluate their spatial and technical working conditions significantly lower than mothers ( $p < 0.001$ ). The first hypothesis (H2.1.) is accepted as it indicates differences in parents' attitudes considering parent's sex.

The second hypothesis in the second research question is aimed at determining differences considering the age of the parent. Table 4 shows basic descriptive parameters grouped by participants' age and differences established through Welch analysis of variance (ANOVA).

**Table 4: Basic descriptive parameters and Welch analysis of variance considering the age of the participant**

		N	M	Stand. deviation	Welch F	p
<b>Independence of pupils</b> (Min=1, Max=2)	< 30	777	1,53	,41	13,73***	0,000
	31-40	6246	1,57	,39		
	41-50	3346	1,61	,39		
	51 >	176	1,66	,39		
	Total	10545	1,58	,39		
<b>Competencies of teachers</b> (Min=1, Max=5)	< 30	777	4,31	,84	31,68***	0,000
	31-40	6246	4,13	,85		
	41-50	3346	4,00	,88		
	51 >	176	3,99	,97		
	Total	10545	4,09	,86		
<b>Spatial-technical and communicational prerequisites</b> (Min=1, Max=5)	< 30	777	2,01	,83	2,72*	0,04
	31-40	6246	1,98	,83		
	41-50	3346	1,97	,82		
	51 >	176	2,16	,96		
	Total	10545	1,98	,83		

\*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

Variance analysis confirms differences in all composite variables, so therefore Games-Howell Post Hoc test was undertaken to establish differences between each parent category. This established that younger parents (up to 30 and 31-40) evaluate their children's ICT competencies significantly lower than older parents (41-50 and 51+). Parents up to the age of 30 evaluate their children's ICT competencies significantly lower than the group 31-40. Younger parents (up to 30) evaluate competencies of teachers significantly higher than other groups. A trend is noted where the higher the age of the participant, the lower the satisfaction of teacher's work, with equal evaluations found amongst groups 41-50 and 50+. At the same time, younger parents (up to 30) consider teachers' interaction with the children of more quality than other age groups, even though they encounter problems in interpreting teachers' instruction more often than older parents (31-40 and 41-50). Accordingly, they evaluate that teachers create more customized teaching according to pupils' capabilities and they motivate the pupils to work. Category of evaluating the spatial-technical and communicational teaching prerequisites is the only which determines differences between parents aged 41-50 and 51+, where 51+ evaluate their capabilities significantly lower ( $p < 0.05$ ). This primarily relates to adequate technical work environment of the TV, computer and internet. Based on the results insight, the second hypothesis (H2.2.) is accepted which shows differences in parents' attitudes considering their age.

During determining differences relating to the third proposed hypothesis considering research participants' educational status, Welch one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted and is shown in Table 5 as basic descriptive parameters on composite variables.

**Table 5: Basic descriptive parameters and Welch analysis of variance considering participant's educational status**

		N	M	Stand. deviation	Welch F	p
<b>Independence of pupils</b> (Min=1, Max=2)	Primary S.	774	1,63	,38	18,59***	0,000
	Secondary S.	5543	1,61	,39		
	BA	1311	1,54	,39		
	MA	1975	1,52	,40		
	MA/MR.	747	1,52	,39		
	MSc	116	1,59	,38		
	DSc/PhD/EdD	79	1,53	,39		
	Total	10545	1,57	,39		
<b>Competencies of teachers</b> (Min=1, Max=5)	Primary S.	774	4,34	,77	73,9***	0,000
	Secondary S.	5543	4,21	,83		
	BA	1311	3,99	,85		
	MA	1975	3,91	,86		
	MA/MR.	747	3,73	,95		
	MSc	116	3,71	,91		
	DSc/PhD/EdD	79	3,68	,92		
	Total	10545	4,09	,86		
<b>Spatial-technical and communicational prerequisites</b> (Min=1, Max=5)	Primary S.	774	2,20	,90	23,04***	0,000
	Secondary S.	5543	2,02	,85		
	BA	1311	1,98	,81		
	MA	1975	1,84	,75		
	MA/MR.	747	1,87	,76		
	MSc	116	1,94	,80		
	DSc/PhD/EdD	79	1,78	,72		
	Total	10545	1,98	,83		

\*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

Variance analysis determines differences in all composite variables after which Post Hoc tests were undertaken to determine differences between each parent category. On the independence of pupils variable, Games-Howell test determines differences primarily between primary school and others (BA, MA, MA/MR) where it indicates that primary school graduates evaluate independence of pupils in distance learning higher ( $p < 0.001$ ). Secondary school graduates show similar results, also evaluating independence of pupils significantly higher (than BA, MA, MA/MR) ( $p < 0.001$ ).

In evaluating competencies of teachers, ergo how teachers have circumstantially adapted to distance learning, significant statistical differences are determined amongst almost all groups of parents on high statistical importance levels ( $p < 0.01$  and  $p < 0.001$ ). Same differences show in an almost perfect linear trend, where parents' with higher educational level take on a more critical attitude towards the teachers' work in online learning. Those differences only do not show as significant between parents with an MA and those with higher levels of education. As in evaluation of competencies of teachers, the same trend amongst participants is determined in evaluating spatial-technical and communicational teaching prerequisites, where parents with lower levels of education evaluate their prerequisites for distance learning lower than parents with higher levels of education.

The specific results of composite variables determine that parents graduates of primary and secondary schools evaluate that their children know how to access the virtual classroom and find study materials more frequently than other parents. Also, in all inquired aspect of independence of pupils, it's determined that parents with lower education levels (primary and secondary school) mostly give higher evaluation than other parents.

Parents graduates of primary and secondary schools more frequently have problems in understanding learning materials and interpreting teachers' tasks. However, they consider the teachers' interaction with pupils to be of more quality than other parents and are more aware of how teachers customize tasks depending on the pupil's capabilities than parents with higher educational levels.

Parents graduates of primary schools evaluate their spatial working conditions lowest, where a global difference is determined between parents of lower (primary, secondary school, BA) and higher levels of education, who are more satisfied with their working conditions. The same applies to technical conditions which are learning through means of TV, computer or the internet connection.

Based on results insight and data interpretation, the third hypothesis of this research is accepted (H2.3) which determines differences considering parents' educational status.

## Final observations

As a subject of professional and scientific discussions of numerous pedagogical workers, as well as of all interested groups, positive and negative aspects of distance learning appears as a reoccurring topic. Although it was expected for technology to grow into becoming a part of the schooling process, the current pandemic has conditioned distance learning to become the only possible form of operating the educational system overnight. Tasks and goals of parenthood vary depending on social context and historical setting we find ourselves in, and with it follow changes in parent's expectations (Ljubetić, 2007). At this moment, parent's expectations are higher due to parents' involvement in the education of their child no longer being a choice, but a necessity and duty.

The key element of distance learning is independence of pupils which is questionable in the chosen segment of the educational system considering the chronological age of pupils. Alongside pupils' independence in working, we distinguish two other important factors: pupils' spatial-material-technical learning conditions necessary to implement distance learning, and cooperative relationship between parents (as substitute teachers) and "real" teachers which in the newly emerged situation takes on a new dimension.

This research shows that parents are mostly satisfied with how teachers managed this format of teaching. Mothers are more content than fathers regarding teachers' performance, as well as in the segment of spatial-material-technical conditions. Considering the education status, a higher level of education proportionally shows a higher level of expectations from the teacher, along with the satisfaction of spatial-material-technical conditions. Evaluation of independence of pupils is inversely proportional to the educational status, where parents with lower educational status tend to define their child as more independent than parents of higher educational status. Considering participants' age, parents' aged up to 30 evaluate teacher's competencies significantly higher than other groups, and it can be noted that an increasing participants' age reduces satisfaction with teachers' performance. On contrary, regarding ICT competencies of their children (independence of pupils), younger parents (up to 30 and 31-40) evaluate their children's competencies significantly lower than older parents (41-50 and 51+). Statistically significant differences were not found in relation to age and spatial-technical prerequisites. Differences were determined between parents aged 41-50 and 51+ where research participants aged over 51 evaluate their technical conditions significantly lower (TV, computer and internet).

Franklin D. Roosevelt, a president of the United States of America in a time of a great economic crisis, said: "We cannot always build a future for our youth, but we can always build our youth for the future." In this unpredictable time of the pandemic, a similar idea can be our guiding inspiration. For some of the pedagogical obstacles which emerged out of the newly emerged crisis, the subjects of the educational process will not have influence over, but a collaborative and cooperative relationship between parents and teachers will certainly be the best guide towards ensuring the best conditions for competencies development of each child.

Data acquired in this research can help in organising teaching in future or identical pedagogical situations, as guidelines for educational politics development, as well as a starting point for other research.

## References

- Brajša, P. (1995) *Očevi, gdje ste?* Zagreb: Školske novine.
- Car, S. (2020), Koronaškola: Što možemo naučiti iz koncepta homeschoolinga? *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. U: Strugar, V., Kolak, A., Markić, I. (ur.), Zagreb – Bjelovar, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Element d.o.o. , str. 26-46.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*, Hoboken, John Wiley & Sons, New Jersey.
- Ellis, D. i Hughes, K. (2002.). *Partnerships by Design: Cultivating Effective and Meaningful School-Family-Community Partnerships*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1997.). Why do parents become in-volved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(2007)2 (4), 35-51. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/19440> (21.09.2020.)
- Kolak, A. (2004.) Stavovi roditelja prema suradnji sa školom (magistarska radnja). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Košuta, N. (2015) Learner Autonomy through the Prism of Learning Styles in the European Language Portfolio. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(3), str. 187-212.
- Kušević, B. (2013). Odgojne implikacije odgođenoga roditeljstva. *Pedagogijska istraživanja*. 10 (1), 81-99. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/126475>
- Lamb, M.E., Tamis-Lemonda, C.S. (2004). *The role of the father: An introduction*. New York: John Wiley & Sons.
- Ljubetić, M., (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Pikić, A. (2011) *Metodologija anketnog istraživanja*. Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara u RH, Gradska knjižnica i čitaonica Pula. Preuzeto sa: [https://www.academia.edu/1194241/Metodologija\\_anketnog\\_istra%C5%A3ivanja](https://www.academia.edu/1194241/Metodologija_anketnog_istra%C5%A3ivanja) (12.09.2020.)
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama

u razvoju (NN, broj 24/15)

Sam, C. i sur. (2012) Factors Promoting Independent Learning among Foundation Year Students. *The Cambodian Reviews of Language Learning and Teaching*, 2, str. 37-52.

Sever, T. (2018) Specifičnosti nastavnog procesa u kući. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Škutor, M. (2014) Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 154 (3), 209-222. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138844> (21.09.2020.)

Vlada RH (2020) *Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu*

Vrkić Dimić, J. (2013) Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće, *Acta Iadertina*, 10(1). Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190113> (21.09.2020.)

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18 i 98/19)

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. i Walberg, H.J. (2004.). *Building school success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

## WOMEN BEHIND THE PENS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF TURKISH FEMALE AUTHORS FROM REFORM PERIOD TO MODERNISM

Senem ÜSTÜN KAYA

English Language Teaching Department, Başkent University, Turkey  
efesenem@yahoo.com

### Abstract

In history, men dominated the political and professional realms while women were limited in domestic spheres and were accepted as the subordinate, “the second sex” or “other” (De Beauvoir, 1968, p. xvi) biologically and naturally. With the French Revolution (1789), women’s suffrage movements emerged all over Europe and due to the wars and the Industrial Revolution in the 19<sup>th</sup> century onwards, gender shifts occurred because women were involved in the public spheres to substitute men. Under the influences of the western feminism, in the Ottoman Empire, feminist movements began with the Tanzimat Reforms (Zihniöğlu, 2013) in the second half of the 19<sup>th</sup> century and novelties of the century provided the age of “modernisation” in the lives of the Ottoman women. With the Second Constitutional Monarchy (1908-1922), Turkish female authors appeared in the literary canon with their own names and reflected the social, cultural and political changes in the Ottoman society with feministic views. Through modern periods, there are noteworthy female authors, whose works are the documents of the Turkish Republican Era. Therefore, this study aims at examining the developments of female writings from the Tanzimat Reform Era to modern periods. The study involves three main parts. The first part focuses on the historical analysis of changes in Turkish literature. In the second part, certain Turkish female authors and their works are analysed to exemplify the contextual and discourse levels. Finally, the study concludes that the historical and social developments, which began during the 19<sup>th</sup> century, constitute the modern period feministic works in Turkish literature. Within this scope, the novels and short stories of Emine Semiye, Fatma Aliye, Nezihe Muhiddin, Halide Edip Adivar and Leyla Erbil were studied. Based on the findings, it was concluded that feministic views and female writings have evolved from the Tanzimat Period to modern ages due to political, social and historical changes in Turkish culture.

### Introduction

In history, men dominated the political and professional realms while women were limited in domestic spheres because women were accepted as the subordinate, “the second sex” or “other” (De Beauvoir, 1968, p. xvi) biologically and naturally. The French Revolution (1789) was the turning-point of feminist movements in France where French women sought for independence, liberty and gender equality. This movement influenced all the European women throughout the women’s suffrage movements. After the Industrial Revolution in the 19<sup>th</sup> century, women were involved in the public spheres to substitute men at war and gender shifts emerged almost in all patriarchal societies. Feminists’ movements, which began in the 19<sup>th</sup> century in western cultures, aimed at changing the condition of women in patriarchal societies. Imprisoned at home, isolated from the society and accepted as the subordinate, women had to struggle for equal rights. Therefore, in the Ottoman Empire, feminist movements began under the influences of the western culture (Zihniöğlu, 2013).

For centuries, female authors have faced prejudices in literary canon because the act of creation have been associated with men, and thus, female writers were accepted as unethical, abnormal and a rebel to nature (Gilbert & Gubar, 2000, p. 6). Also, for male authors, the writings of women were accepted as too emotional, and therefore, women had to write with pseudonyms or under male names.

The Ottoman feminism dates back to the second half of the 19<sup>th</sup> century in the last periods of the Ottoman Empire. Until the Tanzimat Period (1839 and 1876), women’s rights were limited but with the reforms, women gained equalities with men. Novelties of the 19<sup>th</sup> century provided the age of “modernisation” in the lives of the Ottoman women. During the First (1876-1878) and the Second Constitutional (1908-1918) periods, many intellectual women tended to awake women’s attention to the gender issues.

However, Turkish feminists and intellectuals advocated that women were still domesticated and alienated from the political and social spheres by the norms of the patriarchy. Therefore, they organized conferences, established institutions and charity organizations for women’s employment and founded political parties and unions for women. *Teali-Nisvan (Organization for Women’s Rise)* was one of the most significant union for women to struggle for liberation, political and social rights and equality on education (Erol, 1992; Arat, 1995; Adak, 2007; Gökçimen, 2008; Zihniöğlu, 2013).

Moreover, the Ottoman feminists published articles and wrote literary works both to criticize the expectations of the patriarchal society and create an awareness about gender inequalities. During the Tanzimat Period, female writers published magazines as *Hanımlara Mahsus Gazete (Newspaper for Ladies)* and journals *Kadınlar Dünyası (Women’s World)*. This new movement attempted to challenge the perception of women by the society and stereotypical roles imposed on women by the patriarchy. In other words, for Berktaş (2004), women not only



demanding equal rights but also questioned the patriarchal system to define themselves in new ways. They demanded respect as individuals, education rights, and change in the imposed roles as mother, wives and daughters. Female identity and role in society were the major concerns of intellectuals who believed that women's prosperity lead to a prosperous nation. Ottoman cultural integrity and development of the empire were associated with the status of women. In journals and magazines, Turkish feminists tried to awake the attention of women about the inequalities in the society, barriers of patriarchy, the struggles of western women, feminist movements within Europe, the arranged marriages and the subordinate position of women in marriage:

It has to be acknowledged that neither is man created to serve his wife, nor is the woman created to be the slave of man. If a man is able to support both himself and his family with his skills and expertise, why should a woman not demand the same knowledge and skills? What is the difference between men and women if we have the same hands and feet, eyes and brain? Aren't we human beings as well? Is the reason why we have remained in the same place since our creation the difference of our sex? No one who has common sense can accept this! If we as Turkish women are supposed to remain uneducated and ignorant, then shouldn't the European women also be like us? If the reason for our illiteracy is the necessity of being veiled, then what about the peasant women who are working with their men in the fields and helping them by all means? (Rabia, 1869, p. 30).

We, the Ottoman women have been living in indolence, living on our spouse's salary, and become wretched from extreme poverty when left alone by our men. We were illiterate, lazy, unskillful, and unable to support a family with our low income. From now on we need to come to our senses, help each other to reinvigorate the working and educational life [for women] and let us be saved from the wretchedness and destitution that continually threaten us (Fatih, 1912, pp. 2-3).

Kadıoğlu (1998) stated that the reforms during the Republic encouraged women to "educate the nation" and become teachers, but first they were expected to become good mothers and wives (p. 94). Therefore, the Tanzimat Period female authors believed that education was the only salvation for women to gain a self-identity and independence:

Our men find us [women] guilty all the time. Whatever happens, they claim that 'women are ignorant.' Our women are illiterate! Yes, this cannot be denied. But, who are the ones that leave them uneducated? Is it our precious fathers who raise an objection against their daughters' pursuit of higher education after they are twelve? Let's say that our mothers are not conversant. I wonder how benevolent our men are towards us. What kind of a self-sacrifice and endeavor did they show us? None! Is not it? What do they expect from us? What right do they have to make demands on us? (Haydar, 1911, p. 2-3).

Although many male intellectuals advocated the feministic movements, there was no change in the status of women because Turkish women had to struggle in society similar to those in many European countries because the Ottoman society was based on a strict patriarchal system:

Let us confess, today a woman lacks the rights to live and be free... her life is dominated by a father, a maternal or paternal uncle, a husband or a brother who takes advantage of traditions and customs. It is impossible for her to set a goal or an ideal for herself (Demirdirek, 1999, p. 74).

Ottoman women's demands were parallel to the struggle for women's rights in the West. They followed women's movements around the world but underlined the fact that living in an Islamic society set different conditions for them. When they discussed their demands within the framework of Islam, they provided supportive examples from "asri saadet", the "undistorted" days of Islam, but they refused to compromise (Demirdirek, 1999, p. 79).

Ottoman men and women have tried to legitimate and rationalize these kinds of Islamic principles by using a sociological formula based on the necessity of a social order that is in accordance with the nature of a 'woman' and 'man' (Durakbaşa, 2002, p. 105).

[Osmanlı kadınları ve erkekleri, bu tür İslami ilkeleri, 'kadın' ve 'erkek doğası ile uyumlu toplumsal düzen ihtiyacına dayanan bir sosyolojik formülü kullanarak rasyonel gösterip meşrulaştırmaya çalışmışlardır]

The women's suffrage movements, which initiated with the Tanzimat period, reached its peak after the establishment of Republic in Turkish culture. Turkish women gained rights in education, marriage and divorce, inheritance and politics. Due to the women's inclusion in work places after the First World War and Balkan War, Reform Acts in economic, social and political spheres were initiated (Kurnaz, 1991, p. 128). 1918-1923 time span was the period when the society was reshaped and experienced politic, economic and social changes. After the foundation of the Turkish Republic (1923), women found opportunities to criticize the gender equalities in the society. Although the republican era was the synthesis of old and new and traditional and modern, the change in the regime could not provide women their desires and expectations about equality: "the absolute domination of father," was handed over "to the republic of brothers" (Berktaş, 2003, p. 105) and male domination ignored women as "concrete/factual female [subjects]" (Berktaş, 2001: 357). The ideal woman of the Republic was shaped by the

traditions of the Ottoman norms and the western culture: an “enlightened” mother and a “masculinized” social actor (Kandiyoti, 1995); chaste (Kadioğlu, 1993), morally strong, virtuous, a modern partner of a man, “modern[ized] but modest” (Kadioğlu, 1993), responsible of the education of the generations (Durakbaşı, 1998a: 36) and “a good mother, loyal wife and Muslim woman” (Toska, 1998, p. 75).

### Female Authors From Tanzimat Era To Modern Period

Emine Semiye (1864-1944) was the daughter of a famous historian and statesman, Ahmet Cevdet Pasha and sister of Fatma Aliye. She was an Ottoman prolific author, a politician, journalist and teacher who supported women's education and professional life both in her novels and articles published in notable journals. She produced novels and stories involving biographical traces and criticism of the domestication of women. Emine Semiye was one of the first Ottoman Muslim educated women (Karaca, 2011) who attended to a formal school (Kurnaz, 1991, p. 30). In 1882, Emine Semiye worked as a Turkish and literature teacher in İstanbul and other towns (Karaca, 2011). She wrote articles for *Hanımlara Mahsus Gazete (Newspaper for Ladies)*, *Kadın (Woman)*, *Saadet (Bliss)* and *İzler (Traces)*, a math textbook and novels *Sefalet (Poverty)* and *Gayya Kuyusu (The Pit of Hell)*.

Emine Semiye contributed to the Ottoman women movement (Kurnaz, 2012) by establishing charity organizations to support women's suffrage. In 1897, she founded *Şefkat-i Nisvan Cemiyeti (Charity for Women)* and became a member of Committee of Union. While dealing with politics and writings, Semiye dedicated her life for the education of girls because she believed that education was essential for a prosperous nation. She travelled the country and educated girls in the distant places. Emine Semiye used her pen to educate not only women but also the Ottoman society (Karaca, 2011: 298).

In her article, “Kadınlık” (“Womanhood”), Semiye criticized the domestication of women and social identity imposed on women. The concept of “womanhood” was enriched and developed by Emine Semiye and Fatma Aliye and it aimed at investigating the condition of the Ottoman women in the patriarchal system, suggesting solutions to the gender inequalities and providing the Ottoman women a westernized modern world blended with the traditions. The main aim of the founders of this group was to educate women, help them find jobs, realize the issues of their society and be enlightened because for them the enlightened women could find their self-identities as an individual (Zihniöğlu, 2013, p. 45).

As mentioned before, the Ottoman feminists accepted education as the only salvation of girls and Emine Semiye underscored this issue in her novel, *Muallime (Tutor)* (1901). The novel is about the significance of education for women. İdris Molla is a teacher and he educated his daughter Bihbude. When blamed and dismissed from her uncle's home, Bihbude becomes a tutor in the house of Mahsul Bey. However, she was abandoned by her fiancé who accused Bihbude with adultery. The novel underscores how education saves the life of a woman who faced difficulties.

Similar to the intellectuals of the Tanzimat period, Emine Semiye underscored the significance of women's education for healthy families and a prosperous nation. Therefore, in her article “İslamiyet'te Feminizm” (Feminism in Islam), she stated that with education, women would begin struggling for their identity and rights in patriarchal societies. For her, the women were the most prominent part of the society, yet their potentiality was restricted by men “...medically, there is no difference between the mind of men and women” [...tıbben kadınla erkek dimağı arasında hiçbir fark yoktur] (Emine Semiye, nd, p. 5). Reacting against the belief that considers women as the shadows of men, Emine Semiye used a critical attitude in her writings.

Fatma Aliye (1862-1936) was the first woman novelist who became the symbol of Turkish feminism (Esen, 2000, p. 120). She was the daughter of a significant bureaucrat and historian intellectual Ahmet Cevdet Pasha and the sister of Emine Semiye. Fatma Aliye was brought up in a conventional family and a conservative society in which there were problems of arranged marriages, polygamy and unfair treatments towards women. However, her family was highly educated and she had the chance of realizing her potential. She could not get a regular education but was interested in her brother's books and French, which she learned from a tutor. Having lived in a gender segregated society, she had the opportunities to use her skills due to her father's effort and sympathy.

After she got married, she was forbidden to read or write by her husband but after giving birth, Fatma Aliye became ill and her husband realized her passion for reading and writing. She translated the novel with the name of *Meram* under the pseudonym “Bir Kadın” (“A Woman”). Although nobody believed that it was translated by a woman, the positive comments encouraged her to continue. She wrote *Hayal ve Hakikat (Dream and Reality)* with Ahmet Mithat Efendi under the name of “A Woman”. Using her real name in 1892, she published *Muhazarat (Muhazarat)*, which was later placed in The Women's Library of the World's Fair Catalogue. During 1892 and 1915, she wrote novels, *Udi* and *Nisvan-ı İslam* and wrote journals in *Hanımlara Mahsus Gazete (Newspaper for Ladies)*, *Kadınlar Dünyası (World of Women)* and *İnkılab (Reform)*.

Fatma Aliye dealt with gender relations, women and Islam, impacts of westernization, women's education, arranged marriages, and the roles of women in the Ottoman Islamic culture. Based on the conflicts emerged during the 19th century about the western world and Islam woman, Fatma Aliye coined a term “Islam woman” which referred to the enlightened and educated woman while preserving the traditional way of Islamic culture (Zihniöğlu, 2013, p. 48). She advocated the equality between men and women (Canbaz, 2007, p. 66), which she believed had

a significant place in Islamic codes. Therefore, for her men and women were equal and thus should be treated equally (Canbaz, 2007, p. 66).

In her famous novels, Fatma Aliye depicted Turkish women as intellectual, educated and economically independent, yet, leading a life appropriate for their traditions. The teacher in *Refet* and a music teacher in *Udi* were portrayed as brave, intelligent and decent women who blended the western way of life with Islamic codes. Similarly, in *Muhadarat*, Fatma Aliye focused on the marriage and women's role in marriage. The female character, Fazıla marries Mukaddem due to her father's choice. Although she is depicted as an obedient passive girl, she accepts the marriage to escape from her family, and thus, she makes her own choice. After divorcing Mukaddem, Fazıla marries Remzi with her freewill. In the novel, Fatma Aliye depicts the ideal woman: a good mother, a good wife, a good Muslim, educated, virtuous, hardworking and determined and modern (Argunşah, 2012, p. 56).

Nezihe Muhiddin (1889-1958) was an author, activist and a pioneer of feminist movements. She was born in 1889 in a wealthy and intellectual family in İstanbul (Zihnioğlu, 2013, p. 35). Her father was a judge and her mother was the daughter of Ali Şevket Pasha (Coşar, 2006, p. 33). After the formal education, she continued her education at home with tutors and completed her training of Darülmualimat (Dik, 2012, p. 4). She was the leading figure of *Kadın Birliği (Women's Union)* established in 1924 (Zihnioğlu, 2013, p. 150). In 1909 she worked as a science teacher at Kız İdadi Mektebi (Girls High School). Highly influenced by her father and cousins, she grew up in an environment of political discussions and learned about the western politics and culture. Muhiddin became the head of İttihat ve Terakki Kız Okulu (Union and Progress Girl School) in 1909 and she wrote articles about sociology, psychology and pedagogy in newspapers as *Sabah* and *İkdam* to create an awareness for gender issues. She was the chief-editor of *Kadın Yolu (Woman's Path)* (Zihnioğlu, 2013, p. 169) and the author of *Türk Kadını (Turkish Woman)* (1931) in which she praised the Ottoman women in the women's suffrage movements. During her professional life as a teacher and director at schools, her main goal was to raise Turkish girls in accordance with the European schools (Baykan & Ötüş, 1999, p. 25).

Nezihe Muhiddin was an activist who dealt with politics by organizing seminars and establishing institutions for women's awareness and she was a member of *Osmanlı Müdâfaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti (Ottoman Women Rights Advocate Union)* which was established in 1913 to create an awareness of women's rights (Çakır, 1991, pp. 6-7). Nezihe Muhiddin became the leading figure of the journal *Kadınlar Dünyası (World of Women)* (Çakır, 1991, p. 91-97) and built *Türk Kadın Birliği (Turkish Woman's Association)* with her friends in 1924. This association was considered to be the first women suffrage movement of Turkish women. She devoted her life on educating girls at schools, organizing seminars for women to gain professions, training women about their rights in society and became one of the most effective contributors of women's right of voting in 1935.

Nezihe Muhiddin focused on the false modernization and westernization of the Ottoman women and advocated that ideal women should be educated and working. Fatma Aliye's "Islam woman" concept was replaced by the "Turkish woman" throughout the end of the First World War by Nezihe Muhiddin

For Nezihe Muhiddin, the woman who possessed the traits of Turkish woman concept was the one who adapted the European rationalism and secularism based on science rather than the religious superstitions, was aware of her rights and fought for them, was acquainted with the economic and politic issues of her country and suggested solutions, protected the national issues and participated in the public spheres (Zihnioğlu, 2013, p. 77).

Her main goal was, therefore, to depict the new "Turkish woman" as equal to men in her notable novels:

The writer, who mentioned about the negative impacts of social change, the consequences of wrong practices of westernization in her novels, advocated the 'educated-professional woman' that she considered as the ideal woman while criticizing the 'elegant woman, salon woman, westernized women' (Erdoğan, 1998, p. iii).

[Romanlarında sosyal değişimin olumsuz yönüne, batılılaşmanın yanlış uygulamalarının sonuçlarına değinen yazar, olumsuz olarak gördüğü 'artist kadın, salon kadını, batılı kadını' tiplerini eleştirerek, ideal kadın olarak gördüğü 'eğitilmiş-meslek kadını' tipini savunmuştur]

According to Doğan (2007), Nezihe Muhiddin "plays the role of a father who educates the society through a traditional culture and nationalistic discourse" [geleneksel kültür ve milliyetçi söylem doğrultusunda toplumu eğiten bir baba rolünü üstlenir] (p. 12). In her famous novel, *Benliğim Benimdir! (I Have My Self!)* (1929), the main character Zeynep is a slave girl who was sold to Nusretullah Pasha when she was thirteen. The story revolves around her attempts to kill herself in order to escape from the oppressions of the patriarchy and slavery:

In my mind, a word without a definite aim goes around like a black winged butterfly: Escape, leave! But where... and to whom? ... I cannot expect from death anymore. I could not have it for twice (Muhiddin, 2006a, p. 75).

[Fikrimde hiçbir hedefi olmayan bir kelime, siyah kanatlı bir kelebek gibi dolaşıyordu: Kaçmak, gitmek! Fakat nereye... ve kime? Artık ölümden halas bekleyemezdim. İki defasında da bana yâr olmamıştı!]

In the palace, Zeynep learns the piano and reading and falls in love with the son of the pasha. However, she is raped by the father and becomes his wife. Labelled as a prostitute, a thief and a fraud, Zeynep becomes the victim

of the male dominated society. Nezihe Muhiddin not only criticized the conditions of women in a male dominated society but also focused on the essentiality of women's education.

In her article "Türk Kadınları Mebus Olmak İstiyor" ("Turkish Women want to be Deputy") in *İkdam* published in 1929. Nezihe Muhiddin (2006b) summarized the attempts of all feministic authors: "It is meaningless to tell us wait. Does it mean women are inexperienced? ... What are we going to wait for? For women reborn with another nature?" [Bize bekleyiniz demek manasızdır. Yoksa kadın henüz tecrübesizdir, demek mi isteniliyor acaba? ... Neyi bekleyeceğiz? Kadının başka bir hilkatla dünyaya gelmesini mi?] (p. 280). However, Nezihe Muhiddin was frustrated with the movements, ignored by the public and lost her life in a mental hospital:

It has long been claimed that women were given their rights by the Kemalists and that they did not need to fight for them... Through the initiative of Nezihe Muhiddin, women did fight for their rights, including political rights, and sought full equality. Women's struggle was suppressed, Nezihe Muhiddin was silenced and the founding fathers could claim a tabula rasa – over which they could rewrite women's history as the granters of women's rights (Zihnioğlu, 1998, p. iii).

During the Turkish Independence War, women substituted men in public spheres for labor force, helped the army force as nurses, contributed to the economy of nation and provided environment for their children and elders. Through the Republican regime, reforms provided women certain suffrage rights in marriage, education and politics to appear in the western world. Therefore, women were accepted as the hidden figures of the national war. One of the most prominent heroines of the Independence War was Halide Edip Adivar (1884-1964) who supported women's suffrage with her pen. Her father, Edip Bey, provided her a western education with private tutors and she graduated from the American College for Girls in 1901, as the first Turkish and Muslim student. She was also aware of the traditional way of the Ottoman culture due to her grandmother: "grows up slowly, being nourished by both the eastern and western culture; she either listens to the prayers of her Sufi grandma or feels the influences of the English discipline that an occidental father admires" [doğu ve batı kültürlerinden beslenerek usul usul büyür; kah Mevlevi bir anneannenin yakarışlarını dinler, kah alafranga bir babanın hayran olduğu İngiliz terbiyesini varlığı üzerinde hisseder] (Adivar, 2005, p. 300).

In 1911, Halide Edip Adivar worked for *Teali-i Nisvan Cemiyeti* (*Organization for the Elevation of Women*), which provided childcare and nursery classes for women and participated in *Türk Ocakları Derneği* (*Turkish Hearths Association*) where she constructed the concept of "the new woman". Adivar (2005) explained her ideology of equality among genders: "This work imagines the era in which women will have the right to vote, and their life and human relations will be fairly and equitably" [Bu eser, kadınların oy sahibi olacağı, hayat ve insan münasebetleri makul ve muntazam olabileceği bir devri tahayyül ediyordu] (p. 187).

Similar to Fatma Aliye and Nezihe Muhiddin, Adivar stated the significance of women's education and created an alternative woman who combined the traditional expectations with modern life. According to Acar (1990), it was a national priority for feminists to establish a society similar to the West: men and women have equal status in society to achieve common goals of the nation. Therefore, feministic writings of this new period reflected the perception of women not only as mothers and wives but also as patriotic citizens and the equal status of women with men in nation. For Adivar, therefore, it was inevitable for women to break the chains of patriarchy and establish an independent self for the national identity. For her, the "enlightened women" would become "enlightened mothers" to empower the national improvement:

Women need to learn as much as men do, need to learn everything. In this case, the key concern of women cannot be different from that of men... Yet, these new needs should not let women avoid fulfilling their principal responsibilities, even cooking. No matter how high the knowledge that women possess, it must be in a perfect harmony with their womanly responsibilities, discretion and the role of governess [...] A woman, first, is an Ottoman, a patriot. ... The rights of a country are a thousand times more important and honourable than those of women. Thus, while yelling out for their rights, women must remember that these rights are for breeding a child for the homeland (qtd. in Demirdirek, 1993, pp. 38–40).

[Kadınlar, erkekler kadar öğrenmeye, her şeyi öğrenmeye muhtaçlar. Bu hususta kadınların mevzuu erkeklerinkinden başka olamaz... Fakat bunları vezaif-i hakikiyelerinden, hatta yemek pişirmekten bile çekindirecek tarzda temessül etmemeli. Bildikleri şey ne kadar yüksek olursa olsun vezaif-i nisviyelerine, muhakemelerine, mürebbiyelik rollerine ahenktar bir mükemmeliyet vermelidir [...] Bir kadın evvela Osmanlı, bir vatanperverdir... vatanın hukuku kadınlık hukukundan bin kat mühim ve muhteremdir. Onun için kadınlar bugün hukukumuz diye haykırırken bunu kendileri için değil, vatana yetiştirecekleri evlada lazım olan terbiyeyi verebilmek için olduğunu der-hatır etmelidir]

Women were accepted to be the mothers of the nation to educate the future and Mustafa Kemal emphasized the essentiality of women's education as:

as time passes, science, progress, and civilization advance with giant steps and we are aware of this. The education that mothers have to provide to their children today is not as simple as it has been in the past. Therefore, our women are obligated to be more enlightened, more prosperous, and more knowledgeable than our men. If they really want to be mothers of this nation, this is the way... our enemies claim that Turkey cannot be considered a civilized nation, because she consists of two separate parts, men and

women. Can we shut our eyes to one portion of a group, while advancing the other and still bring progress to the whole group? The road of progress must be trodden by both sexes together, marching arm in arm” (Abadan-Unat, 1974).

For Halide Edip Adıvar, the ideal woman was supposed to blend the “Turkish nationalism and the Westernization ideal” (Jayawardena, 1986, p. 40); “a conservative modernist woman”; “educated [...] dressed in the new styles and attuned to Western ways - [...] yet whose role was primarily in the home [...]. They still had to act as the guardians of national culture, indigenous religion and family traditions...” (Jayawardena, 1986, pp. 12-14); modern but modest; nationalist; religious; educated; a virtuous wife and a sacrificing mother and “emancipated but unliberated” (Durakbaşa, 1998b, pp. 140-41). In other words, Adıvar’s “Republican woman” was the combination of traditional and modern.

The new woman of the Republic was ‘an educated-professional woman’ at work; ‘a socially active organizing woman’ as a member of social clubs, associations; ‘a biologically functioning woman’ in the family fulfilling reproductive responsibilities as a mother and wife; ‘a feminine woman’ entertaining men at balls and parties” (Durakbaşa, 2002:147). Halide Edip Adıvar was highly aware of the women problem in Turkey at the time of a national awakening, and therefore, her feministic views were discussed within a national framework as is seen in her famous novel, *Ateşten Gömlek (The Shirt of Flames)* (1922). The main character Ayşe is woman who has lost her son and husband during the war and who replaced her husband’s role as a patriot. She rides horses, fights with men, appears in battlefields, wears men’s clothes and becomes the symbol of “İzmir defence” (Adıvar, 2005, p. 68). Also, Ayşe is a traditional Turkish female who is aware of her responsibilities as a woman: “There is always lace or sewing in her hand” [Elinde daima bir dantel veyahut dikiş] (Adıvar, 2005, p. 45), she does the chores and serves men. Throughout the novel, Adıvar takes her from the battlefield and assigns her the role of a nurse because Halide Edip was also aware of the fact that the society was not ready to accept a woman who is “strong, independent, determined and self-sufficient” [güçlü, bağımsız, kararlı ve kendine yetebilen kadını kabule hazır değildir] (Argunşah, 2015, p. 50).

Although women acquired certain rights after the Republic, there were still obstacles to the liberation of women in Turkish culture. Turkish feminists and scholars claimed that Turkish women were unrepressed but unliberated (Kandiyoti, 1987; Arat, 1989; Tekeli, 1995) and there was a clash between the western-traditional women due to “the necessary continuation of the patriarchal domination of men over women” (Tekeli, 1995, p. 10). Therefore, the cultural dilemma and the identity crisis of women became the prominent issue of women writers who focused on the dichotomy among women and the clashes in the modernized Turkey. Turkish feminism after the 1980 presented the sense of autonomy, self-identity and liberty in the new modern world. Pınar Kür, İnci Aral, Ayla Parla and Leyla Erbil are the leading figures of the contemporary Turkish feminism. Many Turkish feminists have examined the perception of women by the patriarchy and Saktanber (1995) concluded that there were two opposing women in the 1980s: self-sacrificing mothers and virtuous wives or “available women” for men (p. 198).

Leyla Erbil is one of contemporary female authors who dealt with the themes of marriage, love, relations and self-realization of women in the patriarchal Turkish society. In her many works, Erbil has depicted two opposing females. One is defeated in man’s world, oppressed under patriarchy, imprisoned and struggle with the repressed desires. The other rebels against the norms of the society, refuses to be restricted in domestic spheres and struggles for self-identity and individualistic existence. Therefore, unlike the women writers of the previous periods, in modern period, Erbil’s novels represent the individualistic struggle of women rather than a community-based struggle.

In *Tuhaf Bir Kadın (A Strange Woman)* in 1971, Erbil dealt with the women’s roles in society and woman’s resentment in patriarchy. In the novel, Nermin states that women are passivized and isolated in patriarchal societies. The condition of woman is explained within the dualities as “Islam/west, tradition/modern, equality/difference and private/public” [İslam/batı, gelenek/modern, eşitlik/farklılık, ve mahrem/namahrem (özel/kamusal) gibi mevcut ikilikler çerçevesinde] (Göle, 1997, s. 30). Although Nermin lives in a modern world, she is still trapped within the norms of patriarchy. When she goes to a club, men humiliate and abuse her (Erbil, 2005, p. 78) because women are seen as indecent and sinful. However, Nermin defends with a feministic way: “Atatürk opened these doors to me, who are you trying to put the Turkish woman into those dark dens again?” [Atatürk açtı bu kapıları bana, sen kim oluyorsun da yeniden o karanlık deliklere tıkmaya kalkıyorsun Türk kadınına ha?] (Erbil, 2005, p. 79). The only desire of woman in the novel is freedom: “If I cannot be happy without gaining my liberty, if the world resists giving it to me, it means I will not be happy” [Ben özgürlüğümü elde etmeden mutlu olamayacağım, dünyada bana bunu vermemekte direnmekteyse mutlu olamayacağım demektir...] (Erbil, 2005, p. 22).

## Conclusion

After the Tanzimat reforms, the Ottoman women gained rights in education and involved in business and social organizations. However, women were still expected to stay within the domestic spheres as wives and mothers, with their traditional roles imposed by the patriarchy. Due to the changes in the western culture, in the Tanzimat Period, the reform acts provided women a modernized world. Feminists of this period aimed at informing the

women about the changes and their rights in notable magazines and journals. Emine Semiye, Fatma Aliye and Nezihe Muhiddin were the notable female authors that became the voice of the Ottoman women. Having developed the concept of “womanhood”, Emine Semiye and Fatma Aliye tended to examine the condition of the Ottoman women in the patriarchal system by offering solutions to the gender issues, suggesting solutions to the gender inequalities and awakening the women’s attention about their potentiality and power. While Emine Semiye advocated the superiority of women in society and emphasized her ideas with a critical attitude in her writings, Fatma Aliye supported the idea of equality among genders and she coined a new term: “Islam woman”. For her, this new woman referred to the enlightened woman capable of blending the western modernity with the traditional Islamic codes (Zihnioğlu, 2013, p. 48). Throughout the end of the First World War, “Islam woman” concept was replaced by Nezihe Muhiddin’s “Turkish woman” concept which adapted the western modernism and secularism to participate in the politic, economic and social spheres of the Turkish culture (Zihnioğlu, 2013, p. 77). After the foundation of the Turkish Republic in 1923, feminists focused on the nationism, equality of gender and women’s education for a prosperous nation: “a good mother, loyal wife and Muslim woman” (Toska, 1998, p. 75). The previous concepts developed by the Ottoman feminists were replaced by Halide Edip Adivar’s the “Republican woman”: educated, nationalist, conservative but modern, religious, virtuous and sacrificing (Durakbaşı, 1998a, pp. 140-41). In modern periods, Turkish feminists reflected the cultural dilemma and the identity crisis of women in their writings. In Leyla Erbil’s novels, women characters are portrayed in a struggle between their desire of independence and the society. Erbil’s heroines are trapped within the norms of society and struggle to break the chains of the patriarchy for liberty. Therefore, it would not be wrong to state that the literal slavery of women like Zeynep in Nezihe Muhiddin’s *Benliğim Benimdir!* became a symbolic slavery of women throughout the modern era in Turkish literature.

## References

- Abadan-Unat, N. (1974). Major Challenges Faced by Turkish Women: Legal Emancipation, Urbanization, Industrialization. *Turkish Yearbook of International Relations*, 14: 20-44.
- Acar, F. (1990). Türkiye’de İslamcı Hareket ve Kadın. Ş. Tekeli (Ed.). In *1980’ler Türkiye’sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar* (pp.69-87). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Adak, H. (2007). Suffragettes of the Empire, Daughters of the Republic: Women Auto/Biographers Narrate National History. *New Perspectives on Turkey*, 36, 27-51.
- Adivar, H. E. (2005). *Mor Salkımlı Ev*. İstanbul: Özgür.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Ateşten Gömlek*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Arat, Y. (1989). *The Patriarchal Paradox: Women Politicians in Turkey*. London and Toronto: Associated University Presses.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Toward a Democratic Society. The Women’s Movement in Turkey in the 1980s*. London: New Jersey.
- Argunşah, H. (2012). *Osmanlı Kadınının Avrupa’ya Takdim ve Müdafası: Nisvan-ı İslam, Şerif Aktaş Armağanı*. 51-67.
- \_\_\_\_\_ (2015). Halide Edip’te Değişen Kadının Romandaki İzdüşümleri: *Seviye Talip’ten Ateşten Gömlek’e. Türklük Bilimi Araştırmaları. Bahar*, 37, 27-52.
- Baykan, A. & Ötüş, B. (1999). *Nezihe Muhiddin ve Türk Kadını 1931*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berktaş, F. (2001). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Feminizm. T. Bora & M. Gültekin (Eds.), *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce Vol 1: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi*. (pp. 348-361). İstanbul: İletişim.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Tarihin Cinsiyeti*, İstanbul: Metis.
- \_\_\_\_\_ (2004). Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye. *Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları*. 7. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi Yayınları, 1-30.
- Canbaz, F. (2007). *Çok Eşlilik Taaddüd-i Zevcat Fatma Aliye Mahmut Esad*. Ankara: Hece Yayınları.
- Coşar, S. (2006). *The Reflections of the Ottoman-Turkish Feminism on the Literary Works of Nezihe Muhiddin*. A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.
- Çakır, S. (1991). Osmanlı Kadın Dernekleri. *Toplum ve Bilim*, 52.
- De Beauvoir, S. (1968). *The Second Sex*. (Trans. H. M. Parshley). New York: Bantam Books.
- Demirdirek, A. (1993). *Osmanlı Kadınlarının Hayat Hakkı Arayışlarının bir Hikayesi*. İstanbul: İmge.
- \_\_\_\_\_ (1999). In Pursuit of the Ottoman Women’s Movement. Z. F. Arat (Ed.), *Deconstructing Images of the Turkish Woman*, 65. New York: Palgrave.
- Dik, T. (2012). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Ressitment’in Dönüşümü: Nezihe Muhiddin ve Leyla Erbil*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Z. (2007). Nezihe Muhiddin Bütün Eserleri. *Varlık*, 1194, 12-14.
- Durakbaşı, A. (1998a). Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve “Münevver Erkekler”. A. B. Hacımiraçoğlu (Ed.), *Bilanço ’98, 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- \_\_\_\_\_ (1998b). "Kemalism as Identity Politics in Turkey" in *Deconstructing Images of the Turkish Woman*. Ed. Z. Arat, NY: St. Martin's Press.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Halide Edib: Türk Modernleşmesi ve Feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Emine Semiye (1325). "Kadınlık". *Yeni Gazete*, 437(13), 3.
- \_\_\_\_\_ (1901). *Muallime, Hanım Kızlara Mahsus Gazete*, S. 143-146, 21 Kânunuevvel 1316/3 Ocak 1901-25 Kânunusani 1316/7 Şubat 1901. Devamı *Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 99/301-109/311, 15 Şubat 1316/ 28 Şubat 1901-2 Mayıs 1317/15 Mayıs 1901; Milli Kütüphane, O6 MK. Yz. A 4583.
- \_\_\_\_\_ (nd.). İslamiyet'te Feminizm. In Halil Hamid, *İslamiyet'te Feminizm Yahut Âlem-i Nisvanda Musavaat-ı Tamme*. İstanbul: Kiteum Matbaası.
- Erbil, L. (2005). *Tuhaf Bir Kadın*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Erdoğan, T. (1998). *Nezihe Muhiddin'in Romanlarında Kadın ve Sosyal Değişme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erol, S. (1992). Feminism in Turkey. *New Perspectives on Turkey*, 8.
- Esen, N. (2000). Bir Osmanlı Kadın Yazarın Doğuşu. *Journal of Turkish Studies-Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 24, 115-120.
- Fatih, M. C. (1912). Kadının Hayat ve Mesai-i Umumiyyeye İştiraki Lazımdır. (It is Important for Women to Participate in Work Life). *Kadınlar Dünyası*, 85, 2-3.
- Fatma Aliye (1996). *Muhâdarât*, (Prep. H. Emel Aşa). İstanbul: Enderun.
- Gilbert, S. M. & Susan G. (2000). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination* (2nd Ed). New Haven and London: Yale Nota Bene Yale University Press.
- Gökçimen, S. (2008). Ülkemizde Kadınların Siyasal Hayata Katılım Mücadelesi. *Yasama*, 10, 5-59.
- Göle, N. (1997). *The Forbidden Modern: Civilization and Veiling*. University of Michigan.
- Haydar, A. (1911). Bizde Kız Evladlarının Tahsili. (Education of Girls in our Country). *Kadınlar Dünyası*, 13, 2-3.
- Jayawardena, K. (1986). *Feminism and Nationalism in the Third World*. London and New Jersey: Zed Books.
- Kadioğlu, A. (1993). (Alaturkalık ile iffetsizlik arasında) Birey olarak Kadın. *Görüş*, 9, 58-62.
- \_\_\_\_\_ (1998). Cinselliğin İnkârı: Büyük Toplumsal Projelerin Nesnesi Olarak Türk Kadınları. A. B. Hacımiraçoğlu (Ed.), *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (pp. 89-100). İstanbul Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 89-100.
- Kandiyoti, D. (1987). Emancipated but unliberated? Reflections on the Turkish case. *Feminist Studies*, 13, 317-338.
- \_\_\_\_\_ (1995). Ataerkil Örüntüler: Türk Toplumunda Erkek Egemenliğinin Çözümlemesine Yönelik Notlar. Ş. Tekeli (Ed.), *1980'ler Türkiyesi'nde Kadın Bakış Açısından Kadınlar* (367-382). İstanbul: İletişim.
- Karaca, Ş. (2011). Modernleşme Döneminde Bir Kadın Yazarın Portesi: Emine Semiye Hanım. *Bilig*, 57, 115-132.
- Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923)*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Fatma Aliye'nin Emine Semiye'ye Bir Mektubu (A Letter of Fatma Aliye to Emine Semiye)*. ASOS Index.
- Nezihe Muhiddin (2006a). *Benliğim Benimdir! Nezihe Muhiddin Bütün Eserleri 1*. Y. Zihnioğlu (Ed.), *Mor Kitaplık-Kadın Tarihi ve Eserleri Dizisi 1* (pp. 55-113). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- \_\_\_\_\_ (2006b). Türk Kadınları Mebus Olmak İstiyorlar. Nezihe Muhiddin Bütün Eserleri 4. Y. Zihnioğlu (Ed.), *Mor Kitaplık-Kadın Tarihi ve Eserleri Dizisi 4* (pp. 279-80). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rabia. (1869). Birinci Mesele: Terbiyet-i Hatıramızın Vucub-i Islahı. *Terakki Muhadderat*, 30.
- Saktanber, A. (1995). Women in the Media in Turkey: The Free, Available Woman or the Good Wife and Selfless Mother. In *Women in Modern Turkish Society: A Reader*. Ed. Ş. Tekeli. London, Atlantic Heights, N.J., Zed Books.
- Tekeli, Ş. (Ed.). (1995). *Women in Modern Turkish Society*. London: Zed Books.
- Toska, Z. (1998). Cumhuriyet'in Kadın İdeali: Eşiği Aşanlar ve Aşamayanlar. A. B. Hacımiraçoğlu (Ed.). *Bilanço '98, 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*, 71-88. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 71-88.
- Zihnioğlu, Y. (1998). *Nezihe Muhiddin, an Ottoman Turkish Rights Defender*. Master Thesis. Boğaziçi University.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Kadınsız İnkılap: Nezihe Muhiddin, Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği*. İstanbul: Metis Yayınları.

## WOMEN'S VIEW OF HUMOR: GÜLSE BIRSEL'S JET SOCIETY TV SERIES

Prof. Dr. Senem DURUEL ERKILIÇ  
Mersin University  
[sduruelerkilic@gmail.com](mailto:sduruelerkilic@gmail.com) & [saduruel@mersin.edu.tr](mailto:saduruel@mersin.edu.tr)  
Research Assistant Goncagül BUDAK  
Mersin University

### Abstract

The act of laughing, which is thought to be related with the body rather than the mind and identified with rudeness, has been attributed to outcast segments of society, women, children, slaves, or the common-people, while humor requiring the supremacy of the mind is associated with the ruling elite class of the society and mostly with men. The judgment that humor can only be produced by men and that women do not understand humor and they are lack of creative sense of humor and perception, but it has become established that women can only be the laughing party though not always. Crawford and Gressley (1991) also criticize numerous experimental studies in which women are called an inadequate group with neither the ability to create humor nor the sense of humor necessary to appreciate it. Furthermore, it has been observed that humor is constructed with a masculine language (Sanders, 2019, p. 211), and humor is structured in a way that strengthens negative stereotypes about women and other disadvantaged groups (Lovaglia et al, 2008). However, humor offers an important area of freedom to question the dominant structures, to shake them, and to show resistance to the power/dominant elements. Many philosophers from Bergson to Bakhtin emphasized the relationship with power as a field of resistance while defining the field of laughter and humor. The most important references to humor from a feminist perspective are related to the nature of humor that challenges dominant ideological discourses. This paper will focus on Gülse Birsnel as a sitcom writer in terms of the changing woman-humor relationship alongside the social change in Turkey. When we scrutinize women within a wide time range as a cartoonist in the comic magazines in the late 1980s to today's woman stand up comics who creates critical humor, it can be asserted that Gülse Birsnel's sitcoms may represent a significant turning point in Turkey concerning to woman's relation with humor. We can assert that Gülse Birsnel's sitcom on television may represent a significant turning point in Turkey concerning the woman's relationship with humor. Birsnel critically discusses the stereotypes and positions of men and women as well as the sitcom series where the critical approach to class distinction and rich-poor dichotomy becomes concrete. Within this context, we can say that although Gülse Birsnel's humor is a part of popular culture, she produces a critical discourse and this critical discourse has a strong influence in terms of reaching a wide range of audiences. Although Gülse Birsnel's humor benefits from stereotypes, which are shaken by Crawford (1991) states, it can be said that it has a structure that weakens negative associations and provides an environment conducive to evaluating gender stereotypes in an egalitarian and fair manner outside the restrictive context of gender stereotypes. Within this context, the narrative structure in the Jet Society TV series will be examined with the method of critical discourse analysis through the generic characteristics and typage of the sitcom.

**Keywords:** *Women, Humor, Power, Sitcom, Gülse Birsnel.*

### Introduction

*"It is a very serious thing to be a funny woman"*

*Frances Miriam Berry Whitcher (1814-1852)*

Historically, humor has been associated with the ruling elite class and men, as in many fields. The judgment that humor can only be produced by men, that women do not understand humor, that they are lack of a creative sense of humor, and that they can only be the laughing party - but not always - has been an established impression in many different cultures for a very long period. Women have been excluded from the comedy field, and until recently they have been kept away from different areas of humor such as cartoons. In fact, according to Kotthoff (2006, p.5). "Authors such as Schopenhauer, Bergson, and Freud rein forced the exclusion of women from the comic arena". Crawford and Gressley (1991) also criticize numerous experimental studies in which women are called an inadequate group with neither having the ability to create humor nor having the sense of humor necessary to appreciate it. Additionally, it has been observed that humor is constructed with a masculine language (Sanders, 2019, p.211) and that humor is structured in a way that reinforces negative stereotypes about women and other disadvantaged groups (Lovaglia et al, 2008). However, humor offers an important area of freedom to question the dominant structures, to shake them, and to show resistance to the power/dominant one.

Being able to make people laugh through humor requires good communicational skills and a practical understanding and evaluation of emotional and intellectual processes. This shows that humor is a product of intelligence used proficiently. Within this context, humor makes it easier to be loved by individuals and even by the masses, to be accepted faster in society and to be preferred in any environment. Humor also has a power that threatens authority to the extent that it facilitates the social acceptance of the person and brings the person to the forefront. Such a power, which loosens, destroys, and reshapes the rules of the established order and gives the authority to the individuals. Therefore, humor has been constrained by organizers throughout history. When we look at history, together with the



patriarchal cultural order; situations such as aggression, violence, and war were associated with the male gender, and women were considered in association with the passive work of domestic life. In this direction, humor, which includes meanings such as intelligence, aggression, and power, has carried the traces of a gendered approach throughout history and has been shaped within this framework. The masculine understanding that tries to keep women away from the field of humor and therefore from power has further made them the subject of humor, and the judgment that women do not understand humor which is related to intelligence and mentality has become established. However, just as humor can transform meanings, it is capable to dissolve and distribute culturally determined patterns with the same power. Within this respect, humor is one of the most important tools that will enable women who resist the patriarchal cultural order to accelerate social transformation. Humor, which has been shaped over gender identities in the historical process, has the power to be used to demolish the negative relationships between the genders and their stereotypes, as Crawford expresses (1991).

As an important conveyor of popular culture, the sitcom is an area where different social segments and discourses are represented, perhaps more than other television productions. Within this context, the sitcoms are texts that, by their nature, allow dissident and critical discourses to be seen and to follow up the struggle being waged through these discourses. Although it is a domestic type in this context, it can be asserted that sitcoms have been transformed into a field where women produce their opposing discourses within the historical development of sitcoms.

This article will focus on women writer and actor Gülse Bırsel within the framework of differentiated women-humor relationships parallel to the social change in Turkey. When we scrutinize women within a wide time range as a cartoonist in the comic magazines in the late 1980s to today's woman standup comics who creates critical humor, it can be asserted that Gülse Bırsel's sitcoms may represent a significant turning point in Turkey concerning to woman's relation with humor. Gülse Bırsel who reached a wide audience since 2004, with the sitcoms she wrote and played on TV (*European Side, Fake World, and Jet Society*) both witnesses the social change in Turkey and also becomes one of the social change catalysts with the humor she creates. In this study, within the framework of the relationship between women and humor, Gülse Bırsel's sitcom series *Jet Society* will be analyzed, and as a female writer the arena opened by Bırsel in the field of popular culture will be expressed and the critical discourse she has produced, even though it is a part of popular culture, will be tried to be revealed.

In the study, based on the critical discourse analysis method of the theorist Van Dijk (2001), who reveals the connection between the concept of discourse with ideology, the scenario, plot, and characters of the *Jet Society* series will be analyzed. The discourse analysis model of Van Dijk, which is handled in the context of macro and microstructure, is based on the interaction of a group of academicians at the University of Amsterdam in the early 1990s. The theory and method that Dijk brought forward together with Kress, vanLeeuwen, Fairclough, and Wodak with their differences did not progress through a single pattern. Discourse analysis is an analysis technique that develops with different disciplines such as psychology, sociology, philosophy, and linguistics and benefits from the theoretical perspectives of these different disciplines. Discourse analysis is the study of language in its simplest form. However, as Dijk states, discourse analysis does not only deal with the formal (phonological or syntactic) aspect of language use but rather turns the focus of attention on social events created by language users who communicate in social and cultural contexts (cited in Çelik & Ekşi, 2008, p.105). Critical discourse analysis focuses on social problems because social structure and culture are established through discourse (Fairclough & Wodak, 1997, p. 273-280). Power relations are part of discourse and discourse proceeds ideologically. According to Pradeep (2019, p.1248) "*Critical Discourse Analysis (CDA) a more specific type of qualitative textual analysis, precisely, to investigate the hidden dimensions of ideology, power relation existing in social practice and power discourse in the narrative text*". Critical Discourse Analysis (CDA) is both a theory and a method (Fairclough, 2001, p.121).

In the *Jet Society* series, the focus will be on the analysis of characters and dialogues on the macrostructure, theme, plot, and social background, and the analysis of characters and dialogues in the microstructure, and making sound/music with the visual arrangement. While the macro and microstructure of the *Jet Society* series are analyzed from this perspective in these mobile applications, the latent power of humor in deciphering social defects and the creative potential that makes defects visible will be revealed. Female characters have a special place in the humor created by Gülse Bırsel. Emphasis will be placed on female characters that reveal the dynamics of social change in female characters. The scenes and dialogues were selected within the scope of the non-probabilistic sampling in line with the structure of this study and analyzed to what extent they met our arguments.

### **Humor and Woman**

From ancient times until today humor issue has been a field on which many philosophers have produced ideas. Humor is often associated with the demonic (Baudelaire, 1997, p.15), especially due to its distorting nature. Since laughter and humor that causes laughter has an important role in losing control, such an understanding was established in the Middle Ages. Humor, along with the dissolution it brings with it, reveals a relief that can disrupt cultural patterns and rules. Eagleton also mentions that the construction of social reality is a strenuous task that requires constant effort and says that there is a darker sarcastic subtext under this rational reality (2019, p.26). Sanders (2019) talks about the lightness that laughter creates in people. In case this lightness has the power to take people far away from the existing reality. Humor gives people the chance to escape from the established order, as well as to change this order. Bahktin

says that laughter can never be used by violence and authority (2001, p.110). This situation brings along the triumph of laughter over fear. Together with this victory, a person can have a different perspective on life, even for a short time. It can add new meanings to life in a free space free from the pressure of authority and rules. This is the power that empowers individuals to change and transform the world again, which has affected the progress of the approach to laughter and prohibition thereof throughout history. A new understanding that reshapes ideas, changes meanings, explains people to people from another perspective prevails in this field. This is the point where the clash of humor with authority starts. Wherever humor exists, every individual is free to create a personal semantic world and make his laws. Features such as freedom, sovereignty, and superiority of reason provided by humor have also caused it to experience a break that corresponds to a class distinction in the historical process. Sanders reports that this distinction is visible, especially with the Renaissance (2019, p.275). While the act of laughter which is related to impulses rather than reason and evokes rudeness is attributed outcast individuals in the society such as women, children, slaves, or of low degrees, humor, which requires the supremacy of reason, is associated with a ruling elite class. In line with this context, the cultural understanding that keeps women out of society has determined the direction in which humor will be shaped by putting humor to the use of an elite class consisting of men. For this reason, humor, which brings intelligence to the forefront and is built with a masculine language depending on gender stereotypes, is an important area of resistance for women to break down stereotypes in the field of gender.

The approach to address the creation of an unequal order based on male dominance from a feminist perspective is very important to make the gender-based power struggle concealed behind several definitions recognized as granted in society noticeable. This gender-based struggle has been emotionally and intellectually shaped over two divisions of labor; while the world of dreams and emotions is left to women, rational and scientific thinking remained under the rule of men. When considered from this point of view, it is no coincidence that the color of the seas, which constitute three-quarters of the earth, symbolizes men, and the color of dreams, pink, symbolizes women (Atay, 2019, p.23). While this division has its direct effect on keeping women away from education and science, it has indirectly penetrated in all social fabric. From this point of view, it is possible to see the reflections of a hierarchical gender relationship, directly or indirectly, at every stage of human relations within the patriarchal cultural order.

Throughout history, both men and women have been excluded from the social sphere due to reasons such as their class, religion, and race. However, it has not been observed that any male was excluded solely because of his gender (Berktaş, 2003, p.21). Cemal Bali Akal states that the need to preserve superiority over the reproductive gender also creates a very strong fear of women, which turns into half-open, half-hidden misogyny (1994, p.13). Practices such as the witch hunt that took place between 1450 and 1750 that tried to bring the female body, labor, and reproductive abilities under the state control (Federici, 2012, p.243) can be considered as an extension of this misogyny. We see that the women-men relationship is an undisputed political power relationship like between the manager and managed one when we consider the issue in line with historical struggle. In the patriarchal cultural structuring that started with the transition to plow farming, thereon men became the owners of both the fields and women (Atay, 2019, p.36). Being female, which is a biological condition, undergoes a social transformation like being a woman in this social order, and women are taught to be passive through education and supervision (Akal, 1994, p.95). In this respect, when we look at the studies in the field of humor, we can understand the reasons why women participate less in humor than men, and sociologists find the reason for this situation not in women's understanding of humor, but in the masculine understanding that shapes women with a more passive role compared to men (Sanders, 2019, p.37). Women, on the other hand, were not only excluded from this field, but even their conversations with their fellows in private indoor areas were found dangerous. Since the mid-1500s, it was told that men should keep their wives at home, and torture devices were invented for women who came together for conversation during this period (Öğüt, 2020, p.84). Based on all this historical background, it would not be wrong to say that female humor is a personal struggle for survival. Within this context, female humor is also considered as a psychological strategy in managing anger, disappointment, and suppressed emotions (Walker, 1988).

When we look at the situation of women in Turkey, we see that many steps to offer many opportunities to women from the public domain to the training field have been taken with the proclamation of the Republic. However, as Serpil Sancar stated (2014, p.112); during this period, women could not become ruling citizens in equal positions and status with the founding men too and they were seen as the carriers of the national culture. The 1990s became the years when 'the forgotten' has been rediscovered as well as in the World. The multiculturalism discussions that emerged in America in the last half of the 1980s led to the formation and institutionalization of many fields such as women and gender studies and LGBT studies (Soysal, 2017, p.215). These developments in studies field on women in the world took the effect in Turkey as from the 90s and struggles about having women equal rights with men have gained momentum, and women have begun to raise women's issues in the public sphere. The inequalities that women have experienced for many years, made women enter into a struggling partnership to express this issue in the 90s. This struggle naturally manifested itself in the field of humor, which was dominated by men for years. The comedy series *Sıdıka*, which started broadcasting in 1997 and was directed by Mahinur Ergun and leading actresses of which were shared by Hasibe Eren and Füsün Demirel with their very successful performance, is quite different from previous women-oriented productions in terms of drawing attention to the unequal living conditions for women in a humorous way. After the 1990s, the number of women cartoonists increased with the women's movements, and women's problems were

criticized humorously. Feyhan Güver, who started to draw in Limon in 1993, made a name for herself with the character of Bayır Gülü (Wild Rose), which expresses the problems of women living in rural areas (Seven, 2016, p.24). In 2011, *Bayan Yanı* cartoon magazine, prepared with the contribution of many female writers as well as women writers and illustrators of the Lemn Magazine community, was published as a special 8 March issue. However, as a result of the positive reactions, it became a monthly publication that was constantly published (Boz, 2014, p.119). Female cartoonists such as Ramize Erer, Feyhan Güver, İpek Özsüslü, Gülay Batur, Andaç Gürsoy, Aslı Perker, Nurgül Kaan, Melda Okur, Duygu Sarı, Raziyeİçoğlu, Meral Onat contributed in *Bayan Yanı*, which started its publishing life in 2011. The magazine continues to be published by female illustrators as of 2020. Since the 1990s, male stand-up comedians have played a dominant role. However, it is striking that in recent years, stand-up shows led by female comedians have gradually increased. For example, in December 2015, it was founded by six women comedians "Çok da Fifi Hatunlar (I Don't Give a Fuck Babes)" collective group carries the distinction of being the first woman stand-up group not only in Turkey but all over the world.

### Sitcom

Since the second half of 1980, Turkey's process that began with the articulation of liberal economy, a private television broadcasting began as a result of developments in the advertising and media industries. During this period, including sitcom different program formats were imported into Turkey for private televisions. It can be suggested that sitcom with its import format in Turkey can be considered to have been developed as "hybrid" (Özsoy, 2006, p.154) during the inclusion of these import formats in Turkey in the mid-1990s. In this sense, it is unique and differentiates from Western sitcom examples. One of the main differences here is the duration, the other is the cultural elements and jokes. The first examples of adaptations in the 1990s are the series *Dadı*<sup>1</sup>, *Sweet Life*<sup>2</sup>, *Belalı Baldız*<sup>3</sup>, which have preserved the American format (Akyürek, 2009, p.25). The first original script-based sitcom example is *Gülşen Abi* (Akyürek, 2009, p.27).

A sitcom is formed by combining the words "situation comedy". The roots of the sitcom go back to the farce, rough comedy seen in the eighteenth-century scenes (Çelenk, 2013, p.87). However, the sitcom, which started its journey as a radio program format, has become one of the most popular comedy forms on television. The popularity of this type as a television format is due to "I Love Lucy", which started broadcasting in the United States in 1951 and focuses on the struggle of soldiers returning from the Second World War (Davies & Smith, 1998).

The sitcom, which emerged with the adaptation of the repeatable structures of these forms, influenced by the vaudeville, musical, and sketches before it, was formed by the transformation of the old forms (Nieale & Krutnik, 1994, p.227).

Sitcoms that started to be shot in front of a live studio audience almost became identified with applause effects used to maintain the same effect in the following years (Mintz, 1983). Sitcoms, which are studio productions that take place in a single or a small number of venues, take their subjects from everyday life. Continuity of people and venue is essential in sitcoms consisting of twenty-four to thirty-minute episodes (Çelenk, 2013, p.86). Sitcoms focus on simple, everyday relationships in the daily life of the middle class in particular. With its structure that blesses the daily tenor, the sitcom turns the events that ordinary people encounter every day into a "subject" (Çelenk, 2013, p.90). This magnifies and exaggerates the events and thus all that people do in daily life become more visible. One of the most important elements in the sitcom is dialogue. Dialogues create comics with the actions of the sitcom characters. The biggest source of the sitcom's attraction is its characters. Because the audience establishes a relationship with the sitcom through the characters they mostly watch and adopt. For this reason, the characters in sitcoms are static in order not to prevent the audience from establishing a connection with them (Çelenk, 2013, p.94). Taflinger (1996) divides sitcoms into three as follows: 1) Action-Based Situation Comedies (ActCom) 2) Character-Based Situation Comedies (DomCom) 3) Thought-Based Situation Comedies (Dramedy). According to Mintz, its sub-types are diversified. *Jet Society* stands closer to character-based situation comedy (DomCom) amongst these categories.

Some negative opinions have been arisen due to the appeal of the sitcom format to the audience through its stability and repeatability. For example, Grote defines the sitcom format static. Because the nature of the events that continue with a new event every week does not change. Therefore, according to Grote, the sitcom is a type that resists all changes (Feuer, 2018, p.266-268). In contradiction with these opinions of Grote, David Marc tries to reveal the destructive potential of sitcoms (Feuer, 2018, p.272). Marc sees a structure like a sitcom without any static nature as an opportunity to present the author's expression both ideologically and personally.

Meanwhile, Douglas Kellner (cited in Mutlu, 1991) mentions that comedy has two opposing features that are liberating and reconciling aspects. According to Kellner (cited in Mutlu, 1991) with its liberating aspect comedy and specifically sitcom, has the potential to upset dominant cultural and social forms and undermine their dignity. On the other hand, with its reconciling aspect, it teases about the deviations from the ruling rules and values and teaches how to waive from desires for the sake of order. Although Kellner (cited in Mutlu, 1991) suggests that the dominant form of sitcoms

<sup>1</sup> Adaptation of Nanny

<sup>2</sup> Adaptation of The Jeffersons

<sup>3</sup> Adaptation of Hope and Faith

are usually reconciling, the sitcoms created by women producers and as the example for Turkey the sitcom written by Gülse Bırsel has the potential to shake the supremacy of dominant power.

### **Gülse Bırsel as a Sitcom Author**

Bırsel, who stepped into the media sector as a columnist, undertook the copywriting and presenting of the program "g.a.g", which included funny advertisement contents. She was a scriptwriter and actor for the sitcoms of the *Avrupa Yakası (European Side)* (2004-2009), *Yalan Dünya (Fake Life)* (2012-201), and *Jet Sosyete (Jet Society)* (2018-2020); She also wrote the books "'Gayet Ciddiyim, (I am very serious)" "Hala Ciddiyim (I am still serious)", "Yolculuk nereye hemşerim (Where are you going to my fellow citizen?), Velev ki Ciddiyim (Albeit I am Serious)', 'Yazlık (Summer Resort)' and 'Memleketi Ben Kurtaracağım (I'll Save the Country)'.

When she wrote the screenplay of 'In the Family' in 2017, this comedy exceeded 1.5 billion viewers within the first 10 days after it came out to and took its place in 7th rank amongst most-watched movies of all time in Turkey<sup>4</sup>. When we look at Gülse Bırsel's sitcoms, we see that they are produced in general structure and formulas specific to the format. She is also an important name in terms of showing that it is possible to discuss cultural and social issues through sitcoms, which are products of popular culture that confirm the thoughts of David Marc (Feuer, 2018). Beyond political humor, Bırsel has opened the door to the possibilities of humor that shows the norms of the current culture to the audience, and that makes them question these again.

### **Jet Society TV Series Analysis and Results**

It is claimed that Gülse Bırsel focuses on common social issues in this series and that she especially handles current issues with critical humor. Based on the view that confrontations of social classes, move up the social ladder and class change are the social issues Bırsel revolves around the most. The study analyzed four episodes including the plot, characters, and dialogues in micro and macro structures that highlight social issues, current events, and male-female relations.

*Jet Society* is a Turkish sitcom written by Gülse Bırsel. The director of the series, which is produced by BKM, is Hakan Algül. The first season was broadcast on Star TV in 2018, the second on TV8, and the third season continued on Puhu TV and Star TV. The final episode of the series broadcasted with the 59<sup>th</sup> episode on May 6, 2020.

**Plot:** Cengiz Özpamuk, the owner of the textile company, dismissed his son Ozan from the general director position of the company, therefore Yaşar Yüksel, who works at lower levels in the company, gained an unexpected opportunity. Yaşar, who is promoted to the general manager position of the company, moves with his family from the slum where they live in Ayazağa to their villas in Jetset Konakları, in the housing site of his boss. The series of events that begin with their settlement in his boss's villa turns into a class change adventure of the Yüksel family as a spatial phenomenon as well as a social phenomenon. While Yaşar tries to prove himself in the field of textile and design, about which he has no idea, his wife and daughter try to be included in the routines of the high society. Members of the Yüksel family live together, mother Safiye, father Yaşar, their daughter Yıldız, Safiye's brother Gündüz and her sister Melike. Family members living in the villa change in some episodes. The Özpamuk family, representing a rich family, consists of stepmother Gizem Özpamuk, father Cengiz Özpamuk, Cengiz's mother Zahide, and also Ozan Özpamuk, son of Cengiz from his old marriage. One of Cengiz's business partners, İlayda Çıkırıkçioğlu, and her sister Alara live in another villa on the same housing site. Other characters in the textile company are public relations specialist Pelin, designer Tonguç (Tony), and tea maker Talip, who initially worked closely with Yaşar. Talip, son of Şennur, who is the neighbor of Safiye from the same neighborhood, aspires to marry Yaşar's daughter Yıldız in the following episodes.

**Venues:** The main venues in the series are the homes of Özpamukçu, Çıkırıkçioğlu, and Yaşar families in the Jetset housing site villas, the house of the former neighbor Şennur from the shantytown, and the offices of Özpamuk textile company. Sometimes in the series, the garden of Jetset villas housing site and a shopping mall and café/bar in the district function as a meeting place for the gym or as a meeting place for characters who do not have direct connections in the script. Besides, the frame expands with other venues such as the neighborhood restaurant opened by the entrepreneur Talip who is Şennur's son, and the taxi stand in the shantytown. Due to the interruption of the TV series because of the COVID-19 pandemic, the actors created their own spaces and places to take selfies, allowing the series to meet the audience without a break, as well as an attempt at a creative approach to the sitcom narrative and venues.

**Characters and Dialogues:** One of the most striking examples of the series is the character Gizem. Gizem played by Gülse Bırsel, is noteworthy for her modern and urban appearance as well as her speech style that betrays her social class. As Meredith expressed, humor plays a vital role in exalting women from the 'cute stupid' they were cast for and glorify them into admirable intelligence. (cited in Eagleton, 2019, p.95). Although Gülse Bırsel creates an appearance within the stereotype of "cute-stupid" mentioned by Meredith with her representation of women as a writer and actress, she also presents this woman as basically intelligent, unable to lie, and blunt. Gizem Özpamuk, played by Gülse Bırsel, is an old model; her age, fashionable dresses, her style, and her position within the community, etc. contain all the features of the superficial woman stereotype that gives importance to appearance. But what is interesting is that behind

<sup>4</sup> boxofficeturkiye.com

the superficial appearance of Gizem that she has got a view and perspective on social and current fundamental issues. This dual situation creates humor from the conflict between "cute-stupid" and "smart". Because the character of Gizem is also presented as a person with high self-awareness. It is as if the stereotype created by Gülse Bırsel speaks with the writer Gülse Bırsel. This dual situation of the Gizem character is revealed by the dialogues on the stage in episode 6 of the series in 1st season. This scene that we are going to exemplify also has aspects that discuss the class discrimination and gender inequality, which are the two basic issues that Bırsel deals with. Gizem Özpamuk has made excessive shopping with the credit card given to her by her husband Cengiz. Her husband takes Gizem's credit card back.

**Cengiz:** From now on I'll keep this credit card. I won't give you cash either, I've taken the car with the driver I've allocated for you.

**Gizem:** How come?

**Cengiz:** ... From now on, I will give you a monthly minimum wage.

**Gizem:** What a military wage ... For example, a military wage like a general salary or a regular soldier's salary?

**Cengiz:** 1600 liras.

**Gizem:** What am I going to do with that much money?

**Cengiz:** Everything. Clothing, cosmetics, kitchen expenses, transportation, from now on, you will spend this amount on all of your expenses.

**Gizem:** How will that be?

**Cengiz:** As for how the wives of others do ...

The fact that Gizem is not aware of what the minimum wage is and her confusion of the words "minimum" with "military"<sup>5</sup> not only shows that her education level is low but also expresses that Gizem is a "new urban dweller" who is far from social segments that have to live on minimum wage and she is partially a bunter. The issue that the economic level and the cultural level do not match, is once again emphasized in this scene. On the other hand, among the dialogues of Gizem compliant with the "cute-stupid" character, there is a tone that she needs Cengiz's economic power but she also rebels against it. In this respect, Gizem's understanding of the word "minimum" as "military" is also a latent expression of her rebellion.

In the same episode, Gizem's kind of discovery of the city lines ferry and explaining it with a yacht comparison also gives some clues about Gizem's intelligence under her "cute-stupid" appearance. By humorously expressing that the amount of money she has is sufficient for everything, instead of complaining about the limited money that her husband gave her, somehow reveals the living conditions of the low-income segment and criticizes those who do not understand these conditions like her husband.

**Gizem:** Cengiz look, did you know that? There is one card, you get that card, you get on whatever you want, you travel all over Istanbul. Its a legend! Did you know that?

**Cengiz:** Yes.

**Gizem:** Maybe. For example, you also get on the boat. You are getting on a boat, Cengiz. You travel by boat all over Istanbul for 3 liras for 5 liras. And this boat is 10 times bigger than our boat.

**Cengiz:** It is a ferry, my dear, ferry.

**Gizem:** It doesn't matter, as a result, you get on a very big boat, you travel, etc. for free. Very cheap. Not money. Very cheap. We have spent so much money for years in vain, really it's idiocy.

The situation that Gizem points out with the word "idiocy" also expresses a revolt over the economic control of Cengiz. In the 14<sup>th</sup> episode of the TV series where media criticism is frequently made, Gizem participates in the 'I Eat My Bride' program. Here, she also gets points from the competitors according to her costume. They agreed with his wife Cengiz before the competition and she will wear the clothes of the textile company owned by her husband and make advertisement thereof. However, Gizem can't do it anyway, she messes up. When the sweater she was wearing was very popular, she gave the name of the rival company and she said she bought it from there. In episode 22, we see Gizem, who acts as an actress, in the shooting of the series. In this scene, Gizem must be knocked down upon the slap given by the man in front of her. However, Gizem does not fall to the ground despite the director's warnings and gives an important message to women about violence by saying "*We will get all of you accustomed to standing upright women one by one*". These scenes reveal Gizem with her pure and intelligent contrasts and progress humor through these contrasts.

These contrasts can be revealed with the side-by-side representation of the rich& poor, modern & traditional situations, as well as through the contrasts of the same character. Alenka Zupancic, in her book *The Odd One In: On Comedy*, states that the twin theme is one of the great themes of comedy (2007, p.88). Gülse Bırsel almost combines the theme of twinning in one character in a postmodern way by establishing the conflicting twins with the inner conflicts and contrasts of the single character. The mother figure of the Yüksel family, Safiye Yüksel, embodies the characteristics of the class she represented with her accent, her clothing and daily activities, and the neighborhood relations in the

<sup>5</sup> "minimum" and "military" are promasis words in Turkish.

shantytown she previously lived in, but on the other hand, she attracts attention since she is equipped with a postmodern hybrid, following social and technological innovations and adapting it to her own life. In the words of Orhan Tekelioğlu (2017, p.19), Safiye is a "hybrid" character. Safiye, who constantly advises her husband Yaşar Yüksel in his slums in Ayazağa to earn more money, tries to keep up with this high society life when they move to Jetset villas. The friendship that started with Gizem, the boss's wife, is a way for Safiye to take a closer look at high society life. Safiye's admiring and taking example of Gizem and her exaggerated praises in the face of her behavior reveal the struggle of someone trying to be included in this life. The friendship of Safiye and Gizem raises a class issue in this respect. On the other hand, the affectionate movements we see on both sides in the friendship of Gizem and Safiye show us how close these two characters are with their contradictions. While Gizem constantly talks about her modeling and searches for a way to get on the stage, Safiye struggles to take Gizem as an example and enter her circle. In Episode 6, Gizem takes Safiye to her hairdresser and makes her have a new hairstyle. Upon this Safiye says; "God bless ... if I go to Hollywood with this hair right now, I will never look like a stranger". These words of Safiye explain that she is a hybrid character on the line from the shanty town to Hollywood. It can be said that Birsnel, with the character of Safiye, mirrors the class defined as both "rich" and "poor", who emulate the class up. This dialogue between Gizem and Safiye is also one of the scenes exemplifying the blurring of class boundaries.

**Gizem:** Safiye I'll ask something, you are poor, aren't you?

**Safiye:** Sort of.

**Gizem:** Good. I mean actual factual poor?

**Safiye:** Thanks be to God.

**Gizem:** Safiye, teach me poverty. But I want to be very good at this. I made a lot of ambition ... Teach me, Safiye, how to run a household and take care of all my needs with a military wage.

**Safiye:** Here is the distinguished professor in this field...

Alara, who dresses in black, speaks a little, is asocial, psychologically problematic but smart enough to advise her older sister İlayda, and the character who is bored with the bourgeois lifestyle. For this reason, while looking for new excitement about the life she is infatuated with Safiye's irresponsible and macho brother Gündüz with whom she meets by chance. Although the words of blood and violence in Gündüz's troubled attitudes are diametrically opposite to his snooty Gothic attitude, Alara's love for Gündüz transforms both Gündüz and Alara over time. Alara enters a more authentic world, unlike the materialist environment, she denies thanks to Gündüz. In the 6th episode of the series, Gündüz takes Alara to the Talip Ocakbaşı, who is in the neighborhood, to eat sheep's head and heart. This event, which is a part of Gündüz's rituals in his life, is the practice of deepening the bourgeois life with a "dangerous" experience for Alara. But the real interesting thing is the rush of high society to this grill restaurant in the shanty town thanks to the magazine press members watching Alara. The criticism of everyday life and social classes thus comes up once again.

The person whom Cengiz Özpamuk wants his son Ozan get married is İlayda Çıkrıkçıoğlu. However, Ozan cannot like İlayda, the efforts of Cengiz to expand his wealth come to a full stop. İlayda, who is one of the prominent names of society life with the title of his father who owns a textile brand, actually studied pastry. İlayda, who does not work in the field of the specialty she received education, manages her father's wealth. İlayda who is regarded by the Özpamuk family as noble, rich and polite, grew up in a sterile environment and distant from people and with this attitude she is repulsive and, she is just like Gizem, who cares about her appearance and place in the life of society more than anything else. The opposite characters of the sisters Alara and İlayda are also examples of Birsnel's humor based on the combination of different characters. In episode 14, Alara loves and tries to use new concepts she learned from the Yüksel family. She asks "You're going to the toilet?" to her older sister when she gets up from the table and her sister İlayda gets angry at this and responds "*We don't say like this, we say I'll powder my nose and come back... Our environment requires this...*" This dialogue exemplifies the stereotype of a bourgeois woman falling in love with a macho man and her artificial glorification of a lifestyle that is not her own.

Melike, who lives with her sister Safiye and her brother-in-law Yaşar, differs from other exaggerated female characters with her natural attitude and beauty. Melike, who graduated from the Agriculture Faculty in Eskişehir, is a very natural character who does not like to be idle and who is after working and producing. Additionally, the love that begins with Ozan, who lives off his father's money and does not like to work in the Jetset villas, will give rise to humor that comes out of the union of opposite characters, just like Alara and Gündüz. Teaching football to Ozan, who does not know how to play football in Episode 14, is remarkable in terms of breaking the stereotypes regarding gender roles.

One of the most colorful female characters of Jet Society is Şennur. Şennur, who plays Talip's mother, participated in the series in the 8th episode, she is a pragmatist character who can often come across in daily life. Şennur is the type of woman who does not want to marry her son, is fond of her property, is fond of gold and real estate, who eats everything with the appearance of cutting down expenses on food. This woman character is like an antithesis of the "elite" or "snob" stereotype. Şennur's external appearance, speech, and attitudes combine her traditional female character with her entrepreneurship, which creates another "hybrid" character. Şennur is another woman version of Burhan Altıntop on the European Side when we consider her entrepreneurship like taxi stand business, high society fortune-telling, real estate, etc. In the 14<sup>th</sup> episode, While Şennur says that she drives a taxi on the other hand she

presents a traditional speech and dressing style, and she exhibits the contrasts of Western-Eastern, modern-traditional, rich-poor with a multi-layered character structure.

The main issue that Gülse Bırsel scrutinizes in her character is the local characteristics in the origin of the social elite class characters leaking from some gaps in their "elite" lives. Kumsal, who participated in the 16<sup>th</sup> episode of the series, balances the influence of İlayda Çıkırıkçioğlu coming from a deep-rooted bourgeois family with the Black Sea nanny figure. Kumsal, the former nanny of İlayda and Alara, is included in the life of the Çıkırıkçioğlu family at their waterside residence. This character who speaks with a Black Sea accent, tying traditional manuscripts on sportswear, represents the opposite of high society life. However, Kumsal also has authority over sisters. Kumsal, who fell in love with Talip, goes to the gyms because she is jealous of Yıldız, and tries to attract Talip's attention with pole dance even though she is a religionist. Şennur is also a fan of her because of the gold bracelets on her arm.

## Discussion

Gülse Bırsel sitcoms generally include a sociological analysis that examines social change starting in 1980 and then winning visibility in 2000 in Turkey within the context of the characters. Gülse Bırsel describes the contrasts between traditional and modern, new urban dwellers and bourgeois in the aforementioned social change and the big difference in the context of lifestyles and new living spaces, as described by Rıfat Bali "the big difference like between the night and day" (2002, p.18). On one side of the painting by Rıfat Bali in his book "From the 1980s to the 2000s," "From the Style of Living to (Tarz-ı Hayattan-Ottoman Turkish) Life Style" (2002) "there are business women, business men, communicators, advertisers, writers, magazine editors, and television producers "; "In the other corner of the picture, there are people with a mustache, sometimes with a beard, with their white socks and their prayer beads in hand". The success of Gülse Bırsel relies upon her narration about these two pictures or representations of Turkey that diametrically contrast with each other concerning their lifestyles, world-views, approaches to social issues. She partially draws panorama of Turkish people while telling about the establishment of a lifestyle in modern housing sites apart from the city center with security services and their lives far away from the crowd of the city.

The series explains that class definitions are not only spatial (domestic type, neighborhood), but also artificially produced through the titles in business life. While it is criticized that the rise in business life does not follow the norms of merit, the adaptation problems in the new environment of the family produce comedy. It is understood that the Özpamuk family, who looks down on the Yaşar family, actually has no different views and expectations on life, and they care about their economic power and "being a name in community life". In a sense, *Jet Society* speaks to the world of its own that is AB group (which is the children of middle-pole families working in plazas and business centers with the social and economic transformation after 1990). But at the same time, it can be suggested that Gülse Bırsel reflects the class defined as both "rich" and "poor" with the male and female characters that emulate the class advancement and handles it with a critical approach. However, it should be emphasized that this criticism made with the language of humor is neither didactic nor in a demeaning and judgmental manner. The series almost gives the effort to reach everyone not only to address any audience category together with its sincere narration reflecting the new upper-middle-class emerged after the 1990s during the adventure of modernization in Turkey, together with all the internal weakness. In this sense, it brings together snob characters with elitist and superior attitudes, and the local, "straight" and sincere characters, and produces humor through this unity. For example, the impossible love between the native, macho but "straight" young boy Gündüz, a member of the Yaşar family, and the western imitation of the Çıkırıkçioğlu family, the socialite and gothic daughter Alara, reveals the contradictions that will be the source of humor.

The diversity of the female characters in the *Jet Society* series and their weight in the script are remarkable. Male characters, on the other hand, assume a partially complementary role and make the features of the female characters visible according to the general structure of the sitcom. Yaşar Yüksel, the father of the Yüksel family, emphasizes the personality of Safiye. Likewise, Textile Manufacturer Cengiz Özpamuk draws attention as a screenplay person who will highlight the life and personality of Gizem Özpamuk, who creates physical contrast with him. Even though the male and female characters are created as stereotypes, it shows that the patterns of gender are blurred just like class differences. Within this context, a gender discourse is diminished by the other characters of the series, even by the character who produced the discourse.

Spatial gentrification phenomenon noticed in Gülse Bırsel sitcoms other than the characters, also continues in *Jet Society* too. This is transformed into an important part of critical discourse by revealing the realization process of this within Turkey's socio-economic conditions and urbanization strategy. With the new middle class after 1990, one of the most discussed issues has been the concept of gentrification, and the change of shell of urban spaces in the life of the new middle class has often been witnessed. An important part of Gülse Bırsel's critical humor developed in the context of social classes is naturally gentrified spaces or districts that change with their new guests. For example, Nişantaşı on the *European Side* is a place where the upper income group mainly lives as a part of the Western and modern lifestyle in the center of Istanbul. However, this place is transformed into a district where also the entrepreneur Burhan Altıntop, who came from Anatolia, who is culturally trying to adapt to his new neighborhood, who is slippery, who thinks he is crushed and tries to crush the other, lives and works. The sociological transformation in the *Yalan Dünya* (Fake World) is this time established through Cihangir district, where the media, artist, and intellectual environment predominantly live. In *Jet Society*, the segments of society distant from each other sharing the same

district and urban space have been revealed by a humorous language, through the shanty house and neighborhood villas in housing sites with security services adjacent to each other in Ayağaza. In a sense, it explains the fact that class discrimination is not culturally-based but economically-based using the coexistence of two extreme worlds. While the culturally-based high class is the old city dwellers or the townspeople, the economically based upper class migrated to the city and are still making effort to change their class or they are the children of this generation that are now difficult to differentiate from each other. Therefore, the artificiality and irrelevance of the established hierarchies form the basis of the criticism. She discusses the problems of the new urban population with humor and degeneration that disregards urban law without being a party in practice between the traditional and the modern, the old and the new urban dwellers.

### Conclusion

Historically, the patriarchal cultural order has directly or indirectly affected all practices related to social life. The field of humor, which has the power to create new meanings and highlights intelligence, has also been shaped within this cultural structure and women have been kept away from the field of humor. Within this respect, likewise the examples in the World, in Turkey there are also few women who produce their own comedy materials and humor. Gülse Birsell is a very important name in a patriarchal social order in terms of reaching a large audience with the humor she produced in the field of male-dominated popular culture. Birsell also creates an area of resistance by giving important social messages about gender inequality and class problems in an area where women remain in the background.

Although it seems mostly apolitical, the characters created by Gülse Birsell and the plot she built make a political critique of everyday life with subtle humor and satire, but these are free from current politics. With references to capitalism, neo-capitalism, economy, media, environmental problems, animal rights, class discrimination, violence against women, anti-war, it makes you laugh/think about many issues and make these issues questionable.

The sitcom format is especially based on events and relationships in the everyday life of the middle class. Considering that most of human life consists of such moments, we see that sitcoms can also be an important criticism tool that mirrors society. Birsell, who frequently includes stereotypes of men and women, rich and poor, has also tried to show the contradictions more clearly by sharpening the traits of her characters. Birsell's approach to humor undoubtedly bears the awareness that we can understand each other better if we laugh at each other's weaknesses, mistakes, and flaws. As a female sitcom writer, Birsell reveals the liberating but at the same time reconciling aspects of humor.

### References

- Akal, C. B. (1994). *Siyasi İktidarın Cinsiyeti*, Ankara: İmge.
- Akyürek, F. (2009). *Dizi Senaryosu Yazmak*, İstanbul: MediaCat.
- Atay, T. (2019). *Çin İşİ Japon İşİ: Cinsiyet ve Cinsellik Üzerine Antropolojik Değİniler*, İstanbul: İletişim.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan Romana: Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Yazılar*, İstanbul: Ayrıntı.
- Bali, R. N. (2002). *Tarz-ı Hayat'tan Life Style'a: Yeni Seçkinler, Yeni Mekânlar, Yeni Yaşamlar*, İstanbul: İletişim.
- Baudelaire, C. (1997). *Gülmenin Özü*, İstanbul: İris.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*, İstanbul: Metis.
- Birsell, G. (Writer) & Algül, H. (Director). (2018-2020). *Jet Society*[Television series]. İstanbul: BKM.
- Boz, U. (2014). *Toplumsal Eleştiri Yöntemi Olarak Mizah: Türkiye'de Mizah Dergisi Örnekleri*. Master's thesis (unpublished). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Crawford, M., & Gressley, D. (1991). Creativity, Caring, and Context: Women's and Men's Accounts of Humor Preferences and Practices. *Psychology of Women Quarterly*, 15(2), 217-231.
- Çelenk, Z. (2010). Yerli Durum Komedilerinde Sürdürülebilirlik Problemi: Avrupa Yakası Örneği, *İletişim: Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 81-151
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Davies, J., & Smith, C. R. (1998). Race, Gender, and the American Mother: Political Speech and the Maternity Episodes of I Love Lucy and Murphy Brown. *American Studies*, 39(2), 33-63. Retrieved from <https://journals.ku.edu/amsj/article/view/2708>
- Dijk, V. (2001). Critical Discourse Analysis. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p.352-371). Oxford: Blackwell Publishing.
- Eagleton, T. (2019). *Mizah*, İstanbul: Ayrıntı.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Ruth Wodak & Michael Meyer (eds.), *Methods of critical discourse analysis*, London: Sage.
- Federici, S. (2012). *Caliban ve Cadı: Kadınlar, Beden ve İlksel Birikim*, İstanbul: Otonom.
- Feuer, J. (2018). Tür Çalışması ve Televizyon. Jale Özata Dirlikyapan (ed.), *Tür Kuramı Temel Metinler* (p.254-285). Ankara: Doğu Batı.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and humor: The state of the art. *Journal of Pragmatics*, 38(1), 4-25.
- Lovaglia, M.J., Rogalin, C.L., Soboroff, S.D., Kelley, C.P., & Lucas, J.W. (2008). Humor and the Effectiveness of Diverse Leaders. Dawn T. Robinson & Jody Clay -Warner (eds.), *Social Structure and Emotion* (p.21-35). USA: Academic Press.
- Mintz, R. (1983). *The Great TV SitcomBook*, New York: PenguinBooks



- Mutlu, E. (1991). Televizyonu anlamak. Ankara: Gündoğan Yayınları
- Neale, S., & Krutnik, F. (1994). *Popular Film and Television Comedy*, London: Routledge.
- Öğüt, H. (2020). Kadınlar için bir direniş aracı ve kız kardeşlik birliği. *Psikeart*, 67, 82-85.
- Özsoy, A. (2006). Popüler Kültür Ürünü Olarak Durum Komedileri: Çocuklar Duymasın Örneğinde Aile Söylemi, *Kültür ve İletişim*, 9/2, 143-173.
- Pradeep, K. (2019). Production of Space Mediation in Narrative Location of Protagonist: A Critical Discourse Analysis Methodology, *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 6/51, 2479-12490.
- Seven, A. (2014). Ülkemizde Kadın Karikatüristler, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 9(17), 19-28.
- Sancar, S. (2014). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti: Erkekler Devlet, Kadınlar Aile Kurar*, İstanbul: İletişim.
- Sanders, B. (2019). *Kahkahanın Zaferi: Yıkıcı Tarih Olarak Gülme*, İstanbul: Ayrıntı.
- Soysal, L. (2017). Kültürün (Yeniden) Keşfi: Notlar ve Değinmeler. R. Funda Barbaros& Erik Jan Zurcher (eds.), *Modernizmin Yansımaları: 90'lı Yıllarda Türkiye (209-222)*. Ankara: Eflatun Yayıncılık.
- Tekelioğlu, O. (2017). *Televizyon Hâlleri: Dizi Dizi Türkiye*, İstanbul: Habitus.
- Walker, N. (1988). *A Very Serious Thing: Women's Humor and American Culture*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Zupancic, A. (2007). *Komedi: Sonsuzun Fiziği*, İstanbul: Metis.

## YOUTUBE'UN TÜKETİCİLERİN MARKA ALGISINA ETKİSİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Aytekin İşman  
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi  
isman@sakarya.edu.tr  
Marc-Henry PIERRE  
Sakarya Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

### Özet

Sosyal medyanın kullanımı kaçınılmaz bir sosyal olgu haline gelmiştir. Sosyal etkileşim, siyasi iletişim ve pazarlama için yararlı bir platform oluşturur. Facebook, YouTube ve Instagram gibi sosyal medya platformlarının ortaya çıkışından bu yana, bireyler ve şirketler interneti pazarlama amacıyla kullanmaktadır. Sosyal medya, insanların markalar hakkında bilgilendirilmesine izin vermekle kalmaz, aynı zamanda bu markalar hakkındaki algılarını şekillendirmeye de katılır. Bu nedenle, sosyal medya tüketicilerin marka algısını, marka algısı da satın alma davranışını etkiler.

Bu tanımlayıcı çalışma, basit rastlantısal örneklemeyle seçilen 103 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sosyal medya pazarlamasının bankacılık sektöründeki tüketici sadakati üzerindeki etkisi isimli çalışmada kullanılan anket izin alınarak kullanılmıştır (Chege, 2017). Veri toplama aracının güvenilirliği ve geçerliliği % 95 güven ile gösterilmiştir. Veri toplama aracı, toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların altısı deneklerin demografik verilerini içerirken, diğer 14'ü YouTube'un etkisine ilişkin marka bilinirliği, algılanan kalite, tüketici deneyimi ve ödül içermektedir. Toplanan veriler SPSS 22 yazılımı ile analiz edilmiştir.

Bu araştırma YouTube'a ilişkin tüketicilerin marka algısı konusunda olduğu için medyanın eleştirel ekonomi politikası ile ilişkilidir. Bulgular, katılımcıların markaları algılayışının sosyal medya kullanımından önemli ölçüde etkilendiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca YouTube etkileyicilerinin ve YouTube marka değerlendiricilerin katılımcılar arasında marka algısını şekillendirmede önemli ölçüde yer aldığını göstermiştir. Ayrıca yaş gruplarına, sınıflarına ve cinsiyetlerine göre katılımcıların marka algıları arasında doğrudan anlamlı bir fark olduğu gösterilmiştir.

**Anahtar kelimeler :** YouTube, marka algısı, marka değeri, sanal marka topluluğu

### Giriş

Günümüzün teknoloji odaklı dünyasında, YouTube pazarlama, reklam ve propaganda için verimli bir platform haline gelmiştir. YouTube, insanları birbirine bağlayan basit bir araçtan çok, sanal bir pazar ve kendini sunma için bir sahne oluşturur. Sosyal medyanın insanların algılarını, tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmeye katıldığı kabul edilmektedir. Mangold ve Faulds (2009) tüketicilerin giderek daha fazla bilgi aramak ve geleneksel medyadan uzaklaşmak için sosyal medya sitelerini kullandıklarını belirtmektedir. Çevrimiçi küre, insanlar arasında bağlantılar oluşturmak için kullanılır. Ancak, bu sosyal bağlantılar sermaye tarafından sömürülmektedir. Smythe (1981), medyanın eleştirel ekonomi politikasını kullanarak sosyal medya kullanıcılarının sermaye tarafından sömürülmesini vurgular. Bu açıdan izleyici metası kavramını geliştirmiştir. Her ne kadar Smythe'nin (1981) seyirci meta kavramı kitle iletişim araçlarıyla özünde ilgili olsa da, kavram sosyal medya çağında geçerli olmaya devam etmektedir. Böylece, seyirci meta kavramına dayanan Fuchs (2012), baskı ve yabancılaşma süreçlerini içeren dijital emek kavramını ele almaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Youtube'un öğrencilerin marka algısı üzerindeki etkisini analiz etmektir. Sosyal medyanın günümüz tüketicilerine ulaşmanın en etkili yollarından birini oluşturduğu varsayılmaktadır. Böylece, tüketicinin markayı algılamasına yol açan sosyal ilişkileri anlamak, bu algıların arkasına saklanan güç ilişkilerini anlamaktır. Bu amaçla Mosco (2009) medyanın ekonomi politikasına sosyal medya ile ilgili yeni zorlukları kapsayan eleştirel bir yaklaşım önermektedir. Fuchs (2012) gibi Mosco (2009) da medyaya dört temel özellik içeren Marksist bir yaklaşıma dayanmaktadır: sosyal değişim ve tarih, sosyal bütünlük, ahlaki felsefe ve praksis. Kitlenin algısını imal edilmiş bir rıza olarak gören Chomsky (1988)'ye benzer şekilde, bu yaklaşım medyanın klasik ekonomi politikasına, esasen işlevselci olan eleştirel bir alternatif oluşturur. Ayrıca, bu çalışmanın odak noktası olan Youtube, markaların pazarlanması için en etkili platformlardan birini oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırmayı gerçekleştirmek için marka algısı, marka değeri ve sanal marka topluluğu gibi kavramlar gereklidir.

### Sosyal medya olarak YouTube

Sosyal medya, kullanıcılarının etkileşim kurmasına ve içerik paylaşmasına izin veren tüm web sitelerini veya uygulamaları oluşturur. Duffett ve diğerlerine (2019) göre YouTube, kuruluşlara ve markalara video içeriğini tüketicilerle paylaşmak için etkileşimli bir alan sağlayan internet tabanlı bir platform oluşturmaktadır. Youtube, Google'dan sonra ikinci en büyük arama motorunu, en çok ziyaret edilen üçüncü web sitesi ve dünyanın en büyük video içerik paylaşım ve oluşturma web sitelerini (Alexa, 2018) oluşturduğundan, akademik olarak araştırılmaya

değer. Youtube'un en etkili video paylaşım web sitesini oluşturduğu düşünüldüğünde, tüketicilere ulaşmak ve marka algısı oluşturmak için bir platform oluşturur.

### **Marka algısı**

Murphy ve Zajonc (1993)'a göre marka algısı, markanın tüketici tarafından nasıl algılandığını ifade eder. Bu nedenle, tüketicinin marka değerlendirmesini, inançlarını, tepkilerini ve ilişkilerini yansıtan marka tutumu ile yakından ilgilidir. Birçok faktör, gerçeklik algısını şekillendirmeye katkıda bulunur. Sosyal medya pazarlama iletişimi durumunda, tüketicinin algılarını etkileyen faktörler, altta yatan psikolojik ve sosyolojik unsurlar gibi bilinçdışı süreçlere dayanır (Jansson-Boyd, 2010). Tüketici psikologları, tüketicilerin algılarını etkileyen psikolojik unsurları anlamak için sıklıkla ilişkisel ağ teorisine yönelirler. Helbling (2018)'e göre, ilişkisel ağlar, toplanan deneyimlerden kaynaklanan bellek ilişkilerine dayanan bilişsel modellere dayanmaktadır. Böylece, tüketicinin hafızasında saklanan bu toplanmış deneyimler, tüketicinin marka seçimini, değerlendirmesini ve algısını etkiler.

Bağlanma teorisi gibi diğer teoriler kişilerarası ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Aaker (1997) kişilik ve psikolojinin tüketici marka algısı üzerindeki etkisini vurgular. Guido ve Peluso (2015), tüketicinin marka algısı sürecinde antropomorfizm (insanbiçimcilik) kavramını vurgulamaktadır. İnsanbiçimcilik, insan olmayan nesnelere algılanmasına veya insan nitelikleri ve özellikleri ile bir ilişki nedeniyle insan benzeri varlıklar olarak öğeler (Guido ve Peluso, 2015). Nesne insancılaştırma süreci, nesne ve sahibi arasında duygusal bir ilişkiye yol açar.

Tüketicinin marka algısını etkileyen diğer faktörler bilişsel akıcılık ve tutarlılığı ifade eder. Bilişsel akıcılık, bilginin işlenebilirlik kolaylığını ifade eder (Helbling, 2018). Antropomorfizm ile bilişsel akıcılık arasında yakın bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Bir kişinin bir nesneyi antropomorfize etme seviyesi doğrudan kişinin uzmanlığı ve bilgisi ile ilgilidir (Delbaere, McQuarrie ve Phillips, 2011). Ruh halleri ve duygular, tüketicinin marka algısını etkileyen önemli faktörleri de oluşturur. Turner (2013)'a göre, ruh halleri ve duyguların etkisi, bilişsel derneklere yol açan uyaranlara maruz kalma gibi koşullandırma paradigmlarına güçlü bir şekilde bağlıdır. Sosyal medya pazarlaması genellikle bir markanın algı ve satın alma davranışını teşvik etmek için duygusal reklamlara ve hikaye anlatımına dayanır. Sosyal medya, başarılı içeriğin viral doğası, geniş erişim, kolay hedefleme ve dağıtım için mevcut medya formatları nedeniyle duygusal reklam ve hikaye anlatımı gibi stratejileri yürütmek için ideal bir platform olarak sunulmaktadır (Helbling, 2018).

Kuşkusuz, sosyal medyanın tüketicilerin marka algısı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlayan herhangi bir araştırmada sosyal medyada meydana gelen ilişkilerin dinamiklerinin anlaşılması kaçınılmazdır. Schivinski ve Dabrowski (2013), marka değeri, marka tutumu ve satın alma niyeti kavramlarıyla sosyal medya iletişiminin tüketicinin marka algısı üzerindeki etkisini ele almaktadır. Styles and Amber (1995)'e göre marka değeri, bir şirket ile halk arasındaki bağları farklılaştıran bir ilişki üreten bir pazarlama varlığıdır. Bu bakış açısıyla, marka değeri uzun vadeli satın alma davranışını besler (Keller, 2013). Böylece sosyal medya marka imajını geliştirmek için aktif bir güç oluşturur.

### **Marka değeri ve algı yönetimi**

Marka değeri kavramı, marka tutumuyla yakından bağlantılıdır. Olson ve Mitchell (1981)'a göre, marka tutumu, tüketicinin bir markayı genel olarak değerlendirmesini ifade eder. Markaya karşı tutum, tüketicinin markaya karşı davranışını belirler. Pazarlamada, tüketici davranışı satın alma davranışı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu açıdan Murphy ve Zajonc (1993) tutumu markayla ilgili uyaranlara ve inançlara olumlu ve olumsuz tepkilere dayanan küresel bir değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Tüketici psikologlarının düşüncesinde, Marka tutumunun oluşumu bilişsel bir süreçten kaynaklanır. Böylece bilgili tüketici bağımsız olarak bir markaya karşı bir tutum geliştirebilir. Bununla birlikte, eleştirel politik ekonomi perspektifinden (Fuchs, 2012), marka tutumunun oluşması sosyal medya kullanıcılarının Sermaye tarafından metalaştırılmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal medya pazarlamasının önemli kavramlarından birini oluşturan satın alma niyeti ile ilgili olarak Schivinski ve Dabrowski (2013) marka tutumunun ve marka değerinin satın alma niyetini olumlu yönde etkilediğini öne sürmektedir. Bu nedenle marka değeri, marka tutumu ve marka algısı için bir ön koşul oluşturmaktadır. Marka algısı, satın alma niyeti ve satın alma davranışı için bir ön koşuldur. Bu şemanın üstünde, şirket tarafından oluşturulan iletişim ile kullanıcı tarafından üretilen iletişim arasında diyalektik bir ilişki vardır.

Sosyal medyanın örgütsel iletişim stratejilerine dahil edilmesi, şirketler ve tüketiciler arasındaki gerçek zamanlı etkileşimleri desteklemektedir. Ancak, bu kolaylık şirketler, markalar veya halk figürleri arasındaki rekabeti artırmıştır. Markalar ve sosyal medya arasında etkili bir ilişki kurmak için Grebosz ve Otto (2013), şirketlerin veya markaların en popüler sosyal medya web sitelerinde bir hesap oluşturmasını önermektedir. Ayrıca kitle hedefli sosyal medya hesaplarının oluşturulmasını, şirketin aktörlerinin sosyal medyada bulunmasını, hedeflenen topluluklara odaklanılmasını ve sosyal araçların markaların web sitelerine entegrasyonunu önermektedirler. Böylece bilgi toplumunun tüketici toplumuyla yakından bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal medyada paylaşılan bilgiler, tüketilecek bir ürün veya kullanıcıları tüketmeye teşvik eden uyarıcılar oluşturur. Turner (2013)'a göre, sosyal medya platformları bu tür eylemleri gerçekleştirmenin çok daha basit, doğrudan ve

uygun maliyetli bir yolunu sunmaktadır. Sonuç olarak, sosyal medyanın etkisiyle pazarlama ortamı değişmiştir. Sosyal medya, markaların ve tüketicilerin birbirleriyle iletişim kurma biçimlerini değiştirmiştir (Nambisan ve Baron, 2007). Bu bakış açısıyla, markaların sosyal medya incelemeleri tüketici algılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

### Sanal marka topluluğudur

Sosyal medya pazarlamasının anlaşılması için önemli bir kavram da sanal marka topluluğudur. Sanal marka topluluğu, bazı marka veya ürünlere gösterdikleri ilgi nedeniyle internette meydana gelen tüketicilerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Paquette, 2013). Sanal marka topluluğu aracılığıyla kullanıcılar tercih ettikleri markalarla ilgili ortak yönlerini paylaşırlar. Böylece, sanal toplulukta gerçekleşen etkileşimleri yoluyla markanın ortak algısı gelişir. Casaló, Favián ve Guinalú (2008)'ya göre, sanal topluluğun bir üyesi topluluğuna güvendiğinde, etkileşimlere daha fazla katılma eğilimindedir. Bu nedenle, etkileşimlere olumlu katılım deneyimi olan tüketiciler markanın olumlu algısını geliştirme ve ona sadık olma eğilimindedir.

Dahası, sanal marka topluluğu bir şekilde topluluk üyelerine sağlanan memnuniyetlerle ilgilidir. Şirketlerin ve markaların müşterileriyle iletişim kurmak için sosyal medya kullandıkları düşünüldüğünde, sosyal medya web siteleri bir amaç için bir araç haline gelir. Bu perspektiften LaDuque (2010), şirketlerin marka sadakatini artırabildiği, satış potansiyelleri yaratabildiği ve bu araç aracılığıyla tanıtımını arttırabildiği için, müşterileriyle doğrudan iletişim kurmak için şirketlerin sosyal medya web sitelerini kullandığını keşfetmiştir.

### Amaç

Sosyal medyanın ortaya çıkışı postmodern paradigmaya denk gelmiştir. Postmodern paradigma, modernitenin reddini ifade eder. Böylece, birey yapıya hakim olur ve duygular aklı üstün gelir (Coutant, 2008). Sosyal medya ile bireyler iletişim kurabilir, içerik paylaşabilir ve bağlar oluşturabilir. Castells (1996) için, bireyler arasındaki sosyal bağlantılar bir ağ toplumu oluşturur. Maffesoli (1996)'ye göre, sosyal medya aracılığıyla geliştirilen sosyal bağlar, kabileler olarak yaşadığımız için modern öncesi bir yaşam tarzını geri getirmektedir. Böylece sosyal medya kullanıcıları arasında güçlü bir *homophily* (bireyin sosyo-demografik olarak kendisine benzer olanlarla ilişki kurma eğiliminde olması) duygusu gelişir. Bu nedenle, markalar ve şirketler sosyal medya kullanıcılarına ulaşmak ve onları etkilemek için bu sosyometrik özelliklere güvenmektedir.

Sosyal medyanın büyümesine Facebook, Instagram, Twitter ve Youtube gibi platformlar hakimdir. Dijital video, tüm video paylaşım platformlarında yaklaşık 4,5 milyar küresel kullanıcısı ve 2022 yılına kadar 37 milyar dolarlık reklam harcama tahmini ile en hızlı büyüyen sosyal medyadan biridir (Duffett ve diğerleri, 2019). Çoğunlukla video paylaşmak için bir platform oluşturan Youtube, en küreselleşmiş sosyal medya web sitelerinden biridir. Lee ve Watkins (2016)'a göre, YouTube kullanıcıları vloglar oluşturuyor ve bazıları büyük bir takip toplamış, bazı vlogların 100 milyondan fazla abonesi var. YouTube'da paylaşılan videoların trafiği, takipçilerin ilişkilendirilebilecekleri ürünler veya kişisel yaşamlarla ilgilidir. (Lee ve Watkins, 2016). Bu nedenle, Youtube pazarlama iletişiminin etkinliği, hedef kitlelerine gerçek zamanlı olarak ulaşmak ve etkilemek isteyen markaların ve şirketlerin ilgisini çekmiştir.

Bu çalışmanın amacı Youtube'un tüketicilerin marka algısı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu nedenle çalışma, tüketicilerin markalarını Youtube pazarlama iletişimine karşı tutum ve tepkilerini araştırmaktadır. Bu nedenle, tüketicinin bir marka algısını anlamak için, tüketicinin markaya karşı tutumunu ve sosyal medya etkileyicisinin çekiciliğini anlamak önemlidir. Rubin ve McHugh (1987)'a göre, ödüllendirici etkileşimlerin veya tekrar izlemenin artmasıyla medya kişiliğinin çekiciliği artar. Ayrıca, medya kişiliğinin çekiciliği, tüketicinin medya kişiliğine karşı tutumu ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, Ballantine ve Martin (2005) sosyal medya kullanıcıları arasındaki sosyal ötesi etkileşimlerin, bu kullanıcılar medya kişiliğinde kendilerini tanımlayabildiklerinde artma eğiliminde olduklarını ileri sürmektedir. Youtube bağlamında, video paylaşımcı ve marka eleştirmenleri, tüketicilerin tanıttıkları markaya yönelik tutumlarını şekillendirmede çok büyük bir rol oynamaktadır. Youtube Etkileyenler ve marka gözden geçirenleri, yakınlıklarını çekerek tüketicilerin tutumlarını şekillendirmeye katkıda bulunurlar.

Sosyal karşılaştırma teorisi (Festinger, 1954), bireyin kendilerini diğerlerine göre değerlendirdiğini savunur. Bu bağlamda, *homophily* kavramı, bir markaya yönelik tutum oluşumu sürecini anlamak için çok önemlidir. Sosyal karşılaştırmalar, insanlar kendilerini kendilerinden daha iyi olan biriyle karşılaştırdıklarında yukarı, kendilerini kendilerinden daha düşük bir statüye sahip olanlarla karşılaştırdıklarında aşağı doğru gider. Chan ve Prendergast (2008) tüketici davranışları söz konusu olduğunda, yukarı yönlü karşılaştırmaların tüketim niyetlerini ve bulundurma arzusunu artırma eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Böylece, sosyal medya kişilikleri, kullanıcıların bir satın alma kararı vermek zorunda kaldığında aradıkları ideal figürün rolünü oynar.

Ayrıca, sosyal medya kullanıcılarının sosyal çekiciliği hem duygusal hem de fiziksel çekiciliği ifade eder. Böylece, sosyal medya etkileyicileri hem kendilerini hem de satmaya çalıştıkları ürünü özelleştirirler. Lee, Kim ve Sundar (2015)'a göre, pazarlamadaki kişiselleştirme, bir ürünün reklamının hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına nasıl uygun olduğunu ifade eder. Aynı şekilde, Rayport ve Jaworski (2001), kişiselleştirmenin kullanıcıların ilgi alanlarını kişisel ayarlarla bilgilendirmelerine ve kendilerini teslim sürecini ve bilginin teslimini dikte eden kişiler

olarak görmelerine izin verdiğini vurgulamaktadır. Böylece müşteri markanın pazarlama iletişiminin merkezi haline gelir. Ayrıca, dijital çağda, sosyal medya kullanıcıları marka ile ilgili pazarlama için önemli bir hedef kitle oluşturmaktadır. Y kuşağını oluşturan öğrenciler önemli sayıda sosyal medya kullanıcılarını oluşturmaktadır (Duffett ve diğerleri, 2019). Bir dizi çalışma, tüketicinin Youtube pazarlama iletişimi ile ilgili bilişsel, davranışsal tepkilerini ve algılarını araştırmıştır. Bununla birlikte, sosyal medya pazarlama iletişimi ekonomi politikasının eleştirel analizleri çok nadirdir. Bu nedenle, medyanın eleştirel politik ekonomisinin eleştirel analizi, medya içeriğinin etkisine işlevselci yaklaşımın ötesine uzanır.

Sosyal medyanın eleştirel bir ekonomi politikasını açısından, marka algısının oluşumu kullanıcıların metalaşmasını oluşturur (Fuchs, 2012). Böylece, reklamı yapılan ürünlerin özelleştirilmesiyle tüketici bir üreten tüketici olur. Böylece tüketicinin marka algısı kendi metalaşmasına ve sermaye birikimine yol açar. Mosco (2009)'ya göre içerik, kitle ve emeğin metalaştırılması, ürünlerin değerleri kullanım değerinden değişim değerine geçtiğinde meydana gelmiştir. Böylece yiyecekler artık açlığı gidermek için kullanılmıyor ve hikayeler artık insanlar arasındaki iletişim için kullanılmamaktadır. Bu ürünler pazarda kazanabilecekleri için oldukça değerlidir (Mosco, 2009).

Bu çalışma, Youtube'un üniversite öğrencileri arasında marka algısının oluşması üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Da Silva (2013)'nin belirttiği gibi, Youtube'un marka ile ilgili tutum üzerindeki etkisini araştırmak, duygusal marka bağlılığının ve marka sadakatinin anlamının anlaşılmasını gerektirir. Araştırma, Youtube etkileyicilerinin ve marka itibarının tüketicilerin marka algısı üzerindeki etkisini değerlendiriyor. Ayrıca, çalışma sosyal medya kullanıcılarının marka algısı ile satın alma niyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Medyanın ekonomi politikasına dayanan eleştirel bir bakış açısıyla (Fuchs, 2012), araştırma dijital kapitalizmin insan ilişkileri ve insanlar ile tüketim ürünleri arasındaki ilişkileri değerlendirmektedir.

## Önem

Sosyal medya platformları, kullanıcıların ve içerik oluşturucuların artan ilgisine dayanarak her gün kaçınılmaz hale gelmektedir. Diğer sosyal medya platformları arasında Youtube, reklam için en uygun alanlardan birini oluşturmaktadır (Duffett ve diğerleri, 2019). Bununla birlikte, sosyal medyanın toplum üzerindeki etkilerini ele alan çoğu araştırma, işlevselci bir yaklaşıma veya olumlu bir teknolojik determinizme dayanmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmalar sosyal medya platformlarının kullanımının arkasına saklanan manipülatif stratejileri ve güç ilişkilerini ortaya çıkartmamaktadır. Fuchs'un (2012) dijital kapitalizm ve Mosco'nun (2009) iletişim ekonomi politikası analizine dayanarak, bu çalışma mevcut literatürün genişletilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırma hem akademik topluluk hem de bir bütün olarak toplumla ilgilidir. Araştırmanın akademik önemi, sosyal medya kullanımının etkisini ele alan sınırlı literatürde yatmaktadır. Mevcut literatür paradigmatik yaklaşım açısından sınırlıdır. Smythe (1981), kör nokta olarak eleştirel yaklaşımlarla medyanın yetersiz analizini ifade eder. Smythe (1981) 'in bakış açısına göre, medya içeriğinin eleştirel analizi, o içeriğin arkasında yatan güç ilişkilerine değinerek kapsamlı olmalıdır. Aynı şekilde, Van Dijk (1993), medya söyleminin belirgin içeriğinin ötesine geçen medya içeriğinin eleştirel bir çözümlemesini önermektedir.

Youtube'un marka algısı oluşturmak için kullanıcı ile ilgili olarak, sermayenin kullanıcılar arasında paylaşılan duygular ve rıza üzerindeki etkisini anlamak çok önemlidir. Sosyal medyanın ortaya çıkmasından önce Chomsky (1988) bu olguyu imal edilmiş rıza olarak zaten kavramlaştırmıştır. Sosyal medya çağında sermaye tarafından medya sömürsünün gerçekleştirilmesi, dijital emek kavramı altındaki Fuchs (2012)'un çalışmasında ele alınmıştır. Bu bakış açısından, Youtube kullanıcılarının yanlış bilinci, maruz kaldığı içeriğin özelleştirilmesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı akademik ve sosyal bağlam çok önemlidir. Bhattacharjee (2012)'ye göre, çalışmanın bağlamını iyi anlamak, araştırmacının soruşturmayı yürütmesine yardımcı olur. Bu nedenle, bu çalışma daha önceki bulguların geçerliliğinin ve güvenilirliğinin test edilmesine ve güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır. Youtube, Google'dan sonra ikinci en büyük arama motorunu, en çok ziyaret edilen üçüncü web sitesi ve dünyanın en büyük video içerik paylaşım ve oluşturma web sitelerini (Alexa, 2018) oluşturduğundan, akademik olarak araştırılmaya değer.

Ayrıca, bilimsel bir araştırmanın sosyal sonuçları da büyük önem taşımaktadır. Fuchs (2012) sosyal medya kullanımının sömürülmesini dijital emek veya yeni bir izleyici meta biçimi olarak görüyorsa (Smythe, 1981), ondan kaynaklanan dengesiz sosyal ilişkiler, ele alınması gereken sosyal sorunları oluşturmaktadır. Schütz (1970)'e göre, araştırmanın sosyal önemi onun içsel ilgisini ve dayatılan ilgisini içerir. Bir araştırmanın içsel önemi, araştırmacının araştırılan konudaki merak ve ilgisinde yatmaktadır. Araştırmanın dayatılan önemi, dış talepler tarafından belirleyici olarak belirlenmektedir. Schütz'i yeniden yorumlayarak Scaratti ve diğerleri (2016), bağlamlar tarafından dayatılan ya da sosyal olarak müzakere edilen ve inşa edilen alaka düzeyinin içsel önem kazandığı araştırma yaklaşımlarını yapılandırmaya ve meşrulaştırmaya çalışmışlardır. Böylece, araştırmacı önemli bilgi üretme ihtimalinde tutku ve merak geliştirebilir.

Araştırmacının aynı zamanda sosyal medya kullanıcısı olduğu düşünüldüğünde, çalışmanın önemi araştırmacının çalışılan konuya olan tutkusundan ve ilgisinden de kaynaklanmaktadır. Ayrıca, yeni pazar haline gelen sosyal medya platformlarının artan önemi, hedef kitlelerini etkilemeye çalışan ticari ve marka rakipleri için bir zorluk

oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırmannın müzakere edilmiş ve inşa edilmiş ilgisi (Scaratti ve diğerleri, 2016) hem araştırmacının hem de araştırmaya katılanların Youtube kullanıcıları olması gerçeğinde yatmaktadır.

Da Silva'ya (2013) göre Youtube, temel amacı insanların içerik paylaşabileceği ve etkileşime girebileceği bir web sitesi olduğu için bir sosyal medya platformu olarak kabul edilmektedir. Youtube'un interaktif ve görsel karakteri, büyük hedef kitlelere ulaşmak isteyen markalar ve şirketler için çok cazip hale getirmektedir. Youtube, otuz yıl önce Castells (1996) tarafından tahmin edilen ağ ekonomisinin bir ajanını oluşturur. Fuchs (2012), kamusal alan olarak gösterilen sosyal medyanın diğer sosyal bilimciler tarafından yetersizliğini ele almaktadır. Fuchs (2012)'e göre web 2.0, gözetimin norm olduğu bir tekno-kültür oluşturur.

Bu tekno-kültür, öznenin yapı üzerinde hakim olduğu postmodern paradigmanın bir göstergesidir. Touraine (2007) ağ toplumunu azınlıkların egemen olduğu bir toplum olarak tanımlamaktadır. Maffesoli (1996) ayrıca, ağ toplumu ile birlikte dünyanın eskiden insanların kabilelerde yaşadığı modern öncesi döneme geri döndüğünü iddia etmiştir. Böylece sosyal medya, *homophily* aracılığıyla temsil edildiklerini hissettikleri bir çıkış noktası oluşturur. Aksine, medyanın eleştirel politik ekonomisi bu olguyu izleyicinin metalaştırması olarak görmektedir. Seyircinin metalaşması ile yaratılan yanlış bilinç, sermaye tarafından tüketicilere yapılan sembolik bir şiddeti oluşturur. Bourdieu (1991) 'in düşüncesinde sembolik şiddet, kendini görmezden gelen bir şiddettir.

Kritik karakterinden dolayı, Youtube'un tüketicilerin marka algısı oluşturma üzerindeki etkisinin araştırılması, hem teorik temeli hem de epistemolojik kavrayışları için orijinal bir araştırmadan oluşmaktadır. Youtube'un tüketicilerin marka algısı üzerindeki etkisinin kapsamlı bir soruşturması gibi bir iddia olmaksızın, bu araştırma sosyal medya kullanıcılarının sermaye tarafından nasıl sömürüldüğünü ortaya koymaya katkıda bulunmaktadır. Youtube içeriğinin öğrenciler arasında marka algısının oluşumu üzerindeki etkisini araştırarak, bu çalışma hem sosyal medyayı hem de kullanıcıların davranışlarının eleştirel bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

### **Kuramsal Temel**

Bu araştırma sosyal medyanın tüketicilerin marka algısına etkisi konusunda olduğu için ‘‘medyanın eleştirel ekonomi politiğı’’ kuramı ile ilişkilidir. Bu makale, teorik dayanağını medyanın ekonomi politiğinin eleştirel teorisine dayandırmaktadır. Medyanın eleştirel ekonomi politiğinin Frankfurt okulunun eleştirel teorisine dayandığına dikkat edilmelidir. Adorno (1964)'nın kültür endüstrisi kavramı, medyanın eleştirel analizlerinde sürekli olarak kullanılmaktadır. Ekonomi politik iletişim araştırmalarında temel bir bakış açısıdır. 1940'lardan bu yana, yaklaşım dünyadaki bilim adamlarının çalışmalarına rehberlik etmiş ve küresel genişlemesi bugün devam etmektedir. Ancak, genel olarak iletişim ekonomi politiğinin 60'lı ve 70'li yıllarda ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Miège, 2004). Bazı önemli yazarların katkılarına rağmen, medya ve iletişim ekonomi politiğine yönelik tüm teorik yaklaşımları kapsayan önemli bir çalışma yoktur. Bazı teorik yaklaşımlar, kitle iletişiminin bir ekonomi politiğini iddia eder (Murdock, Graham ve Golding, 2005). Bazıları sadece politik bir iletişim ekonomi politiğı olduğunu iddia eder (Bouquillion ve Combès, 2007 ; Wasko, 2001 ; Mosco, 2009). Bazıları bunun yerine medyanın ekonomi politiğini iddia ederler (Hardy, 2014 ; Winseck ve Jin, 2012). Bu yaklaşımları birleştirmek için çaba harcayan Curran (2014), bu yaklaşımların kritik boyutlarının referans noktalarını ve ortak paydalarını oluşturduğunu öne sürmektedir.

Mosco (2009) ekonomi politiğı, sosyal ilişkilerin, özellikle karşılıklı olarak iletişim kaynakları da dâhil olmak üzere kaynakların üretim, dağıtım ve tüketimini oluşturan güç ilişkilerinin incelenmesi olduğunu tanımlar. İletişimin ekonomi politiğı, sonucu bir sosyal ilişkinin ölçüsü veya işareti olan sosyal bir anlam alışverişi olarak görülmelidir. Bu açıdan bakıldığında, iletişim veri veya bilgi aktarımından daha fazlasıdır, ilişkiyi oluşturan anlamın toplumsal üretimidir. Ekonomi politik ve kuramsal analiz biçimleri içindeki eğilim iletişimin sosyal olarak nasıl inşa edildiğine, iletişim kanallarının oluşumuna katkıda bulunan sosyal güçlere ve bu kanallar aracılığıyla iletilen mesajların yelpazesine odaklanmaktadır (Mosco, 2009). Kitle iletişim araçlarının ürettiğı haberleri rıza üretmenin bir yolu olarak ele almaktadır. Reklamcılık rekabeti daha da artmış ve başyazı ve reklam bölümleri arasındaki sınırlar daha da zayıflamıştır. Haber odaları, uluslararası kurumsal imparatorluklara daha kapsamlı bir şekilde dâhil edilmiştir (Herman ve Chomsky, 1988).

Bununla birlikte, yukarıda bahsedilen yazarların tümü, eleştirel olmasına rağmen, binom üst yapı ve altyapı ile ilgili olarak medya ve iletişim ekonomi politiğine değinmektedir. Wittel (2012), kitle iletişim çağında, medyanın ekonomi politiğinin Marksist kavramlarla sınırlı bir şekilde ilgilendiğini vurgulamaktadır. Bu akademik alan, esas olarak, Marx'ın, üretim araçlarının mülkiyeti ile medya içeriğı, ideoloji, manipülasyon, güç ve demokrasi soruları arasındaki ilişki hakkında iddialarda bulunmak için temel ve üst yapı kavramına atıfta bulunur (Marx, 1996).

Bu ekonomik indirgemeciliğın nedeni, kitle iletişim çağında teknoloji üretim araçlarının pahalı olmasımıdır. Ancak, dijital teknolojiler temelde farklı bir medya ortamı yaratmıştır. Dijital çağ, medya kullanıcısının da yapımçı olarak görülebileceğı yeni bir üretim biçimi açmıştır (Benkler, 2006). Böylece, kitle iletişim araçları çağında, üretim araçlarının mülkiyeti konusu sadece medya içeriğı ile ilgiliymiş. Dağıtık medya çağında, üretim araçlarının mülkiyeti konusu, medya içeriğı bakımından değil, aynı zamanda bağlantı açısından da önemlidir. Bu, Hermann ve Chomsky (1988)'nin iddialarının aksine, sadece ideoloji ve mesajların manipülasyonu ile ilgili değildir (temel ve üst yapı), ayrıca kullanıcıların sosyalleşmesini, iletişim kurmasını ve işbirliğı yapmasını sağlayan altyapıların, ağların ve platformların mülkiyeti ile de ilgilidir. Bu sadece anlam ve temsil ile ilgili değil,

insanların çevrimiçi etkileşimlerinin kontrolü ile ilgili, sonuçta belirli sosyallik ve özneliğin biçimlerini ayrıcalıklı kılmakla ilgilidir (Wittel, 2012). Wittel, emek, değer, mülkiyet ve mücadele kavramlarını içeren dağıtık medyanın eleştirel bir analizini önermektedir.

Aynı perspektifte, Fuchs (2012) sosyal medyanın arkasındaki güç ilişkilerini kapsayan eleştirel bir sosyal medya analizi önermektedir. İletişimin ekonomi politiğı dört düşünceye odaklanmaktadır : tarih, sosyal bütünsellik, ahlaki felsefe ve praksis. Eleştirel düşünce iktidar sorularıyla ilgilenmektedir. İktidar toplumu kontrol eden, önemli kararlar alan, temel kaynaklara sahip olan, etkili olduğu kabul edilen, toplumu etkileme ve değiştirme ününe, fikir sahibi olan veya baskın normları, kuralları ve değerleri tanımlayan kişilere aittir (Fuchs, 2014). Van Dijk (2009) sosyal medyanın ekonomi politiğinin analizinin katılımcı niteliğı açısından yapılması gerektiğini ileri sürmektedir. Böylece, sosyal medyanın katılımcı karakteri, arkasındaki güç dinamiklerini gizler. Bu nedenle, sosyal medyanın politik ekonomisinin eleştirel analizi, sosyal medyanın ideolojik boyutu ile yakından ilişkilidir. Sosyal medyanın eleştirel bir analizi açısından, sosyal medyayı kim kullanır? sosyal medya ne amaçla kullanılır? insanlar sosyal medyada ne hakkında iletişim kurur? gibi sorular sosyal medya kullanımıyla ilgili iktidar ilişkilerini gizler. Wittel (2012), sosyal medya kullanımından kimin yararlandığı ve kimin mağdur olduğunu sorgulamanın daha anlamlı olduğunu öne sürmektedir. Van Dijk (2009)'e göre, web 2.0 kullanıcıları yaratıcılardan daha pasif kullanıcılarıdır. Bu çalışma bağlamında medyanın eleştirel ekonomi politiğı, dağıtılmış medyayı anlamak için anahtar kavramlar olan emek, değer ve mülkiyet kavramları aracılığıyla kullanılmaktadır. Emek kavramı, sosyal medya kullanıcıları ile sermaye arasındaki ilişkiyi anlamak için çok önemlidir. Sosyal medyanın ekonomi politiğinin eleştirel analizi, sosyal medya kullanıcılarının sermaye tarafından sömürüldüğünü varsayar. Negri (1991) 'ye göre, fazlalık teorisi sonuç olarak hemen sömürü teorisidir. Böylece, işçiler sınıf ilişkilerine girmeye ve hayatta kalmak için kâr üretmeye zorlanırlar, bu da sermayenin uygun fazlaya ulaşmasını sağlar. YouTube söz konusu olduğunda, markalar veya kişilikler gibi içeriğı olumlu algılayan kullanıcılar sermayenin yararına ücretsiz emek üretir. Wittel (2012) 'e göre, dağıtık medya çağında medya içeriğı sadece şirketler ve şirketler için çalışanlar tarafından değil, aynı zamanda akran üretimi yapanların serbest emeğı tarafından da yaratılmaktadır. Medyanın eleştirel ekonomi politiğini Marksist düşünceye dayandığı için emek kavramını değer kavramıyla ilişkili olarak inceler.

Ekonomik antropolog Graeber'e (2001) göre, üç tür değer vardır. İlk değer türü sosyolojik bir anlam ifade eder. Değer kavramının bu tanımı, insan yaşamında nihayetinde neyin iyi, uygun veya arzu edilir olduğuna işaret eder. Değerin ikinci kavramsallaştırılması ekonomik temelini ifade eder. Bu, nesnelere ne derece istendiğı ve bu arzunun nicel olarak nasıl ölçüldüğüdür. Değer kavramının üçüncü anlayışı dilsel anlamını ifade eder. Bu açıdan değer, kelimelerin aracılık ettiği insan ilişkileri içinde tanımlanır. Wittel'e (2012) göre, sosyal medya çağında ekonomik anlamda değer hâlâ baskın olmakla birlikte, sosyolojik anlamda değer tartışmaları daha da artmaktadır. Bu nedenle, dağıtık medya ya medya içeriğı üreticileri ve izleyicileri arasındaki dengesiz güç ilişkilerini güçlendirerek ekonomik değeri genişletebilir ya da kolektif üretim için yeni bir platform oluşturarak değerini sosyolojik özelliğini ortaya çıkarabilir.

Sosyal medyanın ekonomi politiğini anlamak için çok önemli olan bir diğer kavram da mülkiyettir. Kitle iletişim araçları çağında, mülkiyet sorunu medya sahipleri ile izleyiciler arasındaki güç ilişkilerinin merkezinde yer almıştır. Bununla birlikte, dijital medya dönemi, medya içeriğinin arkasına saklanan güç ilişkilerinin manzarasını değiştirmiştir. Dijital medya, serbest emek ve akran üretimini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Pasquinelli (2008)'ye göre, serbest emeğin sermaye tarafından tahsis edilmesi sorunu hala ele alınmamıştır. Sonuç olarak, sosyal medya kullanıcılarına daha fazla mülkiyet duygusu verse de, yine de kullanıcıların zararına sermayeyi desteklemektedir. Badiou (2010) sosyal medya iletişimindeki dengesiz güç ilişkilerini genişletmeyi amaçlayan mülk üzerindeki sıkı kontrolü sorgular. Böylece, yalnızca özel mülkiyetin sonu, sosyal medyanın toplu yarar için kullanılmasına yol açabilir.

Bu amaçla Marx (1996) özel mülkiyet ile kişisel mülkiyet arasında ayırım yapar. Özel mülkiyet yabancılaştırılmış emekten kaynaklanır. Ayrıca, özel mülkiyet yabancılaşmış emeğı mümkün kılan araç ve sermaye ile emek arasındaki haksız ilişkiyi sürdüren araçlardır. Wittel (2012)'e göre, özel mülkiyet kapitalist birikim için çok önemlidir ve özel mülkiyete sahip üretim araçları ile eşittir. Buna karşılık, kişisel mülkiyet, bireyin hayatta kalmasına izin veren özelliktir. Marx (1988), sermaye ortak mülkiyete, toplumun tüm üyelerinin mülkiyetine dönüştürüldüğünde kişisel mülkiyetin toplumsal mülkiyete dönüşmediğini vurgular. Bu nedenle, sınıf karakterini kaybettiğı için değişmiş olan mülkün yalnızca sosyal karakteridir. Sosyal medyanın eleştirel ekonomi politiğini perspektifinden bakıldığında (Fuchs, 2012), sosyal medya iletişimi, sermaye birikiminin yarattığı sınıf temelli ilişkileri sürdürür.

YouTube'un ekonomi politiğinin eleştirel analizi, YouTube kullanıcılarının marka algısının ardında gizlenen ilişki dinamiklerini anlamak için çok uygun bir yöntem oluşturur. Smythe'nin (1981) medya kullanıcılarının kitle metaları olarak analizi, dijital kapitalizm çağında sosyal medyanın eleştirel politik ekonomisi için bir atlama taşı oluşturmaktadır. Aynı şekilde, Fuchs (2012) internet ve medya kullanımının değer yaratan emek, izleyici meta ve internet üreten tüketici metasının izleme, dinleme, okuma veya kullanma işi tarafından yaratılan metalar olduğunu vurgulamaktadır. Böylece seyirci kendini meta olarak üretir, onun emeğı izleyiciyi ve kullanıcıları meta olarak yaratır. Kitle metalarının dinamiğinde, YouTube gibi kurumsal sosyal medya, üreten tüketicinin metasını

sömürmektedir. Sosyal medya kullanımının eğlenceli karakteri göz önüne alındığında, sosyal medya kullanıcılarının sömürülmesi, kullanıcıların boş zamanlarını dolduran eğlenceli aktiviteler gibi görünmektedir. Bu nedenle, YouTube'un ekonomi politığının kullanıcıların marka algısı ile ilgili eleştirel analizi, emek, değer ve mülkiyet kavramlarına eleştirel bir bakış içerir. İkilem temelini / üstyapıyı vurgulayan medya söylemine indirgeyici bir yaklaşımın ötesinde, bu kavramlar dijital kapitalizmdeki medya içeriğinin analizinin çekirdeğini oluşturmaktadır.

### Literatür Taraması

Literatüre bakıldığında Youtube'un gençlerin marka algısına etkisi konusunda çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilkinin, Aziza ve Astuti (2019) YouTube reklamcılığının genç tüketicilerin satın alma amacına olan etkisinin değerlendirilmesi konusunda yapmıştır. Çalışmanın amacı, YouTube reklamcılığının eğlence, bilgilendirme ve özelleştirme gibi faktörleri, müşteriler arasında algılanan YouTube reklam değeri üzerindeki etkilerine göre analiz etmiştir. Çalışmada, 18-29 yaşları arasındaki 261 katılımcı ile nicel veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın ampirik boyutu, YouTube reklamcılığına maruz kaldıklarında katılımcıların tutum ve satın alma niyetinin analizini oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları, YouTube üzerinden eğlence ve bilgilendiriciliğin reklam değeri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca müşterilerin reklamın, müşterilere olası memnuniyeti verebilecek alternatif ürünler veya hizmetler hakkında müşteriye bilgi verme yeteneğine sahip olduğunu düşündüğünü göstermiştir. Ayrıca, pozitif bir yordayıcı olarak kişiselleştirmenin reklam değeri üzerinde bir etkisi olmadığı gösterilmiştir. Aynı şekilde, negatif bir yordayıcı olarak tahrişin reklam değeri üzerinde hiçbir etkisi olmamıştır. Çalışma, YouTube'da reklam yayınlamaya karar veren şirketlerin, bilgilendirme yönüne dikkat etmeleri gerektiğini, çünkü reklam değerini etkilemede diğer tüm yönlerden daha yüksek bir değere sahip olduğunu öne sürmüştür.

Çalışmanın yapılan araştırmaya katkısı, araştırmanın metodolojik odağından, araştırılan nüfusun demografik özelliklerinden ve algı yönetim platformu olarak YouTube'a odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, marka bilinirliği, reklam değeri ve satın alma niyeti gibi kavramlar sayesinde, çalışma yapılan araştırma için metodolojik bir basamak taşı sunmaktadır.

İkinci çalışma, Lee ve Watkins (2016)'in YouTube vlogger'larının tüketici lüks marka algıları ve niyetleri üzerindeki etkisi çalışmasıdır. Parasosyal etkileşim teorisi ve sosyal karşılaştırma teorisi kullanılarak, çalışma video bloglarının lüks marka algısını nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma, video blogcuların parasosyal etkileşim üzerindeki psikolojik çekiciliğinin, sosyal çekiciliğinin ve tutumunun etkisini değerlendiren bir model önermektedir. Ayrıca marka lüksü, lüks marka değeri ve marka-kullanıcı görüntüleri üzerindeki parasosyal etkileşim etkileri de değerlendirilmiştir. 18 ila 82 yaşları arasındaki katılımcılardan toplam 396 yanıt toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, sosyal medyanın markalar ve tüketiciler arasında ilişki kurduğu için lüks marka yöneticileri için önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, video blogcularını kendilerine benzer olarak gören tüketicilerin video blogcularıyla parasosyal etkileşimler geliştirecekleri ve video blogcu ile aynı olumlu marka değerlendirmelerine sahip olacakları gösterilmiştir. Bulgular ayrıca, günlük moda ürünlerinin aksine, lüks moda markalarının özel olduğunu ve tüketici ile uzun vadeli bir ilişki kurmanın tekrar satın alma davranışını artırma olasılığını artırmanın bir yolu olduğunu göstermiştir. Çalışma, YouTube'un işlemsel bir ilişki geliştirmek için kullanılmasının sosyal medya pazarlamasında çok önemli olduğunu öne sürmüştür. Çalışmanın bulguları, medya kişiliği ile ilişkinin lüks moda markası algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini vurgulamıştır.

Çalışma, sosyal karşılaştırma ve parasosyal etkileşim gibi kavramları içeren kavramsal çerçevesiyle yapılan araştırmaya katkıda bulunmaktadır. Sosyal karşılaştırma teorisi, medya kişilikleri ve medya kullanıcıları arasındaki ilişkiyi anlamak için çok önemlidir. Ayrıca, bir algılama yönetimi platformu olarak YouTube'a, analizin korelasyon yönüne ve niceliksel bir veri toplama tekniğinin kullanımına odaklanarak, çalışma araştırmanın yürütülmesine büyük katkı sağlamaktadır.

Üçüncü çalışma, Duffet ve diğerleri (2019)'nin YouTube pazarlama iletişiminin, marka beğenisini, genel olarak ve özellikle sürdürülebilir tekliflerde markalarla ilgili binyıllar arasında tercihe dönüştürmeye etkisi konusunda yapılmıştır. Güney Afrika ve Romanya'dan kanıtlar çalışmasıdır. Çalışma, Y kuşağı arasında marka tercihinin ilişkin duygusal tepkiler üzerine YouTube pazarlama iletişimini incelemiştir. Çalışmada 400 Rumen ve 400 Güney Afrikalı katılımcı arasında bir anket yapılmış ve varsayılmış dernekler yapısal eşitlik modellemesi ile değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bulguları, YouTube pazarlama iletişimi sonucunda marka beğenisi ile marka tercihi arasında pozitif bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Ancak bulgular, Rumen binyıllarının afektif birlik üzerinde Güney Afrikalı kuşak grubundan daha olumlu bir etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Böylece, katılımcılar arasında heterojenlik gösterilmiştir. Ayrıca, daha fazla sayıda YouTube reklamı izleyen katılımcıların, reklamlara daha olumlu duygusal tepkiler gösterdikleri gösterilmiştir. Bu, izlenen daha fazla reklamın YouTube'da gösterilen markalara olumlu bir yatkınlık olduğunu gösterir. Çalışma, bu bulguların nedeninin son on yıl içinde Romanya'daki hızlı BİT altyapısına atfedebileceğini vurgulayarak Romanya'nın dünyanın dördüncü en hızlı geniş bant hızı olmasını sağlamıştır. Aynı şekilde, Güney Afrika'nın BİT altyapısı diğer bazı Afrika ekonomilerinin gerisinde kalmıştır.



Dolayısıyla, çalışma kişisel bilgisayarların ve mobil cihazların Y kuşağı arasındaki YouTube pazarlama iletişimi nedeniyle duygusal ilişki üzerinde daha fazla olumlu etkiye neden olduğunu ileri sürmüştür.

Çalışmanın YouTube'un Y kuşağı tarafından kullanılmasına odaklanması, yapılan araştırma için bir basamak taşı yapmaktadır. Genç kuşaklar, sosyal pazarlamanın kullanıcıların marka tercihleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek için çok önemli bir alandır. Ayrıca, çalışmada kullanılan veri toplama tekniği ve korelasyon analizi yapılan araştırmaya büyük katkı sağlamaktadır.

Dördüncü çalışma, Da Silva (2013)'nin YouTube markasının kanallarının markayla ilgili tutumlar üzerindeki etkisi: duygusal bağlılık, duygusal marka sadakati ve satın alma niyeti çalışmasıdır. Çalışma, YouTube'un çevrimiçi pazarlama için etkili bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağını araştırmıştır. Daha spesifik olarak, çalışma YouTube'un markasının kanal iletişimi yoluyla markaların markayla ilgili tutumu etkileyip etkileyemeyeceğini analiz etti. Duygusal bağlılık, duygusal marka sadakati ve satın alma niyeti çalışmada değerlendirilen tutumları oluşturmaktadır. Çalışmada nicel veri toplama tekniği ve etki hiyerarşisi teorisi kullanılmıştır.

Bulgular, YouTube'un kullanım sıklığının küresel eğilimlerle uyumlu olduğunu ve YouTube'un çok sayıda kullanıcı toplayan bir web sitesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, kullanıcıların çoğunun günlük olarak YouTube'a gittikleri gösterilmiştir. Bununla birlikte, YouTube kullanıcılarının içeriği beğenme, yorum yapma ve paylaşma gibi sosyal eylemlerde bulunmanın pasif olduğu belirtilmiştir. Satın alma amacına gelince, bulgular markaların kendi YouTube kanallarında iletişimiyle kullanıcıların ürünlerini satın almak istemelerinin daha olası olduğunu göstermiştir. Bu nedenle çalışma, sosyal medya etkileşimi yoluyla kullanıcıların markalar, ürünleri, hizmetleri hakkında daha fazla bilgi alabileceğini ve bunun satın alma niyetine yol açabileceğini iddia etmektedir.

Etkili bağlılık, duygusal marka sadakati ve satın alma niyetinden oluşan çalışmanın kavramsal çerçevesi yapılan araştırmaya faydalı bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca, gençlerin medya kişilikleriyle ilişki kurabileceği bir sosyal medya pazarlama platformu olarak YouTube'a odaklanmak, çalışmayı yapılan araştırma ile ilişkilendirmektedir. Böylece, farklı nüfusların ve örneklerin kullanılması, iki çalışma arasında bulguların karşılaştırılmasına olanak tanır. İki çalışmanın karşılaştırılması, bir şekilde yapılan araştırmanın bulgularının genelleştirilebilirliğini değerlendirecektir.

Beşinci çalışma, Coelho, Nobre, ve Becker (2014) tarafından Facebook'un marka imajı üzerindeki etkisidir. Çalışma, Facebook kullanımı ile satın alma niyeti arasındaki ilişkiyi araştırdı. Biri 269 katılımcı için, diğeri marka şirketlerden seçilen 49 katılımcı için iki benzer anket geliştirilmiştir. Anket 181 kadın ve 88 erkek katılımcı içeren bir örnek üzerinde yürütülmüştür. Metodolojik olarak, çalışma Portekiz pazarında 42 kitle pazarlama markasını içermiştir. 18 ila 45 yaş arası 269 katılımcının Facebook aracılığıyla marka imajı hakkında görüşlerini verebileceği bir Facebook etkinliği oluşturulmuştur.

Bulgular, katılımcıların markalara ilişkin olumlu algıları ile bu markaların satın alımlarındaki artış arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ayrıca, katılımcıların marka algısı ile şirketin ürün marka perspektifinden satın alma davranışları arasında bir ilişki olmadığı gösterilmiştir. Bulgular ayrıca, belirli Facebook markalarını daha sık güncelleyen şirketler ile sayfalarında müşterileriyle en çok etkileşime giren şirketler arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak bulgular, şirketin sonuçları ile tüketici tepkileri arasında tüketici satın alma davranışındaki değişikliklere ilişkin farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bir Facebook şirketi marka hayranı olduktan sonra tüketicilerin satın alma davranışlarında bir değişiklik olmadığını göstermiştir. Ancak şirketler, şirketin marka sitesini görüntüledikten sonra tüketicilerin satın alma davranışlarında artış olduğuna inandıklarını belirttiler. Çalışma hem tüketicilerin hem de şirketlerin Facebook sayfalarının firmanın marka imajını olumlu yönde etkilediğini kabul ettiğini göstermiştir.

Çalışmanın hem tüketicilerin hem de üreticilerin bakış açısıyla markaların sosyal medya pazarlamasına odaklanması, yapılan araştırmaya büyük katkı sağlamaktadır. Ayrıca, çalışmada kullanılan veri toplama tekniğinin nicel yöntemi ve korelatif boyutu yapılan araştırmaya bir basamak taşıdır. Bu nedenle, çalışma, geleneksel medya pazarlamasına göre sosyal medya pazarlamasının önceliğine odaklanarak, mevcut araştırmanın akademik ilgisinin doğrulanmasına katkıda bulunmaktadır.

Altıncı çalışma, Grebosz ve Otto (2013) tarafından Ağların genç tüketicilerin davranışları üzerindeki etkisidir. Çalışma, sosyal medyanın bilgi toplumundaki genç tüketicilerin davranışları üzerindeki etkisini analiz etmiştir. Analiz, bu ülkelerdeki markaların ve şirketlerin kullandığı tanıtım araçlarına ilişkin olarak Fransa, Polonya ve diğer ülkelerdeki sosyal medyanın gelişimini araştırmaktadır. 240 öğrenciye ampirik test yapılmıştır. Araştırmada kullanılan örnekleme 19-35 yaş arası 132 kadın ve 108 erkek oluşturmuştur. Çalışmada tüketicinin internetin gelişimi ile ilgili algısı, tüketici beklentileri ve sosyal medya tanıtım hizmetleri gibi değişkenler ölçülmüştür.

Bulgular, katılımcılar için internetin modernliği, dünyaya açıklığı, ilerlemeyi, iletişimi ve değişimi sembolize ettiğini göstermiştir. Bu nedenle, bir marka olarak internet, bilgiye erişim sağlayan, ilgiyi, coşku ve cazibeyi arttıran bir araç olarak algılanmaktadır. İnternet kullanıcılarının, bireysel tahsis, hız, kişiselleştirme, kalite ve dünyadaki değişim ve ilişkiler için muazzam potansiyeli gördükleri gösterilmiştir. Ayrıca, bulgular internetin şirketlerin ve markaların tanıtım faaliyetleri üzerinde gerçek bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bulgular, bir tüketicinin olma, davranma ve tepki verme biçiminin sosyal medya yoluyla iletilen uyarlardan bir şekilde etkilendiğini kanıtlamıştır. Araştırmaya göre, internetin tüketicinin varlık ve davranış tarzı üzerindeki etkisi,

internet kullanıcılarının sürekli olarak mevcut çoklu seçenekler arasında seçim yapmasına yardımcı olacak bir referans noktası aramaları geçeceğinden kaynaklanmaktadır.

Çalışma, sosyal medyanın markalar ve müşteriler arasında uyumlu ilişkiler yaratmaya yardımcı olan etkili bir pazarlama aracı olarak dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, sosyal medya platformlarını müşterilerin tutum ve davranışlarını şekillendirmeye yardımcı olan etkili pazarlama araçları olarak görmektedir. Bu bakış açısıyla, yapılan araştırmanın varsayımlarının güçlendirilmesine katkıda bulunur.

Yedinci çalışma, Schivinski ve Dabrowski (2013)'nin Sosyal medya iletişiminin markaların tüketici algılarına etkisi çalışmasıdır. Firma tarafından oluşturulan ve kullanıcı tarafından oluşturulan sosyal medya iletişiminin marka tutumu ve satın alma niyeti üzerindeki etkilerinin sınırlı anlayışına dayanarak, çalışma Polonya genelinde standart bir çevrimiçi anket kullanarak 504 Facebook kullanıcılarını araştırmıştır. Çalışmada 302 kadın ve 202 erkek katılımcıdan oluşan örneklem kullanılmıştır. Üç farklı endüstride alkolsüz içecek, giysi ve mobil operatör olmak üzere 60 marka analiz edilmiştir. Veri analizi için yapısal eşitlik modelleme tekniği kullanılmıştır.

Bulgular, kullanıcı tarafından oluşturulan sosyal medya iletişiminin, tüketicilerin marka algısı üzerinde firma tarafından oluşturulan sosyal medya iletişiminden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu bulgular, firma tarafından oluşturulan iletişimin sadece marka tutumunu olumlu yönde etkilediğinin teyidi ile de vurgulanmaktadır. Bu nedenle, firma tarafından yaratılan sosyal medya içeriği sadece markanın bilinirliği ve pozitif ilişkilerin oluşturulmasına hizmet eder, ancak tüketicinin marka değeri algılarını etkilemez. Marka tutumunun marka değerini eşit derecede etkilediği de gösterilmiştir. Ayrıca çalışma, firma tarafından yaratılan sosyal medya iletişiminin marka eşitliğini doğrudan etkilemediğini, ancak marka tutumuna dayalı tüketici değer algılarını dolaylı olarak etkilediğini savunmuştur. Çalışma, yöneticilerin sosyal medya reklamcılığının aktif bir profilini korurken, eylem programları pazarlayarak kullanıcı tarafından oluşturulan iletişimi yasadığını ileri sürmüştür.

Çalışma, sosyal medya iletişiminin marka değerini ve marka tutumunu nasıl etkilediği ve sonuç olarak tüketici satın alma niyetlerini nasıl etkilediği hakkında yeni bilgiler ortaya koymuştur. Bu açıdan çalışma, yapılan araştırmaya hem teorik hem de metodolojik bir temel sağlamaktadır. Çalışmanın yapılan araştırmaya bir diğer önemli katkısı, sosyal medya iletişimi marka tutumunun ve farklı endüstrilerde marka satın alma niyetinin etkilerine ilişkin yan yana getirmedir.

Sekizinci çalışma, Thoene (2012)'nin Sosyal paylaşım sitelerinin üniversite öğrencilerinin tüketim alışkanlıklarına etkisi çalışmasıdır. Çalışma, sosyal medya, özellikle Facebook ve Twitter gibi sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma alışkanlıkları üzerindeki etkisini sosyal medya ve tüketim alışkanlıkları üzerindeki korelasyonları test ederek incelemiştir. Ayrıca, cinsiyet ve sosyal medya kullanım sıklığının tüketim kalıpları üzerindeki rolü incelenmiştir. Bir Orta Batı üniversitesinden 275 öğrenci üzerinde bir uygunluk örneklemine dayalı bir anket yapılmıştır.

Çalışmanın ampirik boyutu, Facebook'ta daha fazla şirketten hoşlanan öğrencilerin bu şirketlerden daha fazla yazışma aldıklarını ve orada alışveriş yaparken promosyonları kullanabileceklerini göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler Twitter'da şirketleri takip ettiklerinde, şirketten bilgi aldıklarını, ancak şirketleri takip etmeyenlerden biraz daha fazla yazışma aldıklarını gösterdiler. Ayrıca, bulgular, kadınların Facebook'taki şirketlerden satış ve promosyonlar hakkında bilgi alma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve bu tekliflerden yararlanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Twitter'ın tüketim kalıplarını şekillendirmedeki rolü açısından erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, kullanım sıklıkları arasındaki ilişkinin analizi ile ilgili olarak, sık sık Facebook kullanan katılımcıların, arkadaş olan bir şirketten yazışma alma olasılıklarının daha yüksek olmadığı gösterilmiştir. Bununla birlikte, insanların web sitesinde ağ kurdukları mağazalarda alışveriş yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışma, önerilere maruz kalmanın öğrencileri olumlu veya olumsuz etkilediğini araştırmıştır. Çalışmanın sosyal medya pazarlamasına metodolojik yaklaşımı ve bulguların sonuçları, yapılan araştırmanın gerçekleştirilmesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, çalışma yapılan araştırma için yeni sosyal medya sitelerinin yeni tüketim kalıplarına göre etkinliğini değerlendirmek için bir temel sağlamaktadır.

Dokuzuncu çalışma, Chakor ve Rhajbal (2016)'nin Sosyal ağlarda marka : İnternet tüketicilerinin marka algısını araştırması başlıklı çalışmasıdır. Çalışma, Fas bağlamında markalar ve tüketiciler arasındaki çevrimiçi görüşmeler yoluyla tüketicilerin algılarını araştırmıştır. Mesajlarını tüketicilere iletmek için markalar tarafından seçilen iletişim kanalının etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmada, internet platformlarının gözlemlenmesi ve 16 katılımcı ile görüşme içeren karma bir yaklaşım kullanılmıştır. Görüşmeler 18 ile 65 yaş arası 8 erkek ve 8 kadın üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Markalar ve tüketiciler arasındaki sohbetlerin sosyal medyada algılanmasıyla ilgili olarak, bulgular katılımcıların müşterileriyle güçlü bağlar geliştirmeye iletişim kuran ve ilgi gösteren markaların gözlerinde daha iyi bir imaja sahip olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Seçilen iletişim kanalının ve stilin tüketiciler arasındaki marka güveni üzerindeki etkisi ile ilgili olarak, bulgular güvenin iyi bir iletişim stratejisi, tüketicilerin ihtiyaç ve isteklerini karşılamayı amaçlayan tüketicilerle iyi bir görüşmeden kaynaklandığını göstermiştir. Güven, satın alma kararlarına yol açabilecek görüşmelere aktif olarak katılarak markalarla etkileşime giren tüketicilerin katılım düzeyine dayanır. Genel olarak, araştırma bulguları markalar ve tüketiciler arasındaki konuşma türünün

markaların tanıtımında önemli bir strateji oluşturduğunu göstermiştir. Çalışma, bu konuşmaların içeriğinin ve biçiminin, mesajlar için çok aktif olmayan, ancak bir şekilde bunlara dikkat eden kullanıcılardan bile tepki ürettikleri için çok önemli olduğunu öne sürmüştür.

Çalışma nitel bir yöntem ve veri toplama tekniği kullansa da, özellikle markalar ve tüketiciler arasındaki konuşmaların rolünü vurgulayarak yapılan araştırma ile bir şekilde ilgilidir. Facebook ve YouTube en çok kullanılan sosyal medya platformlarından ikisini oluşturur. Ayrıca, çalışma, markalar ve tüketiciler arasındaki etkileşimlerin görünürlüğünü vurgulayan bir sosyal medya platformu seçimi, yapılan araştırma için metodolojik bir temel sağlar.

Onuncu çalışma, Joshi (2015)'nin Sosyal medya incelemelerinin marka algısı üzerindeki etkisinin nicel bir analizi çalışmasıdır. Çalışmanın odak noktası, etkili insanların hizmetlerini kullanarak markaların hedef kitlelerine görünürlüğünü artırmak için kullandıkları modern bir taktik olarak influencer pazarlamaya odaklanmıştır. Dolayısıyla, sosyal medya incelemelerinin YouTube ve Yelp kullanımıyla marka algısı üzerindeki etkisi ölçülmüştür. 942 Akıllı telefon incelemeleri, belirli bir videoda kitle katılımını tahmin etmek için istatistiksel bir model kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, yüksek çözünürlüklü bir videonun göze hoş geldiğini ve hemen güvenilirlik duygusu getirebileceğini göstermiştir. Yüksek çözünürlüklü videonun kitle katılımı ve elde tutulmasında çok önemli olduğu gösterilmiştir. Doğrulan bir diğer önemli değişken, içerik oluşturucular tarafından kullanılan ses tonudur. Ses tonunun veya tonalitesinin, içerik yaratıcıları tarafından üretilen bir videoda kullanılan tonlamalar ve ses tonu ile karakterize edildiği ortaya çıkmıştır. Çalışma, "beğenme başına görüntüleme" sayısının belirli bir video için "beğenme" almak için gereken görüntüleme sayısını nicelleştirdiği için YouTube videoları aracılığıyla kitleyi tam potansiyeline kadar anlamak için önemli bir metrik olduğunu öne sürmüştür. Yelp ile ilgili olarak, marka yöneticilerinin ürünleri hakkında kitlenin gerçek zamanlı geri bildirimlerini almak için kullanabileceği bir platform oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın yapılan araştırmaya büyük katkısı, YouTube'u bir pazarlama platformu olarak kullanan markalar için bu özelliklere ve metriklere dayanan bir tahmin modelidir. Ayrıca, marka algısını şekillendirmek için YouTube'un kullanımını ele almak için nicel bir yöntemin kullanılması çalışmayı yapılan araştırmayla uyumlu hale getirir. Farklı popülasyonların ve örneklerin kullanılması, her iki araştırma bulgularının geçerliliğini ve güvenilirliğini güçlendirir. Çalışmanın kavramsal çerçevesinin önemine ek olarak, yapılan araştırma için metodolojik bir temel sağlamaktadır.

YouTube'un kullanımı ve tüketicilerin marka algısının oluşturulması ile ilgili literatür, YouTube içeriğinin etkisi ile tüketicilerin algılama ve satın alma niyeti arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. İncelenen tüm çalışmalar sosyal medyanın etkisine, özellikle YouTube içeriğinin kullanıcıların algısı üzerindeki etkisine odaklanmakta ve çoğunlukla sosyal karşılaştırma teorisi ve ağ teorisini kullanmaktadır. İncelenen çalışmaların çoğunda nicel bir yöntem, dolayısıyla nicel bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Genel olarak, bulgular kendilerini YouTube etkileycilerinin kişiliklerine tanıtan kullanıcıların kendilerine benzer şekilde davranma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, markalar veya etkileyciler tarafından iletilen YouTube içeriği kullanıcılar tarafından içselleştirilir ve bu da markaların olumlu algılanmasına yol açar. Ayrıca tüketicilerin olumlu algısının satın alma niyetlerini olumlu yönde etkilediği de gösterilmiştir. Ayrıca, ağ teorisini kullanan çalışmalarda, markayla ilgili içerik YouTuber tüketicisinin sanal bir marka topluluğunun bir parçası olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sanal topluluk, tüketicilerin marka algısını şekillendirmeye ve sürdürmeye katılıyor. Topluluk bir markayı olumlu algıladığında, bu olumlu algı bireysel kullanıcının markaya yönelik görüşünü etkiler. Bu nedenle, bir markanın olumlu algılanması, markaya güven üretmekte ve markanın değerini artırmaktadır. İncelenen çalışmalar teorik çerçeveleri ve metodolojik yaklaşımları ile mevcut araştırmanın zeminini hazırlamaktadır. Yapılan araştırma farklı bir zamanda ve farklı bir alanda yürütülürken, mevcut literatürün geçerliliğinin ve güvenilirliğinin güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır.

## Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel veri analizinde, veriler istatistik adı verilen matematiksel prosedürler içinde analiz edilir. Nicel araştırma yaklaşımının ilk avantajı, istatistiksel verilerin zaman ve kaynak tasarrufu için bir araç olarak kullanılmasıdır. Bryman (2001) nicel araştırma yaklaşımının veri toplama ve analizinde sayı ve rakamlara önem veren araştırma olduğunu savunmaktadır. İkinci olarak, veri toplama ve analizi için bilimsel yöntemlerin kullanılması bu tür yaklaşımla genellemeyi mümkün kılmaktadır. Bir grupta yapılan etkileşim genelleştirilebilir. Benzer şekilde, araştırma bulgularının yorumlanmasının sadece rastlantı olarak görülmesi gerekmez (May ve Williams, 1998). Bu nedenle, tüketicilerin marka algısını şekillendirmek için YouTube'un kullanımı üzerine yapılan çalışma, örnekler, içerikler ve kalıplar açısından daha geniş nüfusu yansıtabilir. Bu analizler, araştırma sorularını cevaplamak için verilerin parçalara ayrılmasını içerir. Grupları karşılaştırma veya bireyler için puanları ilişkilendirme gibi istatistiksel prosedürler, araştırma sorularını veya hipotezleri ele almak için bilgi sağlar (Creswell, 2012). Araştırma sorusu tanımlayıcı bir yöntem gerektiren bir fenomeni ifade ettiğinden, nicel yöntem bu amaç için daha uygundur.

**Problem cümlesi**

YouTube kullanımının Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin markalar algısı üzerindeki etkileri nelerdir?

**Araştırma modeli**

Genel olarak, nicel araştırma modeli ve nitel araştırma modeli olan iki ana araştırma modeli veya araştırma paradigması vardır. Bu çalışmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Creswell (2012)'e göre, nicel araştırmada, araştırmacı, alandaki eğilimlere veya bir şeyin neden meydana geldiğini açıklama ihtiyacına dayanan bir araştırma problemi belirler. Bir eğilimi tanımlamak, araştırma probleminin en iyi araştırmacının bireylerden gelen cevapların genel eğilimini belirlemeye ve bu eğilimin insanlar arasında nasıl değiştiğine dikkat çekmeye çalıştığı bir çalışma ile cevaplanabileceği anlamına gelir. Araştırmanın amacı, sosyal medya kullanımının tüketicilerin marka algısı üzerindeki etkisine ilişkin nicel ve net veriler sağlamaktır.

**Evren**

Lavrakas'a (2008) göre, evren araştırma çalışmasına katılmaya hak kazanan tüm anket öğelerinden oluşmaktadır. Belirli bir çalışma için evrenin kesin tanımı, kimin veya neyin ilgilendiğini belirten araştırma sorusu tarafından belirlenir. Evren bireyler, insan grupları, örgütler ve hatta nesnelere olabilir. Bu araştırmanı evreni Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin 1233 öğrencisini kapsamaktadır.

**Örneklem**

Taherdoost (2016), araştırmacıların araştırma sorularını cevaplamak için tüm vakalardan veri toplayabilmesinin çok zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, evrenin temsili bir örneğini seçmeye ihtiyaç vardır. Araştırma örnekleme, Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi Lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmacı, tüm popülasyonu analiz etmek için ne zamana ne de kaynağa sahip olduğundan, vaka sayısını azaltmak için bir örnekleme tekniği uygulamaktadır.

Çalışmada, olasılığa dayalı olan basit rastlantısal örnekleme kullanılmıştır. Creswell (2012)'e göre, olasılık örnekleme, evrendeki her maddenin numuneye dahil olma şansının eşit olduğu anlamına gelir. Rastgele örnekleme yapmanın bir yolu, araştırmacının önce bir örnekleme çerçevesi oluşturması ve daha sonra örnekleme çerçevesinden bir örnek almak için rastgele bir sayı oluşturma bilgisayar programı kullanması olabilir (Zikmund, 2002).

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin seçilmesinin nedeni, katılımcılara kolay erişim ve nüfusun sosyal medya kullanıcıları olarak alaka düzeyine dayanmaktadır. Lisans öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, Üniversite öğrencilerinin en büyük oranından oluşmaları, dolayısıyla Sakarya Üniversitesi'ndeki en fazla sosyal medya kullanıcısı olduğu gerçeğine dayanmaktadır. Örneklem grubu, anketin uygulandığı gün sınıf içerisinde bulunan tüm öğrenciler olarak kayda geçmiştir ve toplam 100 kişiden oluşmaktadır.

**Veri toplama aracı**

Araştırmada, sosyal medya pazarlamasının bankacılık sektöründeki tüketici sadakati üzerindeki etkisi isimli çalışmada kullanılan veri toplama aracı izin alınarak kullanılmıştır (Chege, 2017). Veri toplama aracının güvenilirliği ve geçerliliği % 95 güven ile gösterilmiştir. Veri toplama aracı, toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların altısı deneklerin demografik verilerini içerirken, diğer 14'ü YouTube'un etkisine ilişkin marka bilinirliği, algılanan kalite, tüketici deneyimi ve marka güveni içermektedir. Toplanan veriler SPSS 20 yazılımı ile analiz edilmiştir.

Veri toplama süreci, anketler araştırmacı tarafından katılımcılara dağıtılmış ve yüz yüze doldurulmuştur. Ankete cevap veren katılımcılar gerçek duygu ve düşünceleri ile cevap vermiştir.

**Veri analizi**

Veri analizi yöntemi olarak toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, elde edilen verilerin analizleri SPSS 20.0 ile ve yüzdeler (Frekans) tablolar kullanılmıştır. Ayrıca demografik verilerin istatistiksel olarak birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek için t-Test ve ANOVA kullanılmıştır.

**Varsayımlar**

1. Çoğunlukla marka pazarlaması için kullanılan görsel-işitsel bir sosyal medya platformu olarak YouTube, kullanıcılarının markalar algısını etkiler ve şekillendirir.
2. Bir YouTube kullanıcısı bir marka ile ne kadar çok ilişkilendirebilirse, o markaya olan güveni geliştirme eğilimi o kadar artar.
3. Bir YouTube kullanıcısı bir marka ile ne kadar çok ilişkilendirebilirse satın alma niyeti o kadar güçlü olur.

**Sınırlılıklar**

Çalışma, 23 Mart - 13 Nisan 2020 tarihleri ve örneklem grubu olan Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

**Tanımlar**

Bu çalışmanın önemli olan tanımların açıklaması aşağıdaki gibidir:

**Sosyal medya:** Sosyal medya, kullanıcıların içerik paylaşmasına ve iletişim kurmasına izin veren tüm web siteleri ve uygulamalardır.

**YouTube:** İnsanların video içeriği paylaşmasına ve başkalarıyla etkileşim kurmasına olanak tanıyan bir sosyal medya platformu.

**Marka:** Marka, bir hizmeti veya ürünü tanımlayan ve diğer hizmetler veya ürünlerden ayıran bir ad, terim veya simgedir.

**Tüketici:** Tüketici, bir ürünü veya hizmeti kullanan veya onu kullanmak için bir ürünü veya hizmeti satın alan kişidir.

**Marka algısı:** Marka algısı, tüketicinin davranışını etkileyen bilgi işlevi gören bir markayla ilişkilendirilen bir dizi özelliktir.

**Araştırma Bulguları Ve Değerlendirmesi**

Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinden toplam 103 katılımcı çevrimiçi anket sorularını cevaplamıştır. Bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu bölüm verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgilidir. Bu iki bölümde yapılmıştır. Analizin ilk bölümünde katılımcıların demografik özellikleri açısından betimsel istatistikler (n = 103) sunulmaktadır. Analizin ikinci bölümü çıkarımsal istatistiklerle ilgilidir. Bu bölüm iki farklı alt bölüme ayrılmıştır. Birinci alt bölüm, seçilen psikososyolojik değişkenler açısından erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasındaki farkın önemini bulmak için yapılan t-testinin sonuçlarını sunmaktadır. İkinci alt bölüm, demografik değişkenler (sınıf) ile YouTube'un tüketicilerin marka algısı üzerindeki etkisini bulmak için tek yönlü ANOVA'nın sonuçlarını sunmaktadır.

**Betimsel istatistikler**

Betimsel istatistikler en temel istatistik biçimidir ve çalışma için seçilen örneğin demografik özelliklerini tanımlamak için kullanılır. Bu çalışmada, örnekleme yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve YouTube kullanım sıklığı gibi demografik özellikleri açısından tanımlamak için yüzdeler analizi kullanılmıştır.

**Tablo 1. Yaş**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 17-20	25	24.3	24.3	24.3
21-24	71	68.9	68.9	93.2
25-28	7	6.8	6.8	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 1'e bakıldığında yaşınız sorusuna katılımcıların %68.9'u (71) 21-24 yaş, %24.3'ü (25) 17-20 yaş, %6.8'i (7) 25-28 yaş işaretlemiştir. Katılımcıların çoğunluğu %68.9'u (71) 21-24 yaş seçeneğini işaretlemiştir.

**Tablo 2. Cinsiyet**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Erkek	46	44.7	44.7	44.7
Kadın	57	55.3	55.3	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 2'e bakıldığında cinsiyet sorusuna katılımcıların %55.3'ü (57) Kadın, %44.7'yi (46) Erkek işaretlemiştir. Katılımcıların çoğunluğunu oluşturan %55.3'ü (57) Kadın seçeneğini işaretlemiştir.

**Tablo 3. Sınıf**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Birinci	9	8.7	8.7	8.7
İkinci	18	17.5	17.5	26.2
Üçüncü	57	55.3	55.3	81.6
Dördüncü	19	18.4	18.4	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 3'e bakıldığında Sınıfınız sorusuna katılımcıların %55.3'ü (57) üçüncü sınıf, %18.4'ü (19) dördüncü sınıf, %17.5'i (18) ikinci sınıf, %8.7'si (9) birinci sınıf işaretlemiştir. Katılımcıların çoğunluğu oluşturan %55.3'ü (57) üçüncü sınıf seçeneğini işaretlemiştir.

**Tablo 4. YouTube'u neden kullandığınızdan lütfen aşağıdaki seçeneklerden birini seçin**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Diğer arkadaşlarla etkileşim kurma	7	6.8	6.8	6.8
Diğer çevrimiçi kullanıcılarla ağ oluşturma	27	26.2	26.2	33.0
Yeni ürünler ve teklifler hakkında bilgi edinme	31	30.1	30.1	63.1
Yukarıdakilerin hepsi	38	36.9	36.9	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 4'e bakıldığında YouTube'u neden kullanıyorsunuz sorusuna katılımcıların % 36.9'u (38), %30.1'i (31) yeni ürünler ve teklifler hakkında bilgi edinme, %26.2'si (27) diğer çevrimiçi kullanıcılarla ağ oluşturma, %6.8'i (7) diğer arkadaşlarla etkileşim kurma cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %67'si (69) Yeni ürünler ve teklifler hakkında bilgi edinme ve Yukarıdakilerin hepsini ifade etmişlerdir.

**Tablo 5. YouTube'a ne sıklıkla erişiyorsunuz?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Saatlik bazda	10	9.7	9.7	9.7
Mola zamanlarında	15	14.6	14.6	24.3
Her gün	56	54.4	54.4	78.6
Bazen	22	21.4	21.4	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 5'e bakıldığında YouTube'a ne sıklıkla erişiyorsunuz sorusuna cevap veren katılımcıların %54.4'ü (56) her gün, %21.4'ü (22) bazen, %14.6'sı (15) mola zamanlarında ve %9.7'si (10) saatlik bazda cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %75.8'i (78) her gün ve bazen eriştiklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 6. YouTube'da herhangi bir Marka Kanalına abone misiniz?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Evet	41	39.8	39.8	39.8
Hayır	61	59.2	59.2	99.0
4.00	1	1.0	1.0	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 6'ya bakıldığında YouTube'da herhangi bir Marka Kanalına abone misiniz sorusuna cevap veren katılımcıların %59.2'si (61) Hayır ve %39.8'i (41) Evet cevabını vermiştir. Katılımcıların çoğunluğu oluşturan %59.2'si (61) Hayır seçeneğini işaretlemiştir.

**Tablo 7.** YouTube kullanımı marka bilinirliğini etkilemiştir

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	21	20.4	20.4	20.4
Katılıyorum	31	30.1	30.1	50.5
Kararsızım	32	31.1	31.1	81.6
Katılmıyorum	11	10.7	10.7	92.2
Tamamen katılmıyorum	8	7.8	7.8	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 7'ye bakıldığında YouTube kullanımı marka bilinirliğini etkilemiştir sorusuna cevap veren katılımcıların %31.1'i (32) kararsızım, %30.1'i (31) katılıyorum, %20.4'ü (21) tamamen katılıyorum, %10.7'si (11) katılmıyorum ve %7.8'i (8) tamamen katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %50.5'i (52) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 8.** YouTube'da marka topluluğuna katılabildim

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	9	8.7	8.7	8.7
Katılıyorum	20	19.4	19.4	28.2
Kararsızım	23	22.3	22.3	50.5
Katılmıyorum	29	28.2	28.2	78.6
Tamamen katılmıyorum	22	21.4	21.4	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 8'e bakıldığında YouTube'da marka topluluğuna katılabildim sorusuna cevap veren katılımcıların %28.2'si (29) katılmıyorum, %22.3'ü (23) kararsızım, %21.4'ü (22) tamamen katılmıyorum ve %19.4'ü (20) katılıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %49.6'sı (51) katılıyorum ve tamamen katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 9.** YouTube'u markalar hakkında inceleme almak için kullanıyorum

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	8	7.8	7.8	7.8
Katılıyorum	34	33.0	33.0	40.8
Kararsızım	25	24.3	24.3	65.0
Katılmıyorum	17	16.5	16.5	81.6
Tamamen katılmıyorum	19	18.4	18.4	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 9'a bakıldığında YouTube'u markalar hakkında inceleme almak için kullanıyorum sorusuna cevap veren katılımcıların %33'ü (34) katılıyorum, %24.3'ü (25) kararsızım, %18.4'ü (19) tamamen katılmıyorum, %16.5'i (17) katılmıyorum ve %7.8'i (8) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %40.8'i (42) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 10.** YouTube kullanımı marka algımı olumlu yönde etkilemiştir

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	16	15.5	15.5	15.5
Katılıyorum	21	20.4	20.4	35.9
Kararsızım	35	34.0	34.0	69.9
Katılmıyorum	16	15.5	15.5	85.4
Tamamen katılmıyorum	15	14.6	14.6	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 10'a bakıldığında YouTube kullanımı marka algımı olumlu yönde etkilemiştir sorusuna cevap veren katılımcıların %31.1'i (32) katılıyorum, %31.1'i (32) kararsızım, %18.4'ü (19) tamamen katılmıyorum, %10.7'si (11) tamamen katılıyorum ve %8.7'si (9) katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %41.8'i (43) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 11.** YouTube'u markalar hakkında yorumları okumak için kullanıyorum

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	16	15.5	15.5	15.5
Katılıyorum	21	20.4	20.4	35.9
Kararsızım	35	34.0	34.0	69.9
Katılmıyorum	16	15.5	15.5	85.4
Tamamen katılmıyorum	15	14.6	14.6	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 11'e bakıldığında YouTube'u markalar hakkında yorumları okumak için kullanıyorum sorusuna cevap veren katılımcıların %34'ü (35) kararsızım, %20.4'ü (21) katılıyorum, %15.5'i (16) tamamen katılıyorum, %15.5'i (16) katılmıyorum ve %14.6'sı (15) tamamen katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %54.4'ü (56) kararsız ve katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 12.** Bazı markaların yayınladığı içerik duygularıma hitap ediyor

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	13	12.6	12.6	12.6
Katılıyorum	37	35.9	35.9	48.5
Kararsızım	23	22.3	22.3	70.9
Katılmıyorum	12	11.7	11.7	82.5
Tamamen katılmıyorum	18	17.5	17.5	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 12'ye bakıldığında Bazı markaların yayınladığı içerik duygularıma hitap ediyor sorusuna cevap veren katılımcıların %35.9'u (37) katılıyorum, %22.3'ü (23) kararsızım, %17.5'i (18) tamamen katılmıyorum, %12.6'sı (13) tamamen katılıyorum ve %11.7'si (12) katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %48.5'i (50) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 13.** YouTube incelemeleri, markaların kalitesi hakkındaki algımı etkilemiştir

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	13	12.6	12.6	12.6
Katılıyorum	46	44.7	44.7	57.3
Kararsızım	24	23.3	23.3	80.6
Katılmıyorum	4	3.9	3.9	84.5
Tamamen katılmıyorum	16	15.5	15.5	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 13'e bakıldığında YouTube incelemeleri, markaların kalitesi hakkındaki algımı etkilemiştir sorusuna cevap veren katılımcıların %44.7'si (46) katılıyorum, %23.3'ü (24) kararsızım, %15.5'i (16) tamamen katılmıyorum, %12.6'sı (13) tamamen katılıyorum ve %3.9'u (4) katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %57.3'ü (59) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 14.** YouTube'dan aldığım bilgiler, ürün ve marka algımı etkilemiştir

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	19	18.4	18.4	18.4
Katılıyorum	41	39.8	39.8	58.3
Kararsızım	21	20.4	20.4	78.6
Katılmıyorum	11	10.7	10.7	89.3
Tamamen katılmıyorum	11	10.7	10.7	100.0
Total	103	100.0	100.0	



Tablo 14'e bakıldığında YouTube'dan aldığım bilgiler, ürün ve marka algımı etkilemiştir sorusuna cevap veren katılımcıların %39.8'i (41) katılıyorum, %20.4'ü (21) kararsızım, %18.4'ü (19) tamamen katılmıyorum, %10.7'si (11) katılıyorum ve %10.7'si (11) tamamen katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %58.2'si (60) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 15. YouTube'u ziyaret ediyorum çünkü deneyimlerime ve beklentilerime uygun**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	12	11.7	11.7	11.7
Katılıyorum	33	32.0	32.0	43.7
Kararsızım	21	20.4	20.4	64.1
Katılmıyorum	26	25.2	25.2	89.3
Tamamen katılmıyorum	11	10.7	10.7	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 15'e bakıldığında YouTube'u ziyaret ediyorum çünkü deneyimlerime ve beklentilerime uygun sorusuna cevap veren katılımcıların %32'si (33) katılıyorum, %25.2'si (26) katılmıyorum, %20.4'ü (21) kararsızım, %11.7'si (12) tamamen katılıyorum ve %10.7'si (11) tamamen katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %43.7'si (45) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 16. YouTube'u kullanıyorum çünkü markalar açısından değerli içerik sağlıyor**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	12	11.7	11.7	11.7
Katılıyorum	32	31.1	31.1	42.7
Kararsızım	20	19.4	19.4	62.1
Katılmıyorum	27	26.2	26.2	88.3
Tamamen katılmıyorum	12	11.7	11.7	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 16'ya bakıldığında YouTube'u kullanıyorum çünkü markalar açısından değerli içerik sağlıyor sorusuna cevap veren katılımcıların %31.1'si (32) katılıyorum, %26.2'si (27) katılmıyorum, %19.4'ü (21) kararsızım, %11.7'si (12) tamamen katılıyorum ve %11.7'si (12) tamamen katılmıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %42.8'i (44) katılıyorum ve tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 17. YouTube'u kullanıyorum çünkü iyi ürünleri ve markaları tanıtıyor**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	11	10.7	10.7	10.7
Katılıyorum	21	20.4	20.4	31.1
Kararsızım	33	32.0	32.0	63.1
Katılmıyorum	25	24.3	24.3	87.4
Tamamen katılmıyorum	13	12.6	12.6	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 17'ye bakıldığında YouTube'u kullanıyorum çünkü iyi ürünleri ve markaları tanıtıyor sorusuna cevap veren katılımcıların %32'si (33) kararsızım, %24.3'ü (25) katılmıyorum, %20.4'ü (21) katılıyorum, %12.6'sı (13) tamamen katılmıyorum ve %10.7'si (11) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %56.3'ü (58) kararsız ve katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 18. YouTube'da reklamı yapılan markalara güvenebileceğimi hissediyorum**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	9	8.7	8.7	8.7
Katılıyorum	14	13.6	13.6	22.3
Kararsızım	31	30.1	30.1	52.4
Katılmıyorum	27	26.2	26.2	78.6
Tamamen katılmıyorum	22	21.4	21.4	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 18'ye bakıldığında YouTube'da reklamı yapılan markalara güvenebileceğimi hissediyorum sorusuna cevap veren katılımcıların %30.1'i (31) kararsızım, %26.2'si (27) katılmıyorum, %21.4'ü (22) katılmıyorum, %13.6'sı (14) katılıyorum ve %8.7'si (9) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %47.6'sı (49) katılmıyorum ve tamamen katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 19. YouTube'da reklamı yapılan bir markayla özdeşleşiyorum**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	4	3.9	3.9	3.9
Katılıyorum	21	20.4	20.4	24.3
Kararsızım	23	22.3	22.3	46.6
Katılmıyorum	27	26.2	26.2	72.8
Tamamen katılmıyorum	28	27.2	27.2	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 19'a bakıldığında YouTube'da reklamı yapılan bir markayla özdeşleşiyorum sorusuna cevap veren katılımcıların %27.2'si (28) tamamen katılmıyorum, %26.2'si (27) katılmıyorum, %22.3'ü (23) kararsızım, %20.4'ü (21) katılıyorum ve %3.9'u (4) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %53.4'ü (55) katılmıyorum ve tamamen katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 20. YouTube'da reklamı yapılan bir markaya duygusal olarak bağlı olduğumu hissediyorum**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tamamen katılıyorum	7	6.8	6.8	6.8
Katılıyorum	9	8.7	8.7	15.5
Kararsızım	15	14.6	14.6	30.1
Katılmıyorum	42	40.8	40.8	70.9
Tamamen katılmıyorum	30	29.1	29.1	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Tablo 20'ye bakıldığında YouTube'da reklamı yapılan bir markaya duygusal olarak bağlı olduğumu hissediyorum sorusuna cevap veren katılımcıların %40.8'i (42) katılmıyorum, %29.1'i (30) tamamen katılmıyorum, %14.6'sı (15) kararsızım, %8.7'si (9) katılıyorum ve %6.8'i (7) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların yaklaşık olarak %69.9'u (72) katılmıyorum ve tamamen katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

### Çıkarımsal istatistikler

Çıkarımsal istatistikler, tanımlayıcı istatistiklerin aksine, seçilen örnekleme ile ilgili olarak incelenmekte olan fenomenle ilgili çıkarımlar ortaya koymaktadır. Araştırmacılar tarafından korelasyon, regresyon, t-Test, ANOVA gibi çeşitli yöntemler incelenen örneklem hakkında çıkarımlar yapmak için kullanılmaktadır.

### T-Test

T-testi, iki bağımsız örneğin ortalaması arasındaki farkın önemini bulmak için kullanılır. Bu çalışmada dikkate alınan iki bağımsız örnek erkek (n = 46) ve kadındır (n = 57).

**Tablo 22. Bazı markaların yayınladığı içerik duygularına hitap ediyor sorusundan Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.689	.408	2.164	101	.033	.51144	.23629	.04270	.98018
Equal variances not assumed			2.180	98.782	.032	.51144	.23459	.04595	.97693

Erkek öğrenciler kız öğrenciler arasında psikososyolojik faktörler açısından farklılık için T testi

**Tablo 21. Ortalama için Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
<b>Ortalama</b> Equal variances assumed	5.235	.024	-.022	101	.983	-.00305	.13956	-.27989	.27379
Equal variances not assumed			-.023	99.844	.982	-.00305	.13489	-.27067	.26457

Tablo 21'e bakıldığında p (p= 0.98) değeri 0.05'ten büyük olduğu için, H0 boş hipotezi kabul edilir, yani genel olarak cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bununla birlikte, sorular ayrı ayrı incelendiğinde, Bazı markaların yayınladığı içerik duygularına hitap ediyor sorusu açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık çıktı.

#### Group Statistics

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Erkek	46	3.1957	1.14736	.16917
	Kadın	57	2.6842	1.22704	.16253

Tablo 22'ye bakıldığında p (p= 0.03) değeri 0.05'ten küçük olduğu için, boş hipotezi H0 reddedilmiştir. Dolayısıyla, marka ile ilgili içeriğin duyguları üzerindeki etkisi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir fark vardır. Ortalamalara bakarken, Erkek= 3.19, Kadın= 2.68. Ortalama değerler arasındaki farka göre, erkek öğrencilerin marka ile ilgili içerikten kız öğrencilere göre daha fazla etkilendiği anlamına gelir.

#### Tek yönlü ANOVA

Yaş ve sınıfa göre kategorize edilen farklı öğrenci grupları arasında çeşitli psikososyolojik faktörler açısından herhangi bir tutarsızlık olup olmadığını incelemek için seçilen demografik faktörlerin her biri için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

#### Anova testi yapılmadan önce üç şart bulunur :

1. Kullanılan örnekleme rastlantısal olduğu için ilk varsayım karşılanır
2. Shapiro-Wilk Normallik testi
3. Homojenlik testi

1. Çalışmada kullanılan örnek rastlantısal olduğu için ANOVA testinin gerçekleştirilmesi için ilk şart sağlanmıştır.

2. **Shapiro-Wilk Normallik testi:**

**Tests of Normality**

	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama	Birinci	.201	9	.200*	.914	9	.342
	İkinci	.098	18	.200*	.967	18	.732
	Üçüncü	.099	57	.200*	.973	57	.219
	Dördüncü	.171	19	.145	.931	19	.183

Shapiro-Wilk Normallik testi uyguladığında, p değeri 0.05'ten büyük olduğu için boş hipotez H0 kabul edilir, yani dağılım normaldir.

**Homojenlik testi: Test of Homogeneity of Variances**
**Ortalama**

	df1	df2	Sig.
Levene Statistic	3	99	.252

Homojenlik testi uyguladığında,  $\alpha$  değeri  $p = .025$ , böylece p değeri 0.05'ten büyük olduğu için, boş hipotez H0 kabul edilir, yani varyanslar homojendir.

Üç varsayımız tutulduğu için, ANOVA testi yapılabilir. Grup ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Anova testi yapılır.

**Tablo 23. Psikososyolojik faktörler açısından sınıflar arasındaki farklılığın öneminin**

**ANOVA testi**
**Ortalama**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.849	3	.950	1.991	.120
Within Groups	47.226	99	.477		
Total	50.075	102			

Tablo 23'e bakıldığında  $\alpha$  değeri  $p = .012$ , dolayısıyla p değeri 0.05'ten büyük olduğu için genel olarak ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bununla birlikte, sorular ayrı ayrı incelendiğinde, "YouTube kullanımı marka algımı olumlu yönde etkilemiştir" ve "YouTube'dan aldığım bilgiler, ürün ve marka algımı etkilemiştir" sorularına göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık çıktı.

**Tablo 24. YouTube kullanımı marka algımı olumlu yönde etkilemiştir sorusu açısından sınıflar arasında farklılığın öneminin ANOVA testi**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16.099	3	5.366	3.869	.012
Within Groups	137.319	99	1.387		
Total	153.417	102			

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Birinci	9	2.1111	1.05409	.35136	1.3009	2.9214	1.00	4.00
İkinci	18	2.5000	.98518	.23221	2.0101	2.9899	1.00	5.00
Üçüncü	57	2.9825	1.32949	.17610	2.6297	3.3352	1.00	5.00
Dördüncü	19	2.0526	.84811	.19457	1.6439	2.4614	1.00	5.00
Total	103	2.6505	1.22641	.12084	2.4108	2.8902	1.00	5.00

Tablo 24'e bakıldığında  $\alpha$  değeri  $p = 0.012$ . Dolayısıyla,  $p$  değeri 0.05'ten küçük olduğu için, sınıflarına göre öğrencilerin marka algısında önemli bir farklılık vardır. Ortalamalara bakarsak, Birinci sınıf=2.11 ; İkinci sınıf=2.50 ; Üçüncü sınıf=2.98 ; Dördüncü sınıf=2.05. Dolayısıyla, dördüncü sınıf öğrencilerinin marka algısı ile üçüncü sınıf öğrencilerinin marka algısı arasında anlamlı bir fark vardır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin marka algısı daha olumludur.

**Tablo 25. YouTube'dan aldığım bilgiler, ürün ve marka algımı etkilemiştir sorusu açısından sınıflar arasında farklılığın öneminin ANOVA testi**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12.384	3	4.128	3.168	.028
Within Groups	128.994	99	1.303		
Total	141.379	102			

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Birinci	9	2.1111	.92796	.30932	1.3978	2.8244	1.00	3.00
İkinci	18	3.0000	.97014	.22866	2.5176	3.4824	1.00	4.00
Üçüncü	57	3.3158	1.21240	.16059	2.9941	3.6375	1.00	5.00
Dördüncü	19	2.8947	1.14962	.26374	2.3406	3.4488	1.00	5.00
Total	103	3.0777	1.17731	.11600	2.8476	3.3078	1.00	5.00

Tablo 25'e bakıldığında  $\alpha$  değeri  $p = 0.028$ . Dolayısıyla,  $p$  değeri 0.05'ten küçük olduğu için, sınıflarına göre öğrencilerin YouTube'dan aldıkları bilgiler marka algıları üzerindeki etkisinde önemli bir farklılık vardır. Ortalamalar incelediğinde, Birinci sınıf=2.11 ; İkinci sınıf=3.00 ; Üçüncü sınıf=3.31 ; Dördüncü sınıf=2.89. Dolayısıyla, YouTube'dan aldığım bilgiler, ürün ve marka algımı etkilemiştir sorusuna göre üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri anlamlı bir farklılık vardır. Birinci sınıf öğrencilerinin marka algısı Youtube'dan aldıkları bilgiler daha az etkilenmiştir.

**Psikososyolojik faktörler açısından yaş grupları arasındaki farklılığın öneminin ANOVA testi**

1. Çalışmada kullanılan örnek rastlantısal olduğu için ANOVA testinin gerçekleştirilmesi için ilk şart sağlanmıştır.
2. Shapiro-Wilk Normallik testi

**Tests of Normality**

	Yas	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama	17-20	.101	25	.200*	.964	25	.502
	21-24	.085	71	.200*	.967	71	.056
	25-28	.276	7	.115	.841	7	.102

Shapiro-Wilk Normallik testi uyguladığında, p değeri 0.05'ten büyük olduğu için boş hipotez H0 kabul edilir, yani dağılım normaldir.

3. Homojenlik testi

**Test of Homogeneity of Variances**

## Ortalama

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.401	2	100	.251

Homojenlik testi uyguladığında,  $\alpha$  değeri  $p = .0251$ , böylece p değeri 0.05'ten büyük olduğu için, boş hipotez H0 kabul edilir, yani varyanslar homojendir.

Üç varsayımız tutulduğu için, ANOVA testi yapılabilir. Grup ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Anova testi yapılır.

**Tablo 26. Psikososyolojik faktörler açısından yaş grupları arasındaki farklılığın öneminin ANOVA testi**

## Ortalama

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.897	2	.449	.913	.405
Within Groups	49.177	100	.492		
Total	50.075	102			

Tablo 26'ya bakıldığında  $\alpha$  değeri  $p = .040$ , dolayısıyla p değeri 0.05'ten büyük olduğu için genel olarak ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bununla birlikte, sorular ayrı ayrı incelendiğinde, "YouTube kullanımı marka bilinirliğimi etkilemiştir", "Bazı markaların yayınladığı içerik duygularıma hitap ediyor", "YouTube incelemeleri, markaların kalitesi hakkındaki algıyı etkilemiştir" sorularına göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık çıktı.

**Tablo 27. YouTube kullanımı marka bilinirliğimi etkilemiştir sorusu açısından yaş grupları arasında farklılığın öneminin ANOVA testi**

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.444	2	5.222	3.479	.035
Within Groups	150.080	100	1.501		
Total	160.524	102			

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
17-20	25	3.4000	1.41421	.28284	2.8162	3.9838	1.00	5.00
21-24	71	2.7183	1.14870	.13633	2.4464	2.9902	1.00	5.00
25-28	7	3.4286	1.27242	.48093	2.2518	4.6054	2.00	5.00
Total	103	2.9320	1.25450	.12361	2.6869	3.1772	1.00	5.00

Tablo 27'e bakıldığında  $\alpha$  değeri  $p=0.03$ . Dolayısıyla,  $p$  değeri  $0.05$ 'ten küçük olduğu için, YouTube kullanımı marka bilinirliğini etkilemiştir sorusu açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Ortalamalar incelendiğinde, 17-20=3.40 ; 21-24=2.71 ; 25-28=3.42. Dolayısıyla, YouTube kullanımı marka bilinirliğini etkilemiştir sorusu açısından 21-24 ve 25-28 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Youtube kullanımının marka bilinirliği üzerindeki etkisi 21-24 yaş grubu için daha düşüktür.

**Tablo 28. Bazı markaların yayınladığı içerik duygularına hitap ediyor sorusu açısından yaş grupları arasında farklılığın öneminin ANOVA testi**  
ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.062	2	4.531	3.210	.045
Within Groups	141.152	100	1.412		
Total	150.214	102			

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
17-20	25	2.7600	1.23423	.24685	2.2505	3.2695	1.00	5.00
21-24	71	2.8592	1.21062	.14367	2.5726	3.1457	1.00	5.00
25-28	7	4.0000	.57735	.21822	3.4660	4.5340	3.00	5.00
Total	103	2.9126	1.21354	.11957	2.6754	3.1498	1.00	5.00

Tablo 28'e bakıldığında  $\alpha$  değeri  $p=0.04$ . Dolayısıyla,  $p$  değeri  $0.05$ 'ten küçük olduğu için Bazı markaların yayınladığı içerik duygularına hitap ediyor sorusu açısından, yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Ortalamalar incelendiğinde, 17-20=2.70 ; 21-24=2.85 ; 25-28=4.00. Dolayısıyla Bazı markaların yayınladığı içerik duygularına hitap ediyor sorusu açısından 17-20 ve 25-28 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Youtube markayla ilgili içeriğin öğrencilerin duyguları üzerindeki etkisi 17-20 yaş grubu için daha düşüktür.

**Tablo 29. YouTube incelemeleri, markaların kalitesi hakkındaki algımı etkilemiştir sorusu açısından yaş grupları arasında farklılığın öneminin ANOVA testi**  
ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.764	2	5.382	3.738	.027
Within Groups	143.993	100	1.440		
Total	154.757	102			

## Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
17-20	25	2.9200	1.32035	.26407	2.3750	3.4650	1.00	5.00
21-24	71	2.8451	1.19101	.14135	2.5632	3.1270	1.00	5.00
25-28	7	4.1429	.69007	.26082	3.5047	4.7811	3.00	5.00
Total	103	2.9515	1.23176	.12137	2.7107	3.1922	1.00	5.00

Tablo 29'a bakıldığında  $\alpha$  değeri  $p = 0.02$ . Dolayısıyla,  $p$  değeri  $0.05$ 'ten küçük olduğu için YouTube incelemeleri, markaların kalitesi hakkındaki algımı etkilemiştir sorusu açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Ortalamalar incelediğinde, 17-20= 2.92 ; 21-24=2.84 ; 25-28=4.14. Dolayısıyla YouTube incelemeleri, markaların kalitesi hakkındaki algımı etkilemiştir sorusu açısından 21-24 ve 25-28 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. YouTube incelemelerinin, öğrencilerin markaların kalite algıları üzerindeki etkisi 21-24 yaş grubu için daha düşüktür.

## Sonuç

Bu çalışma, Youtube'un üniversite öğrencileri arasında marka algısının oluşması üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladı. Bu amaçla, araştırma bu soruyu ele almayı amaçladı: YouTube kullanımının Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin markalar algısı üzerindeki etkileri nelerdir? Soru, tüketicilerin marka bilinirliğini ve maruz kaldıkları markayla ilgili YouTube içeriğine dayalı algılarını içeren bir çerçevede ele alınmıştır.

Araştırma, Youtube içeriğinin katılımcıların marka algıları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. YouTube'un tüketicilerin marka algıları üzerindeki etkisi, sosyal medyanın her insan davranışı için nasıl referans çerçevesi haline geldiğinin bir göstergesidir. Maffesoli (1996)' vurguladığı gibi, sosyal medya aracılığıyla geliştirilen sosyal bağlar, kabileler olarak yaşadığımız için modern öncesi bir yaşam tarzını geri getirmektedir. Böylece, sosyal medya bir kabile oluşturur ve tüm kabileler reddedilme korkusu ile karakterizedir. Aslında bulgular, katılımcıların maruz kaldıkları markaları algılamaları konusunda akranlarıyla uyum sağlama eğiliminde olduklarını göstermiştir. Sosyal karşılaştırma teorisi (Festinger, 1954), bireyin kendilerini diğerlerine göre değerlendirdiğini savunur. Bu bağlamda, *homophily* kavramının bir marka tutumu oluşturma sürecini anlamak için çok önemli olduğu gösterilmiştir.

Çalışma, erkek ve kız öğrenciler arasında marka ile ilgili içeriğin duygularına nasıl hitap ettiğini açısından önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğrencilerin marka ile ilgili içeriğe daha olumlu tepki verdikleri gösterilmiştir. Bu, erkek öğrencilerin satın alma kararı verme konusunda daha proaktif olma eğilimi ile açıklanabilir. Ayrıca, erkek ve kız öğrencilerin aynı içerikten mutlaka etkilenmediği varsayılırsa, marka ile ilgili içeriğe duygusal tepkilerinin farkı her iki kategorinin de maruz kaldığı içerik türüyle açıklanabilir. Araştırma, marka ile ilgili genel içeriğin katılımcıların duygularına hitap ettiğini ve marka bilinirliğini kısırttığını göstermiştir. Daha spesifik olarak, YouTube marka incelemelerinin katılımcıların algılarını olumlu etkilediği gösterilmiştir.

Akademik düzeylerine göre, öğrenciler YouTube kullanımından az çok etkilenmektedir. Üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında YouTube'un marka algıları üzerindeki etkisi açısından önemli bir fark olduğu gösterilmiştir. Aslında, diğer sınıflara kıyasla dördüncü sınıf öğrencilerinin daha olumlu marka algısına sahip oldukları gösterilmiştir. Aynı şekilde, Youtube markayla ilgili içeriğin katılımcıların duygularına etkisi ile ilgili olarak, üçüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara kıyasla daha olumlu tepki gösterdiği gösterilmiştir. Bu nedenle, marka ile ilgili içerik ve öğrencilerin duygusal tepkileri arasındaki ilişki söz konusu olduğunda sınıf önemli bir faktördür.

Katılımcıların yaş grupları ile ilgili olarak, YouTube içeriğinin marka bilinirliği, katılımcıların duyguları ve marka algıları üzerindeki etkisine dayalı olarak önemli bir fark olduğu gösterilmiştir. Böylece 25-28 yaş grubunun marka ile ilgili içerik ve incelemelere diğer yaş gruplarına göre daha olumlu tepki verdiği ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, 21-24 yaş grubunun markayla ilgili YouTube incelemeleri hakkında daha olumsuz algılara sahip olduğu gösterilmiştir. Bu nedenle, YouTube içerik ve incelemelerinin marka algısı üzerindeki etkisi söz konusu olduğunda öğrencilerin yaş grupları önemli bir faktördür.

Sosyal medya, insanların kendi algılarını ve etraflarındaki dünya algılarını şekillendirmede belirleyici bir faktördür. YouTube diğer platformlardan daha çok temelde pazarlama amaçlıdır. Böylece kitlesini manipüle ederek marka bilinirliği ve marka algısı yaratmaya önemli ölçüde katılır. Smythe'nin (1981) vurguladığı gibi, bu



platformların içeriğine maruz kalan insanlar bir izleyici metası oluştururlar. YouTube içeriğinin bu araştırmanın ortaya koyduğu tüketicilerin marka algıları üzerindeki olumlu etkileri, sosyal medya kullanımının izleyicilerin yabancılaşmasını güçlendirerek sermayeyi güçlendirdiği varsayımını desteklemektedir.

### Öneriler

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nden 103 üniversite öğrencisinin sınırlı bir örneklemeyle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, zaman ve mekandaki sınırlamalar göz önüne alındığında, çalışmanın bulguları genelleştirilemez. Bununla birlikte, geçerliliği ve güvenilirliği nedeniyle araştırmadan, sosyal medya kullanımı ve marka algısı ile ilgili gelecekteki araştırmalar yararlanabilir. Mevcut analizde, gelecekteki araştırmalarda doldurulması gereken birkaç boşluk vardır. Bu çalışmadan çıkarılabilecek sonuç türlerini doğrulamak için gelecekteki araştırmalar gereklidir.

Sosyal medyanın tüketicilerin marka algılarını nasıl etkilediğini derinlemesine araştırmak büyük yarar sağlayacaktır. Gelecekteki araştırmalar, örneğin, sosyal medya kullanıcılarının marka algısı ile sosyal medya kullanmayanların marka algısını karşılaştırabilir. Gelecekteki araştırmalar, akran etkileyen stratejileri ve sosyal medya etkileyicilerinin takipçilerinin algısını şekillendirmedeki rolünü araştırabilir. Çevrimiçi veya çevrimdışı olsun, gruplar bireysel karar verme süreçlerini ortak fikir, grup kararı ve kimlik belirsizliği gibi çeşitli şekillerde etkiler. Kimlik belirsizliği sosyal psikolojide genellikle gruplarda öz-farkındalığın kaybedilmesi olarak düşünülen bir kavramdır. Bu nedenle, çevrimiçi grup etkisinin çevrimdışı grup etkisi ile karşılaştırılması araştırma konusunun anlaşılmasını derinleştirebilir.

Metodolojik olarak, bulguların genellenebilirliğini arttırmak için gelecekteki araştırmalar daha büyük ve daha çeşitli bir örnekleme ile yapılmalıdır. Örnekleme, eğitim, yaş, meslek ve ikamet alanı gibi demografik faktörler açısından genişletilebilir. Ayrıca örnekleme tekniği, araştırma sorularının ve hipotezlerin test edilebilirliğini arttırmak için farklı nüfuslarda veri toplama tekniğinin test edilmesini de içerebilir. Dahası, odak noktası, sosyal medya pazarlaması için önemli alanları oluşturan Facebook ve Instagram gibi diğer sosyal medya platformlarına da genişletilebilir. Bulguların güvenilirliğini sürdürmek için gelecekteki araştırmalar karma yaklaşımı kullanılmalıdır.

Benimsenen metodolojik yaklaşımdan bağımsız olarak, gelecekteki araştırmalar, medyanın eleştirel ekonomi politığından başka bir teorik çerçeveye ilişkin olarak sosyal medyanın tüketicilerin marka algıları üzerindeki etkisini araştırmaya devam edebilir. Her ne kadar bu araştırma, YouTube markayla ilgili içeriğin tüketicileri eleştirel açıdan nasıl etkilediğine odaklansa da, sosyal medya pazarlaması hem akademisyenler hem de işadamları için ilgi alanıdır. Böyle bir konunun sosyal ve ekonomik sonuçları nedeniyle, gelecekteki araştırmalar, daha kesin bulgular elde etmek için uzun vadeli ve uzun vadeli anketleri dikkate almalıdır. Kısaca, bu çalışma, sosyal medya pazarlamasının tüketici davranışı üzerindeki etkisinin, gelecekte daha sistematik araştırmalara katkıda bulunabilecek büyük boyutuna genel bir bakış sunmaktadır.

### Kaynakça

- Aaker, D. (1996). *Managing Brand equity : Capitalizing on the value of a brand name*. New York : The Free press.
- Adorno, T. W. (1964). *L'industrie culturelle*. *Communications*, 3 (3), 12-18.
- Aziza, D. N. and Astuti, R. D. (2019). Evaluating the effect of YouTube advertising towards young customers' purchase intention. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 72, 93-98.
- Ballantine, P. W., and Martin, B. A. S. (2005). Forming para-social relationships in online communities. *Advances in Consumer Research*, 32, 197-201.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks. How social production transforms markets and freedom*. New Haven and London : Yale University Press.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Tampa: University of South Florida.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions Fayard.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Casaló, L. V., Flavián, C., and Miguel, G. (2008). Promoting consumer's participation in virtual brand communities: A new paradigm in branding strategy. *Journal of Marketing Communications*, 14, 19-36.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society: The information Age: Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chakor, A. et Zineb, R. (2016). Marque sur les réseaux sociaux : Étude exploratoire des perceptions des consommateurs internautes. *Revue Marocaine de recherche en Management et Marketing*, 15, 409-421.
- Chan, K., and Prendergast, G. (2008). Social comparison, imitation of celebrity models, and materialism amongst Chinese youth. *International Journal of Advertising*, 27(5), 799-826.
- Chege, M. W. (2017). Effect of social marketing on consumer loyalty in the banking industry: A case of Equity bank (Master's Thesis, United States International University, Africa). Retrieved from: <http://erepo.usiu.ac.ke/bitstream/handle/11732/3386/MONICA%20W.%20CHEGE%20MBA%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Coelho, J., Nobre, H. and Becker, K. (2014). The impact of Facebook presence on brand image. *Int. J. Technology Marketing*, 9 (3), 320–332.
- Coutant, P. (2008). La postmodernité: De la critique du sujet modern à l’effacement du sujet (Mémoire de Master, Université de Nantes, Nantes). Retrouvé sur: <http://1libertaire.free.fr/Memoire012008.html>
- Creswell, J.W. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Boston, MA : Pearson.
- Da Silva, M. G. S. (2013). The impact of YouTube brand’s channels on brand related attitudes: Affective commitment, effective brand loyalty, and purchase intention (Master’s Thesis, Lisboa University Institute, Lisboa). Retrieved from: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7086/1/Master%20Thesis\\_M%C3%A1rio%20Silva.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7086/1/Master%20Thesis_M%C3%A1rio%20Silva.pdf)
- Delbaere, M., McQuarrie, E. F., and Phillips, B. J. (2011). Personification in advertising: Using a visual metaphor to trigger anthropomorphism. *Journal of Advertising*, 40(1), 121-130.
- Duffet, R., Petroșanu, D-M., Negricea, I-C., and Edu, T. (2019). Effect of YouTube marketing communication on converting brand liking to preference among millenials regarding brands in general and sustainable offers in particular. Evidence from South Africa and Romania. *Sustainability*, 11. Doi :\_10.3390/su11030604
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. DOI: 10.1177/001872675400700202
- Fuchs, C. (2012). Marx is back. The importance of Marxist theory and research for critical communication studies today. *Triple C*, 10(2), 127-632.
- Fuchs, C. (2014). A critical introduction to social media. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Graeber, D. (2001). Toward an Anthropological Theory of Value. The False Coin of Our Own Dreams. New-York : Palgrave.
- Greboșz, M., and Otto, J. (2013). L’impact des réseaux sociaux sur le comportement des consommateurs. The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, 151, 47-56.
- Guido, G., & Peluso, A. M. (2015). Brand anthropomorphism: Conceptualization, measurement, and impact on brand personality and loyalty. *Journal of Brand Management*, 22(1), 1-19.
- Helbling, M. (2018). Consumer brand perception through social media. A study on social media influences of brand perception on generation Y (Master’s Thesis, Fakultet för samhällsvetenskaper och ekonomi). Retrieved from : [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/161626/helbling\\_marc.pdf?sequence=5](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/161626/helbling_marc.pdf?sequence=5)
- Herman, E. S. and Chomsky, N. (1988). Manufacturing consent. The political economy of the mass media. New-York: Pantheon Books. Retrieved from: [https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/Marx\\_Contribution\\_to\\_the\\_Critique\\_of\\_Political\\_Economy.pdf](https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/Marx_Contribution_to_the_Critique_of_Political_Economy.pdf)
- Jansson-Boyd, C. V. (2010). Consumer Psychology. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Joshi, N. (2015). A quantitative study of the impact of social media reviews on brand perception (Master’s thesis, The City University of New-York). Retrieved from : <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1710/1710.08836.pdf>
- Keller, K. L. (2013). Strategic brand management, Building, measuring, and managing brand equity. 4th ed. Pearson Education Limited.
- LaDuque, J. (2010). Get more leads, engage customers with social media. In IFA International Franchise Association (Master’s Thesis, Marshall University). Retrieved from: <https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1243&context=etd>
- Lavrakas, P. J. (2008). Encyclopedia of survey research methods. SAGE Publications. DOI : <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963947.n610>
- Lee, J. E., and Watkins, B. (2016). YouTube vloggers’ influence on consumer luxury brand perceptions and intentions. *Journal of Business Research*, 69, 5753-5760.
- Lee, S., Kim, K. J., and Sundar, S. S. (2015). Customization in location-based advertising: Effects of tailoring source, locational congruity, and product involvement on ad attitudes. *Computers in Human Behavior*, 51, 336–343.
- Maffesoli, M. (1996). The time of the tribes. The decline of individualism in mass society. Neu-York: SAGE Publications.
- Mangold, W.G. and Faulds, D.J. (2009). Social Media: The new hybrid element of the promotion mix. *Business Horizons*, 52 (4), 357- 365.
- Marx, Karl and Frederick Engels. 1996. Karl Marx Frederick Engels: Collected Works, Vol. 35: Karl Marx; Capital, Vol. 1. London: Lawrence and Wishart.
- Marx, Karl. 1988. The Communist Manifesto, edited by Frederic Bender, New-York : W. W. Norton.
- May, T. & Williams, M. (1998). Knowing The Social World. Buckingham: Open University Press.
- Miège, B. (2004). L’économie politique de la communication. *Hermès, La Revue*, 1(38), 46-54.
- Mosco, V. (2009). The political economy of communication. London: SAGE.

- Murdock, Graham, and Golding. (2005). Culture, Communications and Political Economy. In *Mass Media and Society*, ed. James Curran and Michael Gurevitch, 60-83. London: Hodder.
- Murphy, S.T., and Zajonc, R.B. (1993). Affect, Cognition, and Awareness: Affective Priming with optimal and suboptimal stimulus exposures. *Journal of Personality and Social Psychology* 64 (5), 723–39.
- Nambisan, S., and Baron, R. A. (2007). Interactions in virtual customer environments: Implications for product support and customer relationship management. *Journal of Interactive Marketing*, 21, 42-62.
- Negri, A. (1999). Value and Affect. *Boundary*, 2 26 (2): 77-88
- Olson, J., and A. Mitchell. 1981. Are Product Attribute Beliefs the only mediator of advertising effects on brand attitude? *Journal of Marketing Research*, 18(8), 318–332.
- Paquette, H. (2013). Social media as a marketing tool: A literature review (Master's Thesis, University of Rhode Island, Rhode Island). Retrieved from: [http://digitalcommons.uri.edu/tmd\\_major\\_papers/2](http://digitalcommons.uri.edu/tmd_major_papers/2)
- Rayport, J. F., and Jaworski, B. J. (2001). *E-Commerce*, 1st Ed., McGraw-Hill.
- Rubin, R. R., and McHugh, M. P. (1987). Development of para-social interaction relationships. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 31(3), 279–292.
- Sarcatti, G., Galuppo, L., Gorli, M., Gozzoli, C., and Ripamonti, S. (2016). The social relevance and social impact of knowledge and knowing. *Management Learning*, 48(1), 57-64. Doi: 10.1177/1350507616680563
- Schivinski, B., and Dabrowski, D. (2013). The effect of social media communication on consumer perceptions of brands. *Journal of Marketing Communications*. DOI: 10.1080/13527266.2013.871323
- Schütz, A. (1970). *Reflections on the Problem of Relevance*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Smythe, D. W. (1981). *Dependency Road*. Norwood, NJ: Ablex.
- Smythe, D. W. (1997). Communications: Blindspot of Western Marxism. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 1(3), 1-27.
- Styles, C., and Ambler, T. (1995). *Brand Management*. Pitman, London: Financial Times Handbook of Management.
- Taheerdoost, H. (2016). Sampling method in research methodology : How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(2), 18-27.
- Thoene, W. S. (2012). The impact of social networking sites on college students' consumption patterns (Master's Thesis, Marshall University, West Virginia). Retrieved from : <https://mds.marshall.edu/etd/245/>
- Touraine, A. (2007). *A new paradigm for understanding today's world*. Cambridge : Polity Press.
- Turner, M. M. (2013). Emotional branding: What, When, and Why. In D.W. Evans, *Psychology of Branding* (Psychology Research Progress) (pp. 15-38). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4 (2), 249-283.
- Wittel, A. (2012). Digital Marx : Toward a political economy of distributed media. *TripleC*, 10(2), 313-333.
- Zikmund, W. G. (2002). *Business research methods*. Dryden : Thomson Learning.

## ŞEHİR İÇİ ULAŞIMDA NESNELERİN İNTERNETİNİN KULLANIMI: ÖRNEK BİR UYGULAMA

Hüseyin ESKİ

Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği, Sakarya, TÜRKİYE  
heski@sakarya.edu.tr

Enes Furkan ERKAN

Sakarya Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği, Sakarya, TÜRKİYE  
eneserkan@sakarya.edu.tr

### Özet

Geçmişle kıyaslandığında, internet sadece bilgi edinme amaçlı değil ayrıca iletişim, etkileşim ve anında erişim amaçlı kullanılmaktadır. Son zamanlarda, sadece insanların arasındaki haberleşme değil, cihazların haberleşmesi de popüler hal almıştır. Bu kavram hayatımıza nesnelerin interneti (Internet of Things-IoT) olarak girmektedir. Nesnelerin interneti ile artık karar vericiler kararlarını belirsizlik durumunu en az seviyeye indirerek verebilmektedirler. Böylelikle nesnelerin interneti, insan yaşamını kolaylaştırmakta ve hayatın her alanında kullanılabilir. İnsan yaşamı için zaman kavramı her daim önemli olmuştur. Bu nedenle zaman kayıplarını en aza indirecek birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı IoT aracılığıyla yolcuların vakit kayıplarını giderecek ve onlara zaman kazandıracak bir sistem önerilmesidir. Bunun için şehir içi ulaşımı sağlayan belediye otobüslerine takılan GPS sisteminin kullanılması planlanmıştır. Mevcut sistemde GPS üzerinden alınan konum bilgileri, oluşturulmuş internet sitesi aracılığıyla yolcular tarafından eş zamanlı olarak görüntülenebilmektedir. Böylelikle yolcular otobüslerin konumlarını öğrenerek, bekleyip beklemeyeceklerinin kararını kolayca verebilmektedirler.

**Anahtar kelimeler:** GPS, Karar Destek Sistemi, Nesnelerin İnterneti, Şehir İçi Ulaşım

### Using Internet of Things in Local Public Transportation: Sample Application

#### Abstract

In Today's World, the internet became very important and commonly used in human life. Compared with the past, it is used not only for acquisition of knowledge but also provide the new ways of communication, interaction and instant access. In recent years, rather than the communication between people, the network of devices has also become very popular, it is named as Internet of Thing (IoT). Decision-makers can apply their decisions by reducing uncertainty conditions to the lowest levels with IoT. Thus, IoT makes people's life more easily and it can be used in every area of life. Time is always very vital for individuals. Many studies are done for minimizing "loss of time". The purpose of this study is to establish a system for passengers in order to reduce their "loss of time" and help them to save their time via IOT. For this purpose, GPS system is located on the city buses which provide urban transportation. Therefore, passengers immediately can reach to location information that is shown in GPS system as an online in a created website. In this way, passengers can learn the location of bus and they can decide whether they will wait for it or not easily.

**Keywords:** Decision Support System, Internet of Things, GPS, Local Public Transportation

### GİRİŞ

Dünya genelinde artan nüfus, birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan biri de her geçen gün artmakta olan trafik yoğunluğudur. Oluşan bu yoğunluk ulaşım problemlerine neden olmaktadır. Bireysel araç fazlalığı nedeniyle meydana gelen trafik yoğunluğu ile şehir içi ulaşım daha fazla önem verilmektedir. Yerel yönetimler tarafından o bölgede yaşayan insanlara bilgiler verilerek şehir içi ulaşımı kullanmaları sürekli olarak tavsiye edilmektedir. Böylelikle bir nebze olsun trafik sorununa çare bulunmaya çalışılmaktadır.

Son zamanlarda Küresel Konum Sistemi (GPS) uygulaması, ulaşım da kullanılan en önemli sistemlerden olmuştur. Yolcular, ulaşım araçlarının konum bilgilerini eş zamanlı olarak öğrenme imkanına sahip olmaktadır [1]. Böylece, yolcular, trafik yoğunluğunu, aracın hızını, ne kadar sürede gelebileceğine dair bir öngörü sahibi olabilmektedirler. Sonuç olarak, verecekleri bekleme veya beklemeden başka ulaşım sistemleri kullanıp kullanmayacakları (taksi, dolmuş, tren vs.) kararını kolaylıkla verebileceklerdir.

Hayatımıza IoT olarak giren nesnelerin interneti kavramı artık objelerin de ağ örgüsünün (network) olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu paradigma, haberleşen, etkileşim halinde olan, kullanıcıya bilgiler veren objelerden söz etmektedir. Gelişen WIFI, 4G-LTE wireless hizmetleri ile internete her yerde erişim imkanı, nesnelerin interneti sistemini mümkün kılmaktadır [2]. IoT sisteminin ulaşım da kullanılması da gün geçtikçe popüler hal almaktadır. Bu çalışma, GPS tabanlı bir IoT sisteminin ulaşım için uygulamasını ortaya koymaktadır.

İnsanlar, gidecekleri yere en kısa sürede ve en konforlu şekilde gitmek isterler. Bunun, şehir içi ulaşım sistemleri ile sağlanabilmesi için çeşitli kolaylıklar sağlanmalı ve sistemi kullanacak insanları cezbedici olması gerekmektedir. Yerel yönetimler bu sebeple çeşitli yöntemler denemekte ve uygulamaktadırlar.

Şehir içi ulaşım sistemlerinin kullanılmasının en önemli nedeni ekonomik ve hızlı sürede gerçekleşen ulaşımardır. Bu sistemlerde yaşanan en büyük problemlerden biri ise saatine uygun olmayan seferlerdir. Zamanında gelmeyen ulaşım araçları yolcuların vakitlerini almaktadır ve beklemelelere sebep olmaktadır. Yolcular araçların tam olarak ne zaman geleceğini bilememektedir. Mevcut sefer saatleri gerçeği tam olarak yansıtmamaktadır. Bazen yaşanan trafik, bazen şoförlerin sefer saatlerine uymaması, bazen de yaşanan olağanüstü durumlar nedeniyle seferler aksamaktadır. Bu çalışmada, yolcular için zaman kayıplarını azaltacak ve ulaşım aracını bekleyip beklememe kararını verebilecekleri bir karar destek sistemi önerilmiştir.

Çalışmanın geri kalanı, 2. Bölümde literatür araştırması, 3. Bölümde uygulanan metotlar, 4. Bölümde ulaşımında IoT'un uygulanması ve son bölüm olarak 5. Bölümde de sonuç ve yorumlar şeklinde planlanmıştır.

## LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Şimdiye kadar, ulaşım sistemlerinin GPS ile izlenimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, karar vericilere çok büyük kolaylık sağlamakla beraber sistemlerin geliştirmelerine yönelik iyileştirmelere de olanak sağlamaktadır.

Bricka ve Bahat, 2006 yılında yaptıkları çalışmada, yapılan anketler sonucu sürücü demografilerini, seyahat karakteristiklerini ve sürücü tutumunu incelemişlerdir. Çalışmada sürücü davranışlarını analiz edebilmek için GPS verilerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, uygulanan çalışmada çeşitli yaş ve meslek gruplarından yolcuların seyahat hakkındaki düşünceleri analiz edilmiştir [3].

Mintsis ve arkadaşları, 2002 yılında yaptıkları çalışmada, GPS ve GIS(coğrafya bilgi sistemi) sistemlerini entegre ederek karayolları ulaşım sistemi için faydalı bir model geliştirmişlerdir. Çalışmada bu iki yöntemin entegre olması gerektiği üzerinde durulmuştur [4].

Shan ve Zhu, 2014 yılında yaptıkları çalışmada, GPS ve kamera sistemlerini bir arada kullanarak taksi ulaşımı için en uygun ve trafik yoğunluğu en az olacak şekilde sürücülerin karar vermelerini sağlayan uygulama gerçekleştirmişlerdir [5].

Meza ve arkadaşları, 2013 yılında yaptıkları çalışmada GPS verilerinden zaman, enlem ve boylam bilgilerini kullanarak caddeleri servis seviyelerine göre sınıflandırmışlardır. Ulaşımında hizmet veren her bir taksinin 90 dakika sürüş zamanını baz alan çalışma ile trafik hakkında bilgiler ve servis seviyesini belirleyen elde edilen ortalama hızlarla caddelerin sınıflandırılması yapılmıştır [6].

Tarapiah ve arkadaşları, 2016 yılında yaptıkları çalışmada, araçlara GPS ve GPRS sistemleri yerleştirerek bu sistemler aracılığıyla sürücülerin hızlarını ve konum bilgilerini trafik polislerine ileterek kural ihlallerini azaltacak uygulama gerçekleştirmişlerdir [7].

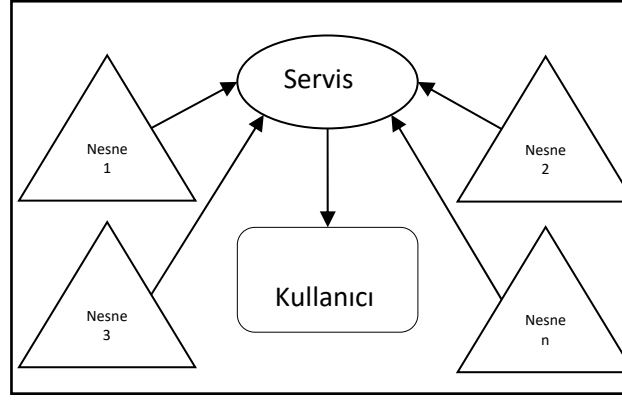
Nesnelerin interneti (IoT) kavramı da son zamanlarda birçok çalışma alanına konu olmuştur. Sağlıktan [8], [9], tedarik zinciri yönetimi [10], iş modelleme [11]-[14] gibi çeşitli alanlara kadar IoT sistemi kullanılmaktadır.

## METODOLOJİ

### Nesnelerin interneti

Nesnelerin interneti kavramı ilk defa Kevin Ashton tarafından ortaya atılmıştır. İnsanların gelişen teknoloji ile birlikte nesnelere hükmetmesi ve onların ihtiyaçlarına, alınan bilgiler doğrultusunda cevap verebilmeleri gerektiği, nesnelerin interneti kavramını günümüze ulaştırmıştır [15].

IoT ile istenilen nesnelere arasında bir örüntü kurulur. Bu örüntü sayesinde nesnelere arasındaki bilgi alışverişi sağlanmaktadır. Uygun görülen sensörler nesnelere yerleştirilir ve nesnelere ait özellikler (anlık durumlar) karar verici sisteme aktarılır. Böylelikle sistem, nesnelere üzerinde gerekli gördüğü değişiklikleri yapabilmektedir. Bu değişiklikler bazen bir önlem bazen ise kontrol amaçlı yapılabilir.



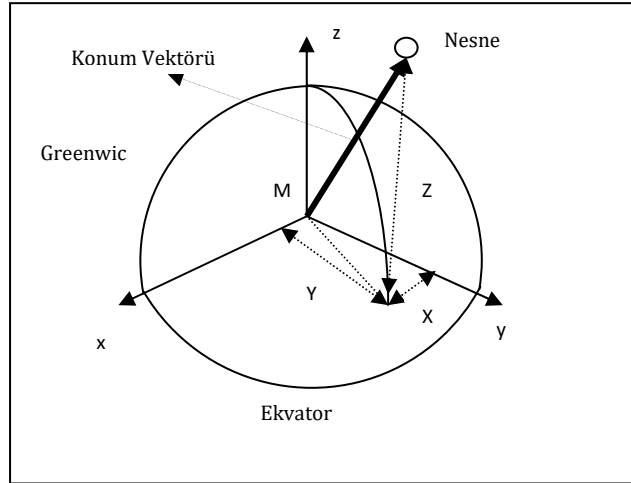
Şekil 1: Basit bir nesnelerin interneti yapısı.

Şekil 1'deki kullanıcılar, servisler ve nesneler arasındaki yapı modellenmiştir. Burada görüldüğü gibi, nesneler çeşitli servislere üzerinde bulunan sensörler aracılığıyla bağlanmaktadır. Nesnelerin kullanıcılara aktarılacak istenen durumsal özellikleri ise servisler aracılığıyla kullanıcılara ulaşmaktadır. Elde edilen bilgiler kullanıcılar için karar verici noktalarda birçok kolaylık sağlamaktadır. İnternetin çok geniş bir çevrede kullanılmasıyla bu tür sistemler günümüzde çok popüler bir hal almıştır.

Bu çalışmada, nesneler olarak şehir içi ulaşımı sağlayan otobüsler belirlenmiştir. GPS uydusuyla bağlantıyı sağlayacak olan sistem ve kullanıcılar ise ulaşımında otobüsleri kullanacak olan yolculardır.

#### Küresel konum belirleme sistemi

Global konum belirleme sistemi, Amerika Savunma Bakanlığı tarafından askerlerin konumlarını belirlemek için ortaya çıkan uydu tabanlı bir sistemdir. Daha sonraları sivil halkın kullanımı için önemli bir çok adım atılmıştır [16].



Şekil 2: Geleneksel bir koordinat sistemi.

Şekil 2'de geleneksel bir koordinat sisteminde konum bulma yaklaşımı görülmektedir. Kepler Kanununa göre bu şekilde belirtilmiştir. Konum yeri bildirme amaçlı daha birçok kanun kullanılmaktadır. Şekilde M ile belirtilen nokta merkezi ifade etmektedir. Nesnenin konum vektörünün uzunluğu ise denklem (1)'de gösterilmektedir:

$$P = \sqrt{X^2 + Y^2 + Z^2} \quad (1)$$

P, konum vektörünün uzunluğu, X, Y ve Z ise nesnenin Dünya üzerindeki koordinatlarıdır.

Küresel konum belirleme sistemi, Şekil 2'deki gösterilen koordinat sistemi mantığı ile çalışmaktadır. Nesnelerin Dünya üzerindeki konumlarını, GPS, X, Y ve Z koordinatları şeklinde uydu alıcılarına iletir. İletilen bilgi çerçevesinde, veri tabanlarında harita bilgilerini barındıran sistem devreye girer. Sonuç olarak koordinatları tespit edilen nesnenin tam olarak nerde olduğu anında erişim sağlanarak belirlenmiş olmaktadır.

Günümüzde kargo sistemlerinden, cep telefonlarına kadar çoğu nesnenin takibi GPS aracılığı ile sağlanmaktadır. Böylelikle karar vericiler takip, kontrol gibi çeşitli amaçları uygulayabilmektedirler.

## UYGULAMA

Günümüzde insanlar şehir içi ulaşımını çok çeşitli toplu taşıma araçları ile sağlayabilmektedirler. Bireyler; taksi, minibüs, dolmuş, raylı sistemler ve her şehrin belediye hizmetleri ile ulaşım ihtiyaçlarını kolaylaştırmaktadırlar. Sakarya’da da belediye otobüsleri oldukça tercih edilen toplu taşıma araçlarıdır. Sakarya Belediyesi şehir içi ulaşımı sağlayabilmek ve bireylere daha iyi hizmet sunabilmek adına, hat sayılarını arttırmış, belediyeleri yenilemiş ve sefer sayılarını sıklaştırmıştır. Böylelikle bireyler belediye kullanarak istedikleri yere daha hızlı ve daha ekonomik bir şekilde ulaşabilmektedirler. Sakarya’da 30’dan fazla otobüs hattı hizmet vermektedir. Hizmet veren 30 hattın bir kısmının hat numaraları ve güzergahları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Sakarya Belediye Otobüslerinin Hat Güzergahları.

1	SAKARYA PARK – KÜPÇÜLER – KUZEY TERMİNAL
2	GAR MEYDANI - HIZIR İLYAS
3	DEMOKRASİ MEY. - YEŞİL TEPE - YENİ TERMİNAL
4	KAMPÜS – ET BALIK
5	GAR MEY.- DÖRTYOL - BEŞKÖPRÜ – KAMPÜS
.	.
26	KENT MEYDANI - ALTINOVA H. –KAMPÜS
27	OFİS GARAJ- ATSO EVLERİ -KAMPÜS
28	KUZEY TERMİNAL - YENİ TERMİNAL
29	YENİ TERMİNAL – KAMPÜS
54K	K.TERMİNAL-Y.TERMİNAL-C.TOPEL HAVALİMANI

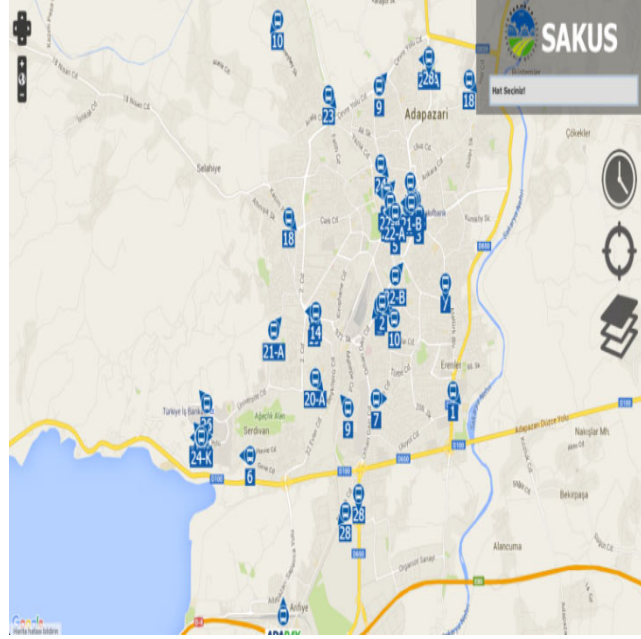
Belediye, hat seferlerinin sürelerini sistemleştirerek internet aracılığı ile bildirmeden önce bireyler sadece otobüs kalkış saatlerini biliyorlardı ve buldukları yere gelme sürelerini tahmini olarak saptamaya çalışıyorlardı. Eğer trafik yoğunluğu ve yolcu sayısı az ise belediye otobüsleri çok daha hızla hareket ediyor ve bu durumda bireyler buldukları tahminlerde yanılıyorlardı. Sonuç olarak otobüsleri kaçırabiliyorlardı. Bu belirsizliklerden dolayı yolcular, belediye otobüslerini çok fazla bekleme, zamanını tahmin edememe ve yalnızca rast geldiğinde otobüsleri kullanabilme durumları ile karşı karşıya gelmekteydiler. Tablo 2’ de örnek olarak seçilen 26 numaralı belediye otobüsünün hafta içi ve hafta sonu yapılan seferleri görülmektedir.

**Tablo 2:** 26 Numaralı Belediye Otobüse Sefer Saatleri.

KENTMEYDANI -ALTINOVA HAST. - KAMPÜS (EKSPRES)			
HAFTA İÇİ		HAFTA SONU	
KENT MEYDANI	KAMPÜS	KENT MEYDANI	KAMPÜS
06:50	06:35	07:25	06:50
07:05	06:50	08:20	07:50
.	.	.	.
22:25	23:00	19:25	19:50
23:35	00:10	20:20	20:50

Bu çalışmada odaklanılan nokta yolcular için belirsizliği en az düzeye indirmektir. Otobüs hatlarının numaraları, saatleri ve anlık konumları internet sitesinden ve mobil uygulama ile gösterilmektedir. Sakarya Belediyesi, bireylerin konforlu ulaşımını sağlayabilmesi için filosuna yeni otobüsler ilave etmektedir. İlave edilen bu otobüslere GPS yerleştirilmiştir. Yerleştirilen GPS sistemleri ile bireylerin belediye otobüslerinin Google Haritalar üzerinden nerede olduğunu tam olarak gösteren sistem oluşturulmuştur. Oluşturulan sistemde istenilen güzergâh hattı da seçilebilmektedir. Böylelikle bireyler ulaşımını için gerekli olan otobüsü bu sistem ile canlı olarak takip edebilmektedir. Oluşturulan bu sistem aracılığı ile bireyler zamanlarını daha verimli kullanabilmektedirler. Canlı takip ile otobüsün nerede olduğunu görüp kullanabilmek için kararlar daha net verilebilmektedir. Bu sistem SAKUS (Sakarya Ulaşım Sistemi) olarak adlandırılmaktadır. GPS sistemi ile

Google Haritalar üzerinden SAKUS uygulaması görünümü Şekil 3' te ve örnek olarak seçilen 26 numaralı belediye hattının canlı takip görünümü Şekil 4' te verilmiştir.



Şekil 3: SAKUS görünümü.



Şekil 4: 26 numaralı hattın anlık takip görüntüsü.

SAKUS sistemi ile anlık konum paylaşımı ile yolculara büyük kolaylık sağlasa da teknolojinin kullanımı konusunda birçok eksikliği gözlemlenmiştir. Önerilecek sistem ile IoT teknolojisinin de daha aktif kullanıldığı, yolculara daha gelişmiş özellikler sunan bir sistem ortaya çıkması öngörülmektedir.

SAKUS sisteminde sadece GPS bilgileri kullanılmakta ve bu veriler işlenmeden ham olarak yolcular tarafından harita üzerinde görüntülenmektedir. Önerilen sistem ile yolcuların konum bilgileri de aktif şekilde kullanılması planlanmaktadır. Yolcu mobil uygulama ile varış konumunu seçerek, ilgili otobüslerin geçtiği en yakın durağa yönlendirme yapılabilecektir. Hesaplamalarda adayın durağa ortalama yürüme süresi, otobüsün durağa varış süresi ve hedefe varış süresi göz önüne alınarak yapılabilecektir. Aynı şekilde yolcunun durağa varış süresi, otobüsün varış süresinden fazla ise yolcunun hızlanması gerektiği veya sonraki otobüs için ortalama



hesaplamalar sunulabilecektir. Yolcu da bu veriler ışığında gerek duyarsa alternatif ulaşım yollarını değerlendirebilecektir.

Araç içi kameralar güvenlik sebebiyle bütün toplu taşımalarda zorunluluk haline gelmiştir. Kameralar da sistemde birer nesne olarak düşünülüp, araçların içerisindeki yolcu yoğunluğu tespit edebileceklerdir. Bu veriler hem yolcularla hem de ulaştırma dairesi başkanlığıyla gerçek zamanlı paylaşılacaktır. Araçların çok yoğun olma durumunda yolcu tercihinine göre farklı ulaşım aracı tercihi yapabilecektir. Yolcuların kullanacağı güzergahlar ve kameralardan gelen yoğunluk bilgileri kullanılarak, geliştirilecek algoritma ve kriterlere göre ek sefer önerileri otonom olarak sistem tarafından üretilebilecektir. Ulaştırma dairesi başkanlığı uygun görmesi durumunda ise ek seferler düzenlenerek yolculara eksiksiz bir hizmet sunulabilecektir.

## SONUÇLAR VE YORUMLAR

Günümüzde karar destek sistemleri birçok alanda uygulanmaktadır. Bu çalışmada, popüler hale gelen nesnelerin interneti ulaşım sistemi için uygulanmıştır. Şehir içi ulaşımda, ulaşım araçlarının beklenen zamanlarda gelmemesi, araçlardaki yolcu yoğunluğundan dolayı yeni yolcu alamaması ve bu sebeplerle yolcuların mağdur olması problemlerinin giderilmesi için bir sistem önerisinde bulunulmuştur. Sonuç olarak ulaşım hizmetlerinde nesnelerin interneti ve karar destek sistemleri kullanılarak otonom ve akıllı çıkarımlar gerçekleştirilerek daha iyi hizmet verilmesi sağlanacaktır.

Bu çalışmanın amacı nesnelerin interneti ile yolcuların zaman kayıplarının en az seviyelere indirilmesi ve daha verimli bir ulaşım sistemi kullanmalarının sağlanmasıdır. Bu amaçla şehir içi ulaşımda faaliyet gösteren belediye otobüslerindeki küresel konum belirleme sistemlerinden alınan bilgilere ek olarak yolcunun konumu, varış noktası ve araç içi kameralardan alınacak yoğunluk bilgisi kullanılması planlanmaktadır. Önerilen sistemle birlikte yolcular aracın anlık konumunu görmekle beraber durağa ne kadar sürede yürüyebileceklerini, otobüsün durağa varış süresini ve otobüsün yoğunluk bilgilerini gözlemleyerek o ulaşım aracını kullanıp kullanmama kararını verebileceklerdir. Özellikle sabah saatlerinde doluluk gösteren Kampüs, Çarşı, Sanayi gibi seferlerden ilk duraklar haricindeki yolcular faydalanamamaktadır. Sistem, yoğunluk ve talep bilgileri otonom olarak değerlendirilerek ek sefer önerilerinde bulunabilecektir. Sonuç olarak günümüzde önemli bir sorun teşkil eden, insanların ulaşımda harcadıkları zaman kayıpları ulaşım sistemi için en az seviyeye indirilmesi planlanmıştır.

İnternetin yaygın kullanımı ile birlikte insanoglu artık nesnelere de hükmetmek istemektedir. Çeşitli alanlarda yapılan çalışmalar nesnelerin interneti kavramının gün geçtikçe daha popüler olmasını sağlamaktadır. Gelişen teknoloji ve geliştirilen uygulamalar sayesinde bu alanda yapılacak çalışmalar ilerisi için umut verici görünmektedir.

## Referanslar

- [1] Bricka S, Bhat CR. "Using GPS data to inform travel survey methods". *6th Transportation Research Board Conference on Innovations in Travel Modeling (ITM)*, Denver/Colorado, USA , 1-4 March 2006.
- [2] Gubbi J, Buyya R, Marusic S, Palaniswami M. "Internet of Things (IoT): A vision, architectural elements, and future directions". *Future Generation Computer System*, 29(7), 1645-1660, 2013.
- [3] Bricka S, Bhat CR. "A comparative analysis of GPS-based and travel survey-based data". *Transportation Research Record*, 1972, 9-20, 2014.
- [4] Mintsis G, Basbas S, Papaioannou P, Taxiltaris C, Tziavos I. "Applications of GPS technology in the land transportation system". *European Journal Operation Research*, 152(2), 399-409, 2004.
- [5] Shan Z, Zhu Q. "Camera location for real-time traffic state estimation in urban road network using big GPS data". *Neurocomputing*, 169,134-143, 2015.
- [6] Jiménez-Meza A, Arámburo-Lizárraga J, De la Fuente E. "Framework for estimating travel time, distance, speed, and street segment level of service (LOS), based on GPS data". *Procedia Technology*, 7 , 61-70, 2013.
- [7] Tarapiah S, Atalla S, AbuHania R. "Smart on-board transportation management system using gps/gsm/gprs technologies to reduce traffic violation in developing countries". *International Journal of Digital Information Wireless Communications IJDIWC*, 3(4), 430-439, 2013.
- [8] Aktaş F, Çeken C, Erdemli YE. "Biyomedikal Uygulamaları için Nesnelerin İnterneti Tabanlı Veri Toplama ve Analiz Sistemi". *Tıp Teknolojileri Ulusal Kongresi TIPTEKNO'14*, Kapadokya, Turkey, 25-27 September 2014.
- [9] Sharma P, Kaur PD. "Effectiveness of web-based social sensing in health information dissemination—A review". *Telematics Informatics*, 1(34), 194-219, 2016.
- [10] Verdouw CN, Wolfert J, Beulens AJM, Rialland A. "Virtualization of food supply chains with the internet of things". *Journal of Food Engineering*, 176, 128-136, 2016.

- [11] Dijkman RM, Sprenkels B, Peeters T, Janssen A. “Business models for the internet of things”. *International Journal Information Management*, 35(6), 672-678, 2015.
- [12] Glavas C, Mathews S. “How international entrepreneurship characteristics influence internet capabilities for the international business processes of the firm”. *International Business Review*, 23(1), 228-245, 2014.
- [13] Lichtenthal JD, Eliaz S. “Internet integration in business marketing tactics”. *Industrial Marketing Management*, 32(1), 3-13, 2003.
- [14] Rong K, Hu G, Lin G, Shi Y, Guo L. “Understanding business ecosystem using a 6C framework in internet-of-things-based sectors”. *International Journal Production Economy*, 159, 41-55, 2015.
- [15] Ashton K. “That ‘internet of things’ thing”. *RFID Journal*, 22(7), 97-114, 2009.
- [16] Kanada. *GPS positioning guide*. 3rd ed. Ottawa, Canada, USA, Minister of Supply and Services Canada, 1995.

## EĞİTİM BAĞLAMINDA KUR'AN'DAKİ AYETLERİN İNİŞ SEBEPLERİNİ BİLMENİN FAYDALARI

Prof. Dr. Muhammed AYDIN,  
Qatar University, College Of Sharia,  
muhammedaydin@qu.edu.qa

### ÖZET

Kuran-ı Kerim, beşeriyetin hidayet kaynağı olduğu gibi, aynı zamanda yeryüzünde yaşayan insanların yaşarken ahlâkî, hukukî ve hayatın tüm alanlarındaki sorunlarına cevap teşkil eden ilahi bir kitaptır.

Genel anlamda ayetlerin büyük bir kısmı, belirli bir sebebe, özel bir hadiseye bağlı olarak nazil olmayıp çoğunlukla insanları akide gibi muhtaç oldukları konularda bilgilendirmek ve doğruya yönlendirmek maksadıyla indirilmiştir. Diğer bir kısmı ise soru karşılığında veya belli bir vakaya bağlı olarak indirilen âyetlerdir.

Kur'an'ın iniş sebeplerini bilmenin ayeti anlamada, derin manasını kavramada büyük bir etkisi vardır. Bazı ayetlerin nüzûl sebebi bilinmedikçe gerçek manasını bilmek mümkün gözükmemektedir. Bu sebeptendir ki, âlimlerin bir kısmı bu konuda müstakil eserler yazmışlardır. Bu çalışmada ayetlerin iniş sebeplerinin bilinmesinin eğitim bağlamında ayetin anlaşılmasına sağladığı faydalar ele alınacaktır.

**Anahtar Kavramlar:** Esbâbu'n-nüzûl/İniş sebepleri, Ayet, sebep. Fayda.

## THE BENEFITS OF KNOWING THE REASONS OF REVELATION OF THE VERSES IN THE QUR'AN IN THE CONTEXT OF EDUCATION

### ABSTRACT

The Quran is not only the source of guidance for humanity, but also a divine book that answers the moral, legal and all aspects of life of the people living on earth.

In general terms, most of the verses were not revealed due to a specific reason or a special event, but were mostly sent down in order to inform people about the issues they need, such as creed, and to guide them to the truth. Others are verses that are revealed in response to a question or depending on a specific case.

Knowing the reasons for the revelation of the Qur'an has a great effect on understanding the verse and grasping its deep meaning. Unless the reason for the revelation of some verses is known, it does not seem possible to know their true meaning. For this reason, some of the scholars have written separate works on this subject. In this study, the benefits of knowing the reasons for the revelation of the verses in the context of education will be discussed.

**Keywords:** Reasons of the revelation, verse, reason, benefit.

### GİRİŞ

Kur'an-ı Kerimdeki ayetlerin iniş sebeplerini bilmenin, ayetin indiği atmosferi ortaya koyacağı için ayeti doğru anlamaya çok büyük katkısı vardır. Bundan dolayıdır ki, eski ve yeni yazılmış "Kur'an ilimleri" anlamına gelen Ulûmü'l-Kur'ân kitaplarında bu konuya oldukça önem vermişlerdir. Bu konu, bir bölüm olarak bahsi geçen kitaplarda ele alınırken ilk olarak İmam Buharî'nin hocası "Ali b. el-Medîni (ö: 234/848), daha sonra Vâhidî olarak meşhur olan Ebü'l-Hasen Alî b. Ahmed (ö: 468/1076) Esbâbü'n-nüzûl adında müstakil bir eser ortaya koymuştur. Bu eser, kendinden sonraki konu ile ilgili yazılan kitaplara kaynak teşkil etmiştir. Hicri dokuzuncu asırda İbn Hacer El-Askalânî (ö. 852/1449) el-'Ucâb fi beyâni'l-esbâb, Esbâbü nüzûli'l-Ḳur'ân adında kitap ele almıştır.<sup>1</sup> Daha sonraları Celâlüddîn es-Süyûtî olarak meşhur olan Abdurrahmân b. Ebî Bekr (ö. 911/1505), Lübâbü'n-nuḳûl fi esbâbi'n-nüzûl adında müstakil bir eser ortaya koymuştur.

<sup>1</sup> İbn Hacer'in bu kitabı Beyruttaki Daru İbn Hazm tarafından 2002 yılında basılmıştır.

Ayeti Kerîmelerin taşıdığı mânâların doğru bir şekilde anlaşılması için Kur'an ilimlerinden olan Esbâbü'n-nüzûl/İniş sebeplerinin bilinmesi çok önemli ve çok elzendir. Zira bazı ayetlerin anlamları, ancak iniş sebeplerinin ışığı altında anlaşılır

### **Esbâb-ı Nüzûl**

Anlam açısından "Nüzûl sebepleri" manasına gelen bu kavram, Kur'an ilimleri literatüründe Hz. Peygamber döneminde meydana gelen ve sûre yahut bir veya birkaç âyetin indirilişine sebep olan olayı, ya da soruyu ifade etmek için kullanılır. Bu ilim, Süyûtî'nin İtkan'ında zikrettiği Ulûmü'l-Kur'ân/Kur'an ilimlerinin dokuzuncusunu teşkil etmektedir.<sup>2</sup> Bunun ile birlikte Alimler, Kur'ân âyetlerinin az bir kısmının bir vaka veya bir problem üzerine inmiş olduğundan her ayet için bir nüzul sebebi olmadığını tespit etmişlerdir.<sup>3</sup>

Bazıları: "İniş sebebini bilmenin ayetleri anlamada büyük bir tesiri olmadığı gibi faydası da yoktur. Çünkü bunu bilmek tarih ve kıs-saları bilmek gibidir. Allah'ın kitabını tefsir etmek isteyen kimsenin bunu bilmesi zarurî değildir" diye iddia etmişlerdir. Fakat bu yanlış bir iddiadır ve kabul edilmeyecek bir sözdür.

### **Ayetlerin İniş Sebeplerinin Bilinmesinin Genel Anlamda Faydaları**

Sabûnî, ayetlerin iniş sebeplerini bilmenin faydalarını şu şekilde özetlemiştir:

1. Hükümün konulmasına götüren hikmetin bilinmesi.
2. Ayetin zahirinde sınırlama görünümü var iken, nüzul sebebi sayesinde bu kısaltma ve daraltma izlenimi'nin giderilmesi.
3. Çoğunluğa göre "Sebebin hususiliği, hükümün umumiliğine mani değildir" kuralı yanında "Sebebin hususiliğine itibar edilir" diyenlere göre, sebebin, var olan hükümü tahsis edeceği tezinin savunulması.
4. Ayet, kimin hakkında inmiş ise o kimsenin isminin bilinmesi ayetteki müphemliği/kapalılığı ortadan kaldırması.<sup>4</sup>

### **Esbâb-ı Nüzûl/İniş Sebeplerin Bilmenin Âyetlerin Manalarını Doğru Anlamadaki Etkileri**

Halit Al-Muzeyni, ayetlerin anlamının doğru anlaşılmasında ayetlerin nüzûl sebeplerinin bilinmesinin çok önemli katkılarının olacağını ortaya koymaktadır. Zikrettiği faydalardan dikkatimi çeken iki tanesini aktarmayı uygun görüyorum:

a. Nüzûl sebepleri, ayetlerin indiği zaman ve mekân şartlarını bildirdiği için, müfessir önündeki bu bilgiler ışığında, ayeti tefsir ederken daha iyi düşünme şansı yakalayacak ve murad-ı ilahiyeyi kavrama noktasında daha donanımlı olacaktır.

b. Nüzûl sebepleri, âyetlerin, hakkında nazil olduğu kimselerin psikolojik, fikrî ve sosyal durumlarını ortaya koyacağı için müfessir âyeti tefsir ederken âyetin ruhuna uygun tefsir yapması kolay olacaktır.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Süyûtî, El-İtkan Fi Ulumi'l Kur'an, Tahkik Muhammed Ebu'l Fadl, el-Hey'etu'l-Mısıryye, Kahire. (1974). s. 107.

<sup>3</sup> İbn Hacer, el-'Ucâb fi beyâni'l-esbâb, I, 93; Süyûtî, el- İtkân fi 'ulûmi'l-Kur'ân, I, 107.

<sup>4</sup> Sabûnî, **Et-Tibyan Fi Ulumi'l Kur'an**, Mektebetü'l- Bûşra, Pakistan, 2011, s. 33.

<sup>5</sup> Muzeynî, Halit, **el-Muharrer fi esbâbi'n-nüzûl**, Dâru'l-ibni'l-Cevzî, Riyad, 2006, I, 22.

## Nuzûl Sebeplerin Bilinmesinin Faydaların Dair Bazı Örnekler

### Nuzûl Sebebinin Bilinmesiyle Yanlış Anlam Kaymasını Önlenmesi

Yüce Allah Bakara suresinin 158. ayetinde şöyle buyurmaktadır: “Şüphe yok ki; Safa ile Merve Allah'ın koyduğu nişanelerdendir. Her kim hac veya umre niyetiyle Kâbe'yi ziyaret ederse oraları tavaf etmesinde kendisine bir günah yoktur. Her kim gönüllü olarak bir hayır işlerse bilsin ki, Allah karşılığını verir, (yaptığını) hakkıyla bilir.”

Bu ayet-i kerimenin nuzul sebebi göz önünde tutulduğunda şöyle diyebiliriz: Mekkeli Müşrikler İslam'dan önce Safa ile Merve arasında sa'y ederlerdi. Şüphe yok ki Müşriklerin bunu yapmaları, bu iki tepeyi Allah'ın şeâiri olmaktan çıkarmaz. Bilindiği üzere İslam öncesi dönemlerde bazı putların Safa ile Merve arasında dikilmiş olmasından dolayı, bazı ilk Müslümanlar, putperestliği andırdığı için bu iki tepe arasındaki sa'y ibâdetini yerine getirmekte çekimsiz davrandılar, bu görevi yerine getirmekten kaçındılar. Ayetin nuzûl sebebi göz önünde tutulduğunda, bu dini görevi yerine getirmenin Mekkeli Müşriklerin putperestliği ile hiçbir alakası olmadığı anlaşılacaktır. Sanki ayet, Müslümanlara “Müşrikler bu iki tepe arasında koşuyor ve putlara el sürüyorlarsa, siz de âlemlerin Rabbi Allah için koşunuz ve müşriklere benzeme korkusuyla, o iki tepe arasında koşmayı bırakmayın.” demektedir. Böylece ayetin iniş sebebi bilindiğinde Müslümanların bu konuda rahatlatılmaları amaçlandığı anlaşılacaktır.<sup>6</sup>

### Nuzûl Sebebinin Bilinmesiyle Ayetin Asıl Mananın Ortaya Çıkması

Aşağıdaki örnek bağlamında sahabî Hz. Ebû Eyyûb el-Ensârî'nin nuzûl Sebebinin ön plana çıkararak âyette “Kendini Tehlikeye Atmanın” ne anlama geldiğini açıkladığını göreceğiz.

Yüce Allah, Bakara sûresinin 195. âyet-i kerîmesinde: “Allah yolunda (herşeyinizden) harcayın. Kendi ellerinizle kendinizi tehlikeye atmayın...” buyurmuştur.

Bu âyet-i kerîmede Müslümanlara, Allah yolunda mallarını harcamaları, cimrilik edip kendi elleriyle kendilerini tehlikeye atmamaları emredilmektedir. Savaşla ilgili âyetlerin ardından gelen bu âyet, savaş masraflarını karşılamak için Müslümanları Allah yolunda mal-para infak etmeğe teşvik etmektedir. Şâyet Müslümanlar cimrilik eder, savaş masraflarını karşılamazlarsa kendi elleriyle kendilerini tehlikeye atmış olurlar. Merhum Elmalılı Hamdi Yazır'ın da dediği gibi, bu âyetin nuzûl sebebi, Allah yolunda harp ve çarpışmadan ve o uğurda mal harcamadan kaçınmanın bir tehlike olduğunu hatırlatmaktadır.

Râzî'nin naklettiğine göre, bazıları bu âyetin infak ile ilgili olmadığı yorumuna giderek âyetten bir netice elde edemeyeceğiniz bir biçimde, gözü kapalı harbe girmeyiniz manasını çıkarmışlardır. Bunlara göre böyle bir şekilde harbe girerseniz kendi canımıza kıymış olursunuz; bu ise helâl değildir. Size vâcip olan şey ise ancak, öldürülmekten korksanız bile, düşmanı yeneceğinizi aklınız kestiği zaman bu işe atılmanızdır. Galip gelme ümidi bulunmayıp, aksine öldürülme ihtimali daha fazla olduğunda harbe girmek söz konusu olamaz.<sup>7</sup>

Hadis ve Tefsir kitaplarında Eslem'den rivâyet edildiğine göre: "Emeviler devrinde Abdurrahman b. Velid kumandasında bir İslâm ordusu, Bizanslılara karşı Medine'den yola çıkarak Kostantiniyye'ye yani İstanbul şehri hudutlarına kadar gelmişti. Ebu Eyyub el-Ensârî de bu askerler arasındaydı. Rumlar, güven duydukları şehrin surlarına sırtlarını dayamışlardı. O sırada Müslümanlardan bir kişi, Bizanslılara hucum ederek içlerine girmiş, bunu gören Müslümanlardan bir grup: “Sübânallah; kendi eliyle kendini tehlikeye atıyor” demişlerdir. Bunun üzerine âyetin yanlış yorumlandığının farkında olan Ebû Eyyûb el-Ensârî, beklemeden, bu yanlış anlamayı nuzul sebebinin ön plana çıkararak anında düzeltme yoluna giderek, şöyle demiştir: “Ey insanlar! Siz bu âyeti kendi yorumu dışındaki başka bir yorumla yorumluyorsunuz. Bu âyet biz Ensâr topluluğu hakkında inmiştir. Biz Allah'ın Resûlüyle beraber savaş meydanlarında bulduk. İslâm yayılıp, Allah da peygamberini zafere erdirinceye kadar, ailemizi ve mallarımızı terkettik ve ona yardım ettik. İslâm kuvvet bulup, taraftarı çoğalınca biz kendi aramızda;

<sup>6</sup> Râzî, Muhammed b. Ömer, **Mefâtihu'l-ğayb**, Dâru ihyâ'it-türâsî'l-Arabî, 1 420 h, IV, 335.

<sup>7</sup> Râzî, a.g.e, V, 148.

artık malımıza dönüp de onları düzene koysak dedik. İşte bunun üzerine, “Allah yolunda (herşeyinizden) harcamada bulunun. Kendi ellerinizle kendinizi tehlikeye atmayın...” âyeti nâzil oldu.<sup>8</sup>

Ebû Eyyûb el-Ensârî bu çıkışıyla âyetteki yanlış anlamayı sebep-i nüzul bağlamında ortadan kaldırmış, âyette kastedilen tehlikenin, kişinin çoluk çocuğu ve malının yanında bulunarak onların islahıyla uğraşırken Allah yolunda savaşmayı terketmekle meydana geleceğini açıklamıştır.<sup>9</sup>

## SONUÇ

Sebeb-i nüzûl ilmi sayesinde âyetlerin hangi konuda, kim hakkında ve ne zaman ne sebep ile indiği öğrenilirken, nüzûl anındaki atmosfer de keşfedilmiş olur. Böylece inen âyetler ışığında problemlerin nasıl çözüldüğü anlaşılabilir olur.

## KAYNAKÇA

Kur'an-ı Kerim.

Abdu'l-Baki, Muhammed Fuad, **el-Mu'cemu'l-Müfehres li Elfazı'l-Kur'ani'l-Kerim**, Daru'l-Hadis, Kahire 2001.

Aydın, Muhammed. “**Âyetleri Yorumlamada Düşülen Hatalar Üzerine Bir İnceleme**”. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 4 (2001).

İbn Hacer el-Askalânî, **el-Ucâb fi beyâni'l-esbab (Esbabü'n-nüzul)**, Daru İbn Hazm, Beyrût, 2002.

Muzeynî, Halit, **el-Muharrer fi esbâbi'n-nüzûl**, Dâru'l-ibni'l-Cevzî, Riyad, 2006.

Râzi, Muhammed b. Ömer, **Mefâtihü'l-ğayb**, Dâru İhyâi't-türâsi'l-Arabî, 1 420 h

Sabûnî, Muhammed Ali, **Et-Tibyan Fi Ulumi'l Kur'an**, Mektebetü'l- Büşra, Pakistan, 2011.

<sup>8</sup> Bkz. Ebû Dâvûd, **Sünen**, III, 12 (hadis no:2512); Tirmizî, **Sünen**, V, 212 (hadis no:2972); Taberî, **Camiu'l-Beyan**, II, 204; İbn Kesîr, **Tefsîru'l-Kurani'l-azam**, I, 343.

<sup>9</sup> Bkz. Aydın, Muhammed. “**Âyetleri Yorumlamada Düşülen Hatalar Üzerine Bir İnceleme**”. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 4 (2001), s. 138-140.