

International

ISSN NO: 2636-7637

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:48
APRIL 2023

Editor

Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

Disciplines

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

Communication

<http://www.asrjournal.org>
asrjournal.editor@gmail.com



ASR 2636 / 7637

A
S
R

Sosyal bilimler alanında hakemli, indeksli bir dergi olarak 2016 yılında yayın hayatına başlamış olan JOURNAL OF ACADEMIC SOCIAL RESOURCES (ASRJournal) Dergisi, ilk sayısını Mayıs 2016 yılında çıkartmış uluslararası e-dergi niteliğinde bir dergidir.

ASRJournal dergisi adına ilk günden itibaren bizlere emek veren yönetim kurulu, danışmanlık kurulu yayın kurulunda yer alarak bizlere destek olan hocalarımıza, çalışmalarını kendi uzmanlık alanlarına göre değerlendirip hızlı bir şekilde bizlere dönüş yapan hakemlik kurulumuzdaki bilim adamlarına vermiş oldukları destek ve katkılardan dolayı teşekkür ederim.

ASRJournal dergisi dünyanın çeşitli ülkelerinde görev yapan akademisyenleri ve araştırmaları kendi bünyesinde bir arada görmekten dolayı mutluluk duyacaktır. Bu nedenle de siz değerli bilim insanlarını yaygın, danışma, hakem veya yazar olarak aramızda görmekten de mutluluk duyacağımızı ifade etmek isterim.

Akademik çalışmalarınızda kolaylıklar dileyerek, ASRJournal dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

JOURNAL ADMINISTRATION / DERGİ YÖNETİMİ

Editör/ Editor	
Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics / Kirghizistan
Disciplines Editor/Disiplin Editörleri	
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry- Columbus State University
Professor Milind SATHYE	Finance- University of Canberra
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences- Orleu National Development Inst
Professor Mustafa TALAS	Sociology- Omer Halisdemir University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Educational Sciences-AI - Farabi Kazak National University
Professor Fikret SOYER	Sport- Sakarya University
Professor Ali İhsan OZTURK	Chemistry-Korkutata University
Professor Dr. Fatos UKAJ	Econometrics- Prishtina University
Professor Hasan BERKANT	Educational Sciences-Yozgat University
Professor Unal OZDEMİR	Geography-Kastamonu University
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Professor Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics- Bradford University
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı	
Dr. Gulsum VEZİR OĞUZ	İstanbul Gelişim University
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu	
Natalia SEYJOWSKA	

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

Prof.Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Abdikalık KUNIMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Prof.Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Makhambet U. Batı kazakistan devlet üniversitesi
Prof.Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Prof. Dr. Babak QURBANOV	Gaziantep University
Prof.Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Prof.Dr. Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Prof.Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Prof. Dr. Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency
Prof.Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Assoc. Prof. Dr. Erbay T.	Taraz State University
Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Flera SAYFULİNA	Kazan (Privolzhsky) Federal University
Prof. Dr. Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University
Prof.Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Prof.Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Prof. Dr. K. N. Zhailybay	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok Economic of State University
Prof.Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Prof.Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Prof.Dr. Maira EŞİMBOLVA	Kazakhstan Narkhoz University
Prof.Dr. Maira MURZAHMEDOVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Maryam ARPENTYEVA	Kaluga State University
Prof.Dr. Merina B. VLADİMIROVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Prof. Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Prof.Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia
Prof.Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Prof. Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Assoc. Prof. Murat BİLGİN	International Travnik University
Prof. Dr. Mustafa BİLALOV	Dagestan State University
Prof.Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof. Dr. Nazim HÜSEYİNLİ	Baku Avrasia University
Prof.Dr. Nigar GOZALOVA	Azerbaijan National Science Academy
Prof. Dr. Nikolay KOZHEVNIKOV	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Prof.Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Prof.Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Prof.Dr. Ramazan KHALİFE	El Ezher University
Prof. Dr. Ramil VALEYEV	Kazak State University
Prof. Dr. Rinat GATAULLİN	Ufa State University
Prof.Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University

Prof. Dr. Talgat DANIYAROV	Akhmed Yesevi University
Prof. Dr. Vera DANILOVA	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Yang ZITONG	Wuhan University
Assoc. Prof.Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU	
Assoc.Prof.Dr. Ahmet KULAS	Al - Farabi Kazak National University
Assoc.Prof.Dr. Ahmed LID	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Alia R. MASALIMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Assoc. Prof. Dr. Akmarzhan AKYZHANOVA	International Information Technology University
Prof.Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Assem SAGATOVA	Karaganda State Technical University
Assoc.Prof.Dr. Bazarhan İMANGALIYEVA	K.Zhubanov Aktobe State Regional University
Assoc.Prof.Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. B.K. ZAYADAN	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Prof.Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Prof.Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Assist.Prof.Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof.Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Güzeliye HAZIYEVA	G. İbrahimov Language, Literature and Art Institute
Assoc. Prof. Dr. G.BAİMUKHAMEDOVA	Kostanay Social-Technical University
Prof.Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Prof.Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Prof.Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Assoc. Prof. Dr. İlnur ZAKİYEV	Bashkir State University
Prof.Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul İMAMKULOV	Termez State University
Assoc. Prof. Dr. Rozaliya BAYAZİTOVA	Bashkir State Pedagogical University
Assoc. Prof. Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOV	Termez State University
Prof.Dr. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shigeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Prof.Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof.Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Prof.Dr. Tsendiin BATTULGA	Moğolistan State University
Prof.Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Prof.Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Prof.Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Prof.Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Prof.Dr. Vladimir VISLİVİY	National Technical University of Ukraine
Assoc.Prof.Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Prof.Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Prof.Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Assoc.Prof.Dr. A. Salih ABDULVEHHAB	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
Assoc.Prof.Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFeree LIST / HAKEM LİSTESİ	
Prof.Dr. Emine Gül Özenc	Niğde Ömer Halisdemir University
Prof.Dr. Elif YILDIZ	Ege University
Prof.Dr. Fusun Topstümer	Ege University
Prof.Dr. Hüseyin Rıza BÖRKLÜ	Gazi University
Associate Prof.Dr. Abdullah Yavuz Akıncı	Süleyman Demirel University
Associate Prof.Dr. Ahmet Uyar	Hatay Mustafa Kemal University
Associate Prof.Dr. Bahadır Köksalan	İnönü University
Associate Prof.Dr. Bekir Barış Cihan	Yozgat Bozok University
Associate Prof.Dr. Murat MAYDA	Karamanoğlu Mehmetbey University
Associate Prof.Dr. Osman Kubilay Gül	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist.Prof.Dr. Erdoğan Bozkurt	Amasya University
Assist.Prof.Dr. Gökhan Abanoz	Amasya University
Assist.Prof.Dr. HANİFE GÜLHAN KARSAK	Kırklareli University
INDEXED / İNDEKSLER	
ICI Journals Index Copernicus	
SOBİAD Atıf Dizini	
Directory of Research Journals Indexing	
International Institute Of Organized Research (I2OR)	
Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)	

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
International ResearchBible (Academic Resource Index)
Social Science Research Network (SSRN)
Active Search Results Engineer (ASR)

Buğrahan Ülger; Ferhat Utlu & Altan Özözen**Sosyal Medyanın Ergenlikte Sosyal İlişkilere Etkisi**

The Impact of Social Media on Social Relationships in Adolescence
2520-2526

Tolga İyi; Fethiye Gündoğan & Emre Eren**Ergenlikte Narsist Davranışların Aile Bireyleri ve Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi**

The Impact of Narcissistic Behavior in Adolescence on Family Members and Friendship Relationships
2527-2537

Turgut Ercoşkun; Sercan Çelik & Buket Bahar Çelik**Okul Kültürüne Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma**

Examining Teachers' Views on School Culture: a Qualitative Study
2538-2547

Nigar Yusubova & Suha Ural**Bir Oyuncak Tasarımı Deneyinin Kültürel Kimlik Metodu Olarak Değerlendirilmesi**

Evaluation of a Toy Design Experiment as a Method of Cultural Identity
2548-2560

Banu Çiçek Büyük & Adem Bayar**Öğretmenlere Karşı Yapılan Zorbalıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Teachers' Opinions on Bullying Against Teachers
2561-2569

Hidaye Aydan (Silkü) Bilgili & Figen Vural**Spor Karşılaşmalarında Etkinlik Yönetimi Ölçümleme**

Event Management Measurement in Sports Events
2570-2581

Tekin Gülle & Hatice Vatansver Bayraktar**Eğitimde Akıl ve Zekâ Oyunları Kullanımının Faydaları**

Benefits Of Using Mind and Intelligence Games In Education
2582-2594

Elçin Gaye Karakaya**Travmatik Deneyimlerin Fizyolojik ve Psikolojik Yansımaları Üzerine; Travma Sonrası Stres Bozukluğuna Genel Bir Bakış**

On the Physiological and Psychological Reflections of Traumatic Experiences; An Overview of Post Traumatic Stress Disorder
2595-2601

Mehmet Yıldırım; Onur Köseoğlu & Gökhan Güney**Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Sergiledikleri Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi**

Investigation of The Sportsmanship Behaviour of Secondary School Students in Physical Education and Sports Class
2602-2609

Ali Birvural & Tuğba Akkaya**Çeşitli Ülkelerde İktisat Eğitimi ve İktisat Tarihine Yansımaları**

Economic Educaiton in Various Countries and Its Reflections to Economic History
2610-2614

Sadık Kaş & Mehmet Özmenli**Tarihi Dizilerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi**

Evaluation of the Effect of Historical TV Series on Reinforcing Cultural Concepts in Social Studies Lessons
2615-2625

Sosyal Medyanın Ergenlikte Sosyal İlişkilere Etkisi

The Impact of Social Media on Social Relationships in Adolescence

ÖZET

Günümüzde teknolojik gelişmelerden dolayı iletişimin hızı artmıştır. İletişim, özelde bireylere çok büyük kazanımlar getiren bir faktördür. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak, iletişimdeki araçlar, ülkelerarası ticaretin, bilginin ve kültürel paylaşımın yapıldığı, bireyler arasında da sosyalleşme ve bağ kurmanın vazgeçilmez unsurları olmuştur. İletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler, paylaşım ve tartışmanın esas olduğu bir medya ortamı oluşturduğundan dolayı, insanlara, düşüncelerini ve eserlerini paylaşabilecekleri imkanlar sunmaktadır. Bu imkanların oluşturduğu ortamlara "sosyal medya ortamı" adı verilmektedir. Sosyal medya ortamı, bireyleri, teknolojik bir araç kullanarak bir araya getirmesi ve aralarındaki etkileşimi arttırmasından dolayı önemli bir oluşumdur. Sosyal medya aynı zamanda, bilgi paylaşımını da kolaylaştırmaktadır. Sosyal medya, toplumun ve teknolojinin gelişmesine olumlu olarak etki ettiği gibi kullanımın farklı ve olumsuz yönleri de görülmektedir. Bunların yanı sıra sosyal medya, toplumsal olarak bireyler arasında, sosyal ilişkileri de etkilemektedir. Bu araştırmada amaç, ergenlik döneminde sosyal medya ortamının, ergenlerin sosyal ilişkilerini ne yönde etkilediğini ortaya koymaktır. Böylece bu yönde yapılacak çalışmalarda literatüre katkı sağlanmaya çalışılacaktır. Bunun için, 13-19 yaş aralığındaki genç bireylere, Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu ile birlikte Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği uygulanmış ve veriler SPSS 26'ya göre değerlendirilerek incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, İnternet, Sosyal ilişki, Bireyler Arası İlişki


ABSTRACT

In today's age, the speed of communication has increased due to technological advancements. Communication is a factor that brings significant benefits, particularly to individuals. As technology has developed, communication tools have become essential for conducting international trade, sharing knowledge, and cultural exchange, as well as for socializing and establishing connections between individuals. The developments in communication technology have created a media environment where sharing and discussion are key, providing individuals with the opportunity to share their thoughts and works. These environments are known as "social media." Social media is an important formation because it brings people together through the use of technological tools and enhances their interactions. Social media also facilitates the sharing of information. While social media has a positive impact on the development of society and technology, it also has different and negative aspects. In addition, social media also affects social relationships among individuals in society. The aim of this study is to determine the extent to which social media in the adolescent period affects the social relationships of adolescents. To this end, the Personal Information and Opinion Form and the Social Media Addiction Scale were administered to young individuals aged 13-19, and the data was analyzed using SPSS 26.


Keywords: Social Media, Internet, Social Relationship, Interpersonal Relationship

GİRİŞ

İnsanlığın yaşamı göz önüne alındığında, teknolojinin toplumların tarihlerinde belirleyici olduğu görülür. Tarih icat edilen teknolojiye veya kullanılan araç ve gereçlere göre çağlara ve bölümlere ayrılmıştır. İnsan, ilk ortaya çıktığı zamanlardan bu yana yaşamını sürdürebilmek için yeterli donanıma sahip değildir (Childe, 2001). Bundan dolayı insanoglu her zaman kendini ve teknolojisini geliştirmiştir. İnternet de bu gelişen teknolojinin getirdiği en büyük yeniliklerden biridir. İletişim teknolojileri ilişki bakımından iki türlü oluşmuştur; bunlardan ilki, birinci kişiler tarafından doğrudan iletişim; mektup, telefon vs., ikincisi ise üçüncü kişiler tarafından dolaylı yoldan iletişim; gazete, televizyon vs.dir. Günümüzde internet bunları birleştirmekle kalmamış bu iletişim teknolojilerine yeni boyutlar katmıştır. Durmadan gelişen internet ve buna bağlı olarak sosyal yaşam, dünyanın gelişmesine katkıda bulunmaktadır. İnternetin ve sosyal yaşamın gelişiminde ise sosyal medyanın büyük oranda payı bulunmaktadır. İnternetle birlikte iletişim yöntemleri değişmiş, sosyal medya insanlar arasında ilişkiler kurulmasında yeni yöntemler geliştirmiştir. İnsanlar artık tanımadıkları, hayatlarında hiç görmedikleri kişilerle sanal ortamlarda bir şeyler paylaşmaya veya paylaşılan durumlara yorum yapmaya başlamıştır. Bu sayede sosyal ilişkiler oluşmuştur. Bu ilişkiler ise olumlu veya olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin kendi aralarında geliştirdikleri bu olumlu veya olumsuz iletişim, bireyler arasındaki sosyal yaşamı etkileyecek düzeye gelmiştir. Sosyal medya ile kurulan ilişkiler, yetişkinlerin yanı sıra genç(ergen) ve hatta çocuk yaşta olan bireylerin arasında da oldukça yaygınlaşmıştır. Bu araştırmada, ergenlik döneminde sosyal medya ortamının, ergenlerin sosyal ilişkilerini ne yönde etkilediğini

Buğrahan Ülger ¹ 

Ferhat Utlu ² 

Altan Özözen ³ 

How to Cite This Article

Ülger, B., Utlu, F. & Özözen, A. (2023). "Sosyal Medyanın Ergenlikte Sosyal İlişkilere Etkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2520-2526. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68086>

Arrival: 31 December 2022

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye

² Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye

³ Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye

ortaya koymak amaçlanmıştır. Sosyal ilişkilerdeki kasıt, öncelikle aile içi ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri, okul-yaşam ilişkileridir. Böylece bu yönde yapılacak çalışmalarda literatüre katkı sağlanmaya çalışılacaktır. Bunun için, 13-19 yaş aralığındaki genç bireylere, Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu ile birlikte Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği uygulanmış ve veriler SPSS 26'ya göre değerlendirilerek incelenmiştir.

Bu araştırmadaki problem; sosyal medya kullanımının 13-19 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin sosyal ilişkilerine etkileri nedir? Sorusuna cevap bulmaktır.

Alt problemler olarak da aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1-Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile sosyal ilişkileri arasındaki ilişki nedir?

2- Araştırmaya katılan öğrenciler hangi sosyal medya uygulamalarını, ne sıklıkla kullanırlar?

3-Araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirilen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeğinden aldığı puana göre cinsiyet ve yaşlarına dağılımı nasıldır?

4-Araştırmaya katılan öğrencilerin Kişisel Bilgi ve Görüşme formuna verdikleri cevaplar Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeğindeki soruları ile kıyaslaması nasıldır?

TANIMLAR

Sosyal İlişki: Birden fazla bireyler arasında belli bir sürede bir amaç doğrultusunda kurulan bağlara denir (Şahin ve Yorgancılar, 2019).

Sosyal Ağ: Arkadaşlar, komşular, akrabalar, iş ortamı veya yüz yüze toplantılarda bulunan bireyler arasında kurulan sosyal bağlantılardır. Bu çeşit sosyal ağlarda etkileşimler, fiziksel olarak gerçekleşir ve boyutsal anlamda küçüktürler. Burada diğer ağlardan izole olmuş, etkileşim içindeki bireyler arasında homojenik bir yapı görülür (Kara, 2013). Günümüzde sosyal ağ kavramına internet aracılığı ile kurulan sosyal ağlar da girmektedir. Fiziksel olarak karşılıklı etkileşim içinde kurulan sosyal ağlar ile internet aracılığı ile kurulan sosyal ağ arasındaki en belirgin farklılık, internet aracılığı ile kurulanlarda fiziksel bir etkileşim bulunmamakla birlikte, belki de hayat boyunca hiç karşılaşma durumu olmayacak bireylerin, sanal ortamda etkileşim içine girmeleridir.

Sosyal İlişki ile Sosyal Ağ Arasındaki Bağ: Bir kişinin farklı bireylerle etkileşimde bulunması sosyal ilişkileri yaratır, bundan dolayı kişiler birden fazla sosyal ilişkiler kurabilir. Birden fazla sosyal ilişkinin ortak noktalara sahip olması ile sosyal ağlar oluşur. Aynı kişiler farklı sosyal ağlarda aynı anda iletişim kurabilmektedir.

Sosyal Medya: Kullanıcıları tarafından kendi bağlantı listelerini oluşturmalarına, birbirleri ile iletişim kurmalarına, bağlantı listelerini sergilemelerine ve bilgilerinin bulunduğu profillerinin üretilmesine imkân sağlayan, farklı medya, bilgi ve iletişim teknolojilerini ihtiva eden web tabanlı platformlardır (Fuchs, 2011). Bununla birlikte sosyal medya, kişilerin kendilerini ifade ettikleri ve başka kullanıcılarla bağlantıda oldukları sanal ortamlardır. Yeni iletişim araçlarının gelişim göstermesi ve bunlara olan ilginin çoğalması ile birlikte sosyal medya kullanımı her geçen gün daha da artmaktadır (Güleç, 2018).

Sosyal Medya ile Sosyal Ağ Arasındaki İlişki: Sosyal medya, iletişimi, etkileşimi, iş birliğini, çalışma hayatını ve öğrenme sürecini yeniden şekillendirmiştir. Sosyal ağlar da esnek olmalarından dolayı, diğer yöntemlere göre kolay kullanılabilir. Çok sayıda öğrencinin basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturması, bu topluluğun kendi aralarında paylaşımlar gerçekleştirmesi ve geri dönüt alınması oldukça kolay yapılabilmektedir (Talas ve Öztürk, 2015). Bunların yanı sıra sosyal medya, öğrenim tekniklerini geliştirmesi, zenginleştirmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemesi gibi özelliklerinden dolayı eğitim kurumlarına da fayda sağlamaktadır.

Sosyal Medya ve Sosyal İlişki Arasındaki Bağ: İletişim birden fazla bireyin aralarında kurduğu etkileşimdir. Bu etkileşim konuşma, bakışma, çeşitli işaretler ile olmaktadır. Bunu yazı, resim, telli veya telsiz elektronik araçlar vasıtasıyla yapılan ve dijital iletişim aşamalarıyla devam eden süreç izlemiştir. XX. yüzyılın sonundan itibaren de bilgisayarların yaygınlaşması ve internet kullanımı iletişimde çağ atlanmasını gerçekleştirmiştir (Uluç ve Yarcı, 2017). Sosyal medyalar da bundan sonra ortaya çıkmıştır. Sosyal medyanın sosyal ilişkilere etkisi, insanların düşünceleri, sanal ortamlarda paylaşımlar sayesinde öğrenilebiliyor, buna göre yaklaşımlar ve değişimler gerçekleşebiliyor şeklinde kendini göstermiştir.

Sosyal Medya İle İlgili Yapılmış Yurtiçi Ve Yurtdışı Araştırmalar

“We Are Social” isimli web sitesinin öncülüğünde Ocak 2022’de yapılan Sosyal medya kullanımı ile ilgili geniş çaplı bir araştırmada, dünya genelinde internet kullanan kişi sayısı 4,95 milyar olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak sosyal medya kullanıcısı 4,62 milyar olarak belirlenmiştir. Sosyal medya kullanıcılarının %13.1’i 13-19 yaş arasındaki gençlerden oluşmaktadır (We Are Social, 2022). Buna benzer bir araştırmada Çin’de 1059 ergen ile yapılan bir araştırma sonucunda, ergenlik döneminde üniversite yıllarına oranla daha fazla sosyal medya bağımlılığı görülmektedir, bunun gerekçesi, yüz yüze ilişkilerde sosyal etkileşim becerilerinin yetersizliği olarak düşünülmektedir (Caplan, 2003).

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2021 yılında yapılan, “Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” sonuçlarına göre Türkiye genelinde hanelerin % 92’sinin evden internete erişim imkânına sahip olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanım amaçlarına göre hanelerin % 73.8’inde sosyal medya (üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşma amacıyla) kullanılmakta ve %93’ünde de mesajlaşma uygulamaları yapılmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021). Lise öğrencileri arasında yapılan bir sosyal medya bağımlılığı araştırmasında, gençlerin sosyal medya bağımlılığının orta düzeyde olduğu, daha az oranla da yüksek düzeyde bağımlılık gösterildiği tespit edilmiştir (Taştepe ve Güney, 2020).

Sosyal Medya Ve Sosyal İlişki İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Lise öğrencileri arasında sosyal medya ve yalnızlık üzerine yapılan bir çalışmada, kullanıcılar tarafından paylaşılan görsellerin kişilerde yalnızlık hissini arttırdığı sonucu çıkmıştır. Kullanıcılar, sayfalarında kendilerini devamlı olumlu göstermeye çalışmaktadır. Bu tarz paylaşımlarına tanık olan takipçiler ise kendi yaşamlarını sorgulayıp sıkıcı ve olumsuz değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu yorumlar onların içe kapanıp yalnızlığa daha çok yaklaşmasına sebep olmaktadır (Türkel ve Dilmaç, 2019). Sosyal medya ve iletişim üzerine yapılan başka bir çalışmada, sosyal medya kullanımı ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal medyanın duygusal, davranışsal ve genel iletişim becerileri üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. 9- 11 saat ve üzeri sosyal medya kullananların iletişim becerilerinde daha iyi ortalamalarının olduğu yani iletişim becerisi açısından olumlu bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Müezzın ve Çakmak, 2018).

YÖNTEM

Araştırma Deseni-Modeli olarak, betimsel bir çalışma yapılmıştır. Betimleyici araştırmaların sonuçları, yüzde tabloları, grafikler ile gösterilir ve değişkenler arasında korelasyonun varlığı veya yokluğu hesaplanır. Betimsel araştırmalar (survey) olayların insan gruplarının bazı özelliklerinin tek tek ne olduğunu veya iki ve daha çok özelliğinin ilişkisel düzeyde nasıl olduğunu açıklamaya çalışır.

Araştırmanın Evren-Örnekleme (Çalışma Grubu) aşamasında, araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adana ili Sarıçam ilçesinde bulunan MEB’e bağlı üç tane Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini veri toplama aşamasında elde edilen veriler doğrultusunda 106 kız, 63 erkek ve 23 kişi cinsiyetini belirtmemiş olmak üzere toplam 192 öğrenci oluşturmuştur. Toplamda 192 öğrenciye bilgi formu ve ölçek uygulanmıştır. Anket öğrencilerin kendileri ve internet kullanımları hakkında bilgi formu soruları ile Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinden oluşmaktadır

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Kişisel Bilgi Formu: Örnekleme grubunda yer alan öğrencilerin kişisel ve sosyal medya kullanımları hakkında bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda kişinin cevap vermesi gereken 2 kişisel (yaş, cinsiyet), 3 sosyal medya alakalı soru bulunmaktadır.

Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği: Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği, sosyal medya bağımlılığı ve etkileri üzerine Prof. Dr. Cengiz Şahin tarafından hazırlanmış 20 soruluk bir 5’li likert ölçek olarak geliştirilmiştir. Bir deneğin ölçeğin maddelerinden aldığı puanların toplamı ölçek toplam puanını gösterir. Toplam deneklerin arasından alınan en düşük puan 21, en yüksek puan 92’dir.

Verilerin Analizi: Araştırmanın çözümlenmesi ve verilerin analizinde SPSS 26.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. İstatiksel olarak yüzde analizleri yapılmış, 5 likert ölçeğine verilen cevapların toplamaları incelenmiş, soru soru karşılaştırılmıştır.

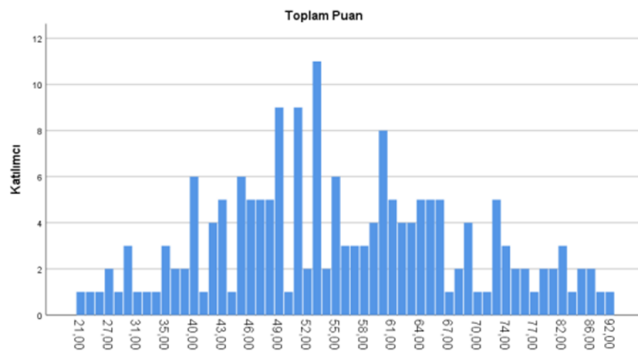
BULGULAR

Tablo 1

Cinsiyet	Sayı	Yüzelik
Erkek	63	32,8
Kadın	106	55,2
Belirtmek İstemiyorum	23	11,97
Yaş		
Yaş	Sayı	Yüzelik
13	9	4,7
14	19	9,89
15	63	32,8
16	46	23,95
17	35	18,22
18	15	7,8
19	2	1,04
Sorulan hangi sosyal medyaları kullanıyorsunuz sorusuna verilen olumlu cevapların yüzdeleri		
Sosyal Medya	Kullanan Kişi Sayısı	Yüzelik
İnstagram	164	88,41
Snapchat	83	43,22
Facebook	7	3,64
Whatsapp	160	83,33
Tiktok	46	23,95
Twiterr	63	32,81
Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi		
Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	Sayı	Yüzelik
0-2 saat	74	38,54
2-4 saat	67	34,89
4+ saat	48	25
Filtre/Photoshop Kullanma		
Filtre/Photoshop Kullanma	Sayı	Yüzelik
Evet	92	47,91
Hayır	100	52,08

Tablo 1 de görüldüğü üzere, katılan öğrencilerin %32,8'inin cinsiyet erkek, %55,2'si kadın ve %11,97'si ise cinsiyetini belirtmemekte; %4,7'i 13 yaşında, %9,89'u 14 yaşında, %32,8'i 15 yaşında, %23,95'i 16 yaşında, %18,22'si 17 yaşında, %7,8'i 18 yaşında ve %1,04'ü 19 yaşındadır. Katılan öğrencilerin %88,41'i İnstagram, %43,22'si Snapchat, %3,64'ü Facebook, %32,81'i Twitter, %83,33'i Whatsapp ve %23,95'i Tiktok sosyal medya uygulamalarını kullanmaktadır. Günlük sosyal medya kullanım süresi bakımından, öğrencilerin %38,54'si günde 0-2 saat, %34,89'ü günde 2-4 saat ve %25'i günde 4 ve daha fazla saat kullanmaktadır. Katılımcıların %52,08'i sosyal medya üzerinde yaptıkları paylaşımlarda filtre veya photoshop kullanmadığını belirtirken %47,91'i kullandığını belirtmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Sosyal Medya Ölçeğinin Ortalamaları



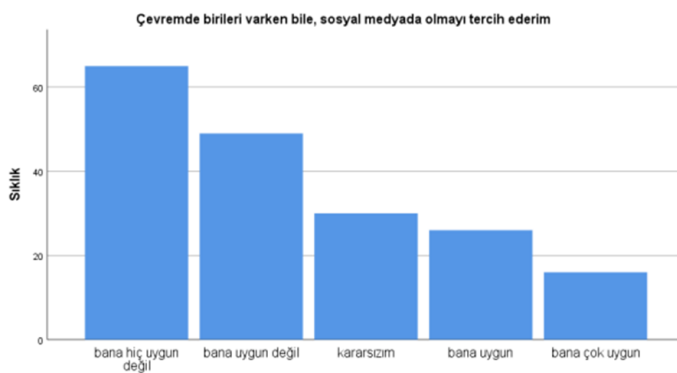
Tablo 2'de gösterilenler katılımcıların ölçekte verdikleri cevaplara göre aldığı puanlar görülmektedir. Katılımcılar arasından sorulardan alınan en düşük puan 21 iken en yüksek puan 92'dir. Katılımcıların çoğunluğunun 40 puan ile 60 puan arası aldıkları görülmektedir. Katılımcılar en düşük 20 puan alabilmektedirler en yüksek ise 100 puan alabilmektedirler. 20 puan en düşük, 20-40 puan arası düşük, 40-60 puan arası ortalama, 60-80 puan arası yüksek, 80-100 puan arası en yüksek puanlar olarak belirlenmiştir. Yapılan ölçek sonucunda kimse 20 puan almamıştır. 20-40 puan arasında puan alan katılımcı sayısı 19'dur. 40-60 puan arasında puan alan katılımcı sayısı 100'dür. 60-80 puan arasında puan alan katılımcı sayısı 54'dür. 80-100 puan arası puan alan kişi sayısı 10'dur. 7 kişi ölçeği geçersiz doldurmuştur. Uyguladığımız ölçekte 1, 13, 15, 17, 18, 19 numaralı soruların incelenilen konuda belirleyici olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Ölçek-1 sorusuna verilen cevap sıklığı



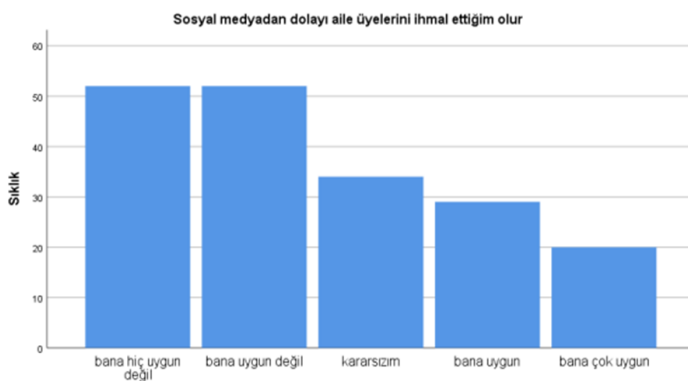
1.soru Tablo 3’de incelendiğinde 41 katılımcının “bana hiç uygun değil”, 33 katılımcının “bana uygun değil”, 43 katılımcının “kararsızım”, 43 katılımcının “bana uygun”, 27 katılımcının ise “bana çok uygun” cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 4: Ölçek 13 sorusuna verilen cevap sıklığı



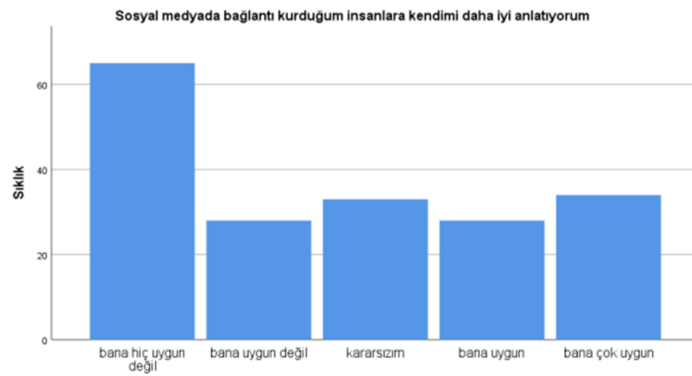
13.soru Tablo 4’te incelendiğinde 65 katılımcının “bana hiç uygun değil”, 49 katılımcının “bana uygun değil”, 30 katılımcının “kararsızım”, 26 katılımcının “bana uygun”, 16 katılımcının ise “bana çok uygun” cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 5: Ölçek-15 sorusuna verilen cevap sıklığı



15.soru Tablo 5’te incelendiğinde 52 katılımcının “bana hiç uygun değil”, 52 katılımcının “bana uygun değil”, 34 katılımcının “kararsızım”, 29 katılımcının “bana uygun”, 20 katılımcının ise “bana çok uygun” cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 6: Ölçek-17 sorusuna verilen cevap sıklığı



17.soru Tablo 6’da incelendiğinde 65 katılımcının “bana hiç uygun değil”, 28 katılımcının “bana uygun değil”, 33 katılımcının “kararsızım”, 28 katılımcının “bana uygun”, 34 katılımcının ise “bana çok uygun” cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 7: Ölçek-18 sorusuna verilen cevap sıklığı



18.soru Tablo 7’de incelendiğinde 89 katılımcının “bana hiç uygun değil”, 30 katılımcının “bana uygun değil”, 35 katılımcının “kararsızım”, 13 katılımcının “bana uygun”, 21 katılımcının ise “bana çok uygun” cevabını verdiği gözlemlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Uygulamaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kadındır. Uygulama 13-19 yaş aralığına yapılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu 16, 17, 18 yaşlarındadır. Sorulan hangi sosyal medyaları kullanıyorsunuz sorusuna verilen olumlu cevapların yüzdelerine bakıldığında en fazla kullanılan sosyal medya hesaplarının Instagram ve Whatsapp olduğu, bunları sırasıyla Snapchat, Twitter ve Tiktok takip ettiği, en az tercih edilen sosyal medya hesabının da Facebook olduğu tespit edilmiştir. Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresinin de en fazla 2 saat olduğu belirtilmiştir. Filtre/Photoshop Kullanımı da hemen hemen yarı yarıya olduğu görülmektedir.

“Sosyal medyayı gerçek dünyadan kaçış olarak görüyorum” cümlesine verilen cevaplarda, 43 kişinin “bana uygun” 27 kişinin “bana çok uygun” dediği görülmüştür. Bu da 50 kişinin bu cümleye katıldığı bunun da toplamda katılımcıların %37,8’ine denk geldiği tespit edilmiştir.

“Çevremde birileri varken bile sosyal medyada olmayı tercih ederim” cümlesine katılımcılardan 26 kişinin “bana uygun” 16 kişinin “bana çok uygun” dedikleri görülmüştür. Bu da toplamda 42 kişi olduğu bunun da katılımcılardan %21,87’sine denk geldiği tespit edilmiştir. Katılımcıların sosyalleşebilecekleri ortamlarda sosyal medyayı kullanmayı tercih etmedikleri gözlemlenmiştir. Çıkan sonuç doğrultusunda katılımcıların %61,3’ünün yüz yüze sosyalleşmeyi sosyal medya aracılığıyla sosyalleşmeye tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bireylerin sosyalleşmeyi fiziksel bir ortamda gerçekleştirmenin ilk tercihleri olduğu söylenebilir.

“Sosyal medyadan dolayı aile üyelerimi ihmal ettiğim olur” cümlesine katılımcılardan 29’unun “bana uygun” 20’sinin de “bana çok uygun” dedikleri görülmüştür. Bu da toplam 49 kişi yapmaktadır. Katılımcılardan %25,52’sinin bu cümle doğrultusunda davrandıkları tespit edilmiştir.

“Sosyal medyada bağlantı kurduğum insanlara kendimi daha iyi anlatıyorum” cümlesine katılanlar, “bana uygun” diyen 28 kişi, “bana çok uygun” diyen 34 kişidir. Bu da katılımcıların %32,29’una denk gelmektedir.

“Sosyal medyadaki arkadaşlıkları gerçek hayattaki arkadaşlıklara tercih ederim” cümlesine katılanlar, “bana uygun” diyen 13 kişi, “bana çok uygun” diyen 21 kişidir. Bu da katılımcıların %17,25’ine denk gelmektedir. . Katılımcıların

yapılan ölçeğe göre verilen cevaplarla karşılaştırıldığında gerçek yaşamdaki sosyal ilişkilerini ve arkadaşlık ilişkilerini sosyal medyadaki arkadaşlıklara tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Batıgün, A. D., & Kılıç, N. (2011). İnternet Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67).
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication research*, 30(6), 625-648.
- Ceruzzi, P. E. (2003). A history of modern computing. MIT press.
- Childe, G. (2006). Kendini yaratan insan. İstanbul: Varlık Yayınları.
- ÇAKMAK, S., & MÜEZZİN, E. E. (2018). Sosyal Medya Kullanımının İletişim Becerileriyle İlişkisinin İncelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(3), 196-203.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: çanakkale'de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(2), 27-50.
- Digital 2022. (2022, February 1). We Are Social UK. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/> Erişim Tarihi: 05.10.2021
- Fuchs, C. (2011). An alternative view of privacy on Facebook. *Information*, 2(1), 140-165.
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 105-120.
- Güliz, U. L. U. Ç., & YARCI, A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (52), 88-102.
- Hazar, Ç. M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (32), 151-175.
- Kara, T. (2013). Sosyal medya endüstrisi. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- SOSYAL YAPI VE SOSYAL İLİŞKİLER. (2021). İstanbul Açıköğretim. https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_Bahar/davranis_bilimleri/3/index.html, Erişim Tarihi:10.12.2021
- Söner, O., & YILMAZ, O. (2018). LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 59-73.
- Şahin, F. S. & Yorgancılar, S. (2019). Sosyoloji (THD). Seçkin Yay., Ankara
- Türkel, Z., & DİLMAÇ, B. (2018). ERGENLERDE SOSYAL MEDYA KULLANIMI, YALNIZLIK VE YAŞAM DOYUMU ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-70.
- Vural, Z., & Bat, M. (2010). YENİ BİR İLETİŞİM ORTAMI OLARAK SOSYAL MEDYA: EGE ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA. *Journal of Yasar University*, 5(20), 3348-3387. <https://wearesocial.com/us/> Erişim Tarihi:21.12.2021

Ergenlikte Narsist Davranışların Aile Bireyleri ve Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi

The Impact of Narcissistic Behavior in Adolescence on Family Members and Friendship Relationships

ÖZET

Narsisizm, abartılı kendini sevme ve kendine önem verme duygusu olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda bireyin kendi benliğine yönelik değerlendirmesinin, aşırı olumlu ve abartılı olması narsisizmin temel özelliği olarak görülmektedir. Bu durum ise bireylerde sağlıklı ve huzursuzluk verici psikolojik gelişmeye yol açmaktadır. Narsist bireyler psikolojik durumlarını davranışları ile ele vermektedir. Onlar bu dünyada eşsiz, özel ve her konuda hak sahibi olduklarına inanmaktadır. Narsistik davranışlar gösteren kişilerle dış çevresi, duygusal açıdan doyumsuz, sağlıklı ilişkiler kurmaktan yoksundurlar. Bu yüzden ergenlikte görülen Narsistik tespit edilip önlemi alınmazsa, bireyin sonraki yaşamında sosyal ilişkiler kurması ve sağlıklı bir sosyal hayat yaşayabilmesi zorlaşacaktır. Aynı zamanda bu çeşit olumsuzluklar sağlıklı bir toplum yapısını da engellemektedir. Bu çalışmada amaç, 14-18 yaş aralığındaki gençlerin, narsistik eğilimlerinin ne düzeyde olduğu ve bu eğilimlerin kişiler arası ilişkilere ne şekilde yansıtıldığını ortaya koymaktır. Bu şekilde Narsist bireylerin sosyal ilişkilerinde bağlanma stillerinin ne doğrultuda olduğu anlaşılacaktır. Bu çalışmayı yaparken, 14-18 yaş aralığındaki bireylere, Patolojik Narsisizm Envanteri, İlişki Ölçekleri Anketi ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmanın çözümlenmesi ve verilerin analizinde SPSS 26.0 for Windows paket programı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Narsisizm, Yakın İlişkiler, Bağlanma Stilleri, Ergen.

ABSTRACT

Narcissism is defined as an exaggerated sense of self-love and importance. In this context, the excessive and exaggerated positive evaluation of one's own identity is seen as the fundamental characteristic of narcissism, which leads to unhealthy and disturbing psychological development in individuals. Narcissistic individuals reveal their psychological condition through their behavior. They believe they are unique, special, and entitled to everything in this world. People who show narcissistic behavior are devoid of emotionally satisfying and healthy relationships with their external environment. Therefore, if narcissism is not detected and prevented during adolescence, it will be difficult for the individual to establish social relationships and lead a healthy social life in later life. At the same time, these kinds of negative aspects also hinder the formation of a healthy social structure. The aim of this study is to determine the level of narcissistic tendencies in young people aged 14-18 and how these tendencies are reflected in interpersonal relationships. In this way, it will be understood in which direction the attachment styles of narcissistic individuals are oriented in their social relationships. To do this study, the Pathological Narcissism Inventory, Relationship Scales Questionnaire, and personal information form were administered to individuals aged 14-18. SPSS 26.0 for Windows package program was used for the analysis and evaluation of the research.



Keywords: Narcissism, close relationships, attachment styles, youth

GİRİŞ

İnsanoğlu beyin yapısı bakımından diğer tüm canlılardan daha üstün bir konumdadır ve karşılaştığı sorunları zeka gücünün verdiği avantajla çözüme kavuşturmuştur. İnsanoğlu biyolojik bakımdan dezavantajlarını, oluşturduğu derin sosyal yapı sayesinde bertaraf etmektedir. İnsanlar hayatlarını idame ettirmek için sosyal yapı içerisinde bulunmak zorunda olduğundan hayatları boyunca sayısız insanla farklı derinlik ve boyutlarda ilişkiler kurarlar. Sosyal yapılar içerisinde yaşayan insanoğlu, geçmişten beri birbiriyle iletişim halindedir ve bu sosyal yapılar insanoğlunun duygu ve düşünceleri temelinde yükselmiştir.

Maddi ihtiyaçlarımızı karşılamak için ilişkiler kurmamızın yanı sıra duygusal ihtiyaçlarımızı ve sosyalleşme ihtiyacımızı karşılamak için ilişkiler kurarız. Kurulan bu ilişkilerde, ilişkiyi kuran kişilerin kişilik özellikleri kendisini gösterir. Özellikle yakın ilişkilerde bu kişilik özellikleri kurulmuş olan ilişkiyle tamamen benzer. Sosyoloji ve psikoloji biliminin genel konusu olan insan ve insan ilişkilerini etkileyen önemli unsurlardan biri narsisizmdir.

Çağımızın kişilik yapılanması olarak bilinen “narsizm” (Karaaziz ve Atak, 2013) kişinin kendisini diğer bireylerden daha üstün bir noktada konumlandırmasına ve kişinin kendini saygı ve hayranlık duyulması birisi olarak görmesine

Tolga İyi¹ 
Fethşye Gündoğan² 
Emre Eren³ 

How to Cite This Article

İyi, T., Gündoğan, F. & Eren, E. (2023). “Ergenlikte Narsist Davranışların Aile Bireyleri ve Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2527-2537. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68087>

Arrival: 31 December 2022
Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye

¹ Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye

³ Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye

sebepler olur. Bireylerin diğer bireyler tarafından olumlu yorumlar alma ve beğenilme ihtiyacı narsistik ihtiyaçlardır ve her insan bu ihtiyaçlara sahiptir. Her ne kadar açıkça ifade edilmese de bireyler kurmuş oldukları kişiler arası ilişkilerde bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Narsisizm bir ölçüde her insan için gereklidir çünkü narsisizmin benlik saygısını koruma işlevi vardır fakat fazla ölçüdeki narsisizm, patolojik narsisizm adı verilen bir psikolojik duruma yol açar. Bireyler patolojik narsisizme sahip ise kişinin kurduğu kişiler arası ilişkilerde narsisizm belirleyici unsur olarak bu ilişkilerin yapısını belirler. Patolojik narsisizme sahip kişiler diğer bireylere o bireyleri umursamadıklarını gösteren davranışlarda bulunsalar da narsistik ihtiyaçları gereği diğer bireylerin fikirleri doğrultusunda hareket ederler çünkü beğenile, kabul görme ve övgü alma gibi ihtiyaçları vardır. Tüm bu sebeplerden dolayı ilişkileri derin boyutlar kazanamaz.

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin narsisizm envanterlerini ölçümlemek, narsist bireylerin yakın ilişkilerinde geliştirdikleri davranış modellerini incelemek ve bu bireylerin yakınlarına karşı ne tür bağlanma stilleri geliştirdiklerini gözlemlemektir. Projenin yapılmasındaki asıl amaç narsist bireylerin kişiliklerinin ne yapıda olduğunu anlayabilmek, günümüzde toplumumuzda narsist bireylerin ne sıklıkta görülebileceğini saptamak ve bu narsist bireylerin yakın ilişkilerde ne tür sorunlara yol açtıklarını incelemektir. Toplumumuzdaki narsist bireylerin daha iyi anlaşılabilmesinin birçok sosyal sorunun çözümü noktasında bizlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Kastenbaum, 1993). Bireyin kendi benliğine (Twenge ve Campbell, 2010; Dubrin, 2012). Bu durum. Elbette bu sağlıklı ilişki kişinin kurmuş olduğu ilişkilere yansımaktadır (Twenge ve Campbell, 2010). Narsistik kişilik sorunlu ilişkilerin temelinde yatan sorunlardan biridir. Benlik üzerine sağlıklı anlayışın gelişmesine sebep olan narsisizm başkaları üzerine sağlıklı anlayışın gelişmesinde de sorumludur. Araştırmamızda bireylerin narsistik kişilik envanterleri ve bağlanma stilleri incelenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Patolojik Narsisizm Envanteri, İlişki Ölçekleri Anketi ve kişisel bilgi formu 14-18 yaş aralığındaki bireylere uygulanmıştır. Araştırmanın çözümlenmesi ve verilerin analizinde SPSS 26.0 for Windows paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 14-18 yaş grubunda narsistik özelliklerle sıkça karşılaşıldığı ayrıca narsistik özellik gösteren bireylerin sağlıklı bağlanma stilleri geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Narsizm

Narsisizm Kavramı: “Narsisizm psikolojik ilginin kendilik üzerinde yoğunlaşması şeklinde tanımlanmaktadır” (Fine ve Moore, 1967). Narsisizm kavramı Yunan mitolojisindeki ‘Narkissos’ karakterinden gelmektedir. Freud gibi psikanalitik kuramcılar tarafından üzerinde sıkça çalışılmış bir kavramdır. Normal ve patolojik narsisizm olarak ikiye ayrılır.

Narkissos Efsanesi ve Narsisizm Kelimesinin Etimolojik Kökeni: Etimolojik açıdan kelimenin Yunanca ‘narke’ (duyarsızlık) sözcüğünden geldiği ileri sürülür. Sözcüğün kaynağı ‘Narkissos Efsanesi’ diye bilinen bir Yunan mitidir. Efsaneye göre:

“Geveze bir su perisi olan Echo, genç ve yakışıklı Narkissos’a âşık olur. Kocasının diğer perilerle gönül eylediğini gördüğünü söyleyerek tanrıça Hera’yı üzen Echo, Hera tarafından cezalandırılır. Ceza olarak Hera, diğerlerinin söylediklerini tekrar etme yeteneği dışında Echo’yu konuşma özelliğinden mahrum bırakır. Echo, Narkissos ile birlikte olmak için çabalar ancak başarısız olur, çünkü Echo söylenen son sözleri tekrar etmek dışında konuşamaz. Narkissos Echo’yu terk ettikten sonra, Echo geride sadece kendi sesi duyuluncaya kadar büyük bir üzüntüyle ıssız derelere doğru süzülür. Narkissos, suyun yüzeyinde âşık olduğu güzelliği gördüğü gümüş renkli bir göle rastlar. Bir süre sonra, gördüğü güzelliğin kendisi olduğunun farkına varır. Gördüğü güzelliğe dokunmak için kederle suya doğru eğilir ve bu güzelliğe tutulur. Aksine (Echo’ya) dokunmak istediğinde suda hareler oluşur. Görüntünün kaybolduğın gören Narkissos hayal kırıklığına uğrar ve kendini öldürür (Meares ve Graham, 2008).”

Narsisizm kelimesi ilk kez 1898 yılında psikanalitik kuramcı Ellis tarafından psikolojik bir kavramı açıklamak amacıyla kullanılmış ve Ellis narsisizmi özellikle kadınlarda görülen ve cinsel dürtüleri bireyin kendisine hayranlıkla yöneltmesini içeren duygular olarak açıklamıştır (Rosenblatt, 2002).

Normal Narsisizm Kavramı: Bu kavramı Rosenblatt; “normal narsisizm, bireyin kendisi, yakın çevresi ve çevresindeki diğer bireylerle uyumu ve çevresinin beklentilerini karşılayabileceği duygusunu yaşantılamasıdır (Rosenblatt, 2002)” olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, dışarıdan gelen yorumların kişinin kendisine gösterdiği özsaygı ve özgüveni minimal düzeyde etkilemesidir. Bireyin kendine verdiği değer yüksektir, özgüveninde başkaları tarafından gelen doneler sebebiyle sürekli dalgalanmalar olmaz. Bunun yerine kişi kendi hakkındaki fikirlerini yine kendi düşünceleriyle oluşturur. Bireyler elbette diğerleri tarafından takdir edilme sevilme ve övülme gibi narsistik ihtiyaçlar duyarlar. Bu ihtiyaçlar tüm insanlar tarafından hissedilir ve normal bir durumdur. Narsistik ihtiyaçlarımızı gidermek için hepimiz çoğunlukla üstü kapalı çabalar gösteririz. Birey çabaları karşılığında yeteri kadar karşılık alamazsa narsistik yaralanma yaşayabilir.

Patolojik Narsisizm Kavramı: Bu kavram, “narsisizm; kendini diğer insanlardan üstün görme, insanlar tarafından saygı ve hayranlık duyulma beklentisine girme ile nitelendirilen bir kişilik özelliğidir” (Uçar, Konal 2018) olarak tanımlanmıştır. Patolojik narsistik kişiler başkaları tarafından ilgi görmek ve övgüler almak noktasında büyük bir ihtiyaca sahiptirler. Bu kişilerin konuşmalarında sıkça kendilerinden bahsettikleri görülür. “Şişkin, abartılmış bir benlik saygısına sahip olmalarına rağmen, yoğun bir takdir edilme ihtiyacı içindedirler” (Kernberg, 1975/2012). Empati yetenekleri gelişmemiştir, bu sebepten kurdukları ilişkilerde derin boyutlara ulaşamazlar. Narsistler kendilerinin birçok alanda yetkin ve yetenekli olduklarını düşünürler. Başarısız veya yetersiz görüldükleri durumlarda huzursuz ve öfkeli hissederler.

Ergenlikte Narsisizm Kavramı: Ergenlere yansıtılan ve onların kendilerine yeterli olması gerektiği yönündeki beklentiler, aynı zamanda bireyin çevresine bağımlı olmak zorunda olduğu karmaşık sosyal yapı sebebiyle ergenlikte bireyin bir karmaşa içerisinde olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemindeki kişilerle yapılan araştırmalar, narsistik kişilik özellikleri gösteren bireylerin arzu etmedikleri şekilde gelişen olaylar karşısında savunucu davranış içerisinde hareket ettiklerini, hatta fiziksel veya sözel olarak saldırgan davranış sergileme eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Temel, 2008).

Ergenlikte Akran İlişkileri ve Yakın İlişkiler: Ergenlik döneminde yaşanan yoğun fiziksel, hormonal ve duygusal değişimler sebebiyle birey çocukluk döneminde olduğundan daha farklı ilişkiler kurmak ister. Ergenlik döneminde akranlarla olan ilişkiler ve yakın ilişkiler önem kazanır. Ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinde ‘yakınlık’ kavramı başat rol oynar ve bireyler arası duygusal bir bağı işaret eder. Ergenlik döneminde sırasıyla yakınlık ihtiyacı, cinsel temas ve karşı cinsten arkadaş olma ihtiyacı ve toplumun bir parçası olma ihtiyacı gelişir. Ergen birey bu ihtiyaçları doğrultusunda, ergenliğin verdiği kimlik arayışı sorununun da etkisiyle birçok farklı şekilde yakın ilişki kurar. Yakın ilişkiler arkadaşlık bağlarını ve duygusal temelli bağları içerir.

Narsisizmin Kişiler Arası İlişkilere ve Yakın İlişkilere Etkisi: “Narsist bireylerin libidinal enerjileri büyük ölçüde benlikleri etrafında yoğunlaştığı için diğer kişi ve nesnelere yönlendirilecek ilgi ve sevgi kapasiteleri sınırlı olduğu bilinmektedir” (Campbell ve Foster, 2002). Narsist bireyler gelişimleri süresince kurmuş oldukları ilişkilerde olumsuzluklarla karşılaşmış bireylerdir. Erken dönemdeki ilişkilerde sorunlar yaşayan birey bu sorunları sonraki ilişkilerine yansıtır. Bebeklik dönemlerinde bireye yeteri kadar fiziksel ve duygusal bakım gösterilmezse bu durum dış dünyanın güvensiz olduğu algısını bebekte yaratır. Bireyin dış dünyaya güvenmediği bir yapıya sahip olarak gelişmesi ise bireyin narsisizmi, bu güvensiz yapıdan kaçınmak için kullanmasına sebep olur.

Narsist bireylerin empati yeteneklerinin gelişmemiş olması kurdukları ilişkilerin sığ olmasına sebep olur. Narsist birey yakın ilişkilerinde narsist ihtiyaçlarını karşılamayı temel hedef haline getirir. Çevreden beğeni ve övgü alma ihtiyaçları aşırı yüksek olduğundan kurdukları ilişkilerde fazlasıyla yakın görünseler de bu durum gerçeği yansıtmaz. Narsist bireyler başkalarına bağlanmak konusunda güçlük çekerler. Diğer bireyleri sadece ihtiyaçları doğrultusunda kullanırlar.

Narsist bireyler genelde sosyal açıdan cazip bireylerdir. Karizmatik ve çekici bir yapıdaki bireylerde narsisizmin diğer bireylere oranla daha yüksek oranlarda görüldüğü keşfedilmiştir. Bu sebepten bireyler, narsistik özellik gösteren bireylerle ilişki kurmak konusunda istekli olabilirler. Campbell ve Miller bu durumu ‘çikolatalı kek’ metaforuyla açıklamışlardır. Çikolatalı kek metaforunda narsist bir bireyle ilişki yaşamının, sağlıklı beslenmeye kıyasla çikolatalı kekin daha cazip gelmesi gibi cazip geldiği fakat sağlıksız ve pişmanlık duyulacak bir davranış olduğu belirtilmiştir (Campbell ve Miller, 2011).

Narsisizm Üzerine Yapılmış Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmaları:

Narsisizm konusunda çalışmalar sonucunda demografik özellikler ile narsisizm arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bireylerin yaşları, cinsiyetleri, ailelerinin durumu gibi demografik özellikler narsisizmi etkilememektedir (Atay, 2009).

Narsisizmin ergenlik döneminde kendini nasıl gösterdiği yönündeki araştırmalar, narsist bireylerin istekleri doğrultusunda gelişmeyen olaylar karşısında öfkelenediklerini göstermektedir. Bu tür bireyler saldırgan bir tavır takınma yolunu seçmekten çekinmezler (Temel, 2008).

Narsistik bireylerin duygusal olmayan gerçekçi kararlar alma konusunda gayet başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Hyman, 1989). Narsistik bireyler başarısızlıktan korktukları için bu bireylerin yaptıkları işlerde riskleri iyi değerlendirdikleri ve olumsuz koşullar karşısında iyi önlem aldıkları gözlemlenmiştir (Timuroğlu ve İşcan, 2008). Narsisizmle liderlik boyutu arasında anlamlı derecede ilişki olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir (Popper, 2002).

Narsistik Kişilik Envanteri aracılığıyla yapılan araştırmalarda narsist bireylerin reddedilmeye karşı aşırı duyarlı oldukları, reddedilme karşısında yüksek boyutlarda öfkelenedikleri gözlemlenmiştir. Reddedilme karşısında benliklerinin bütünlüklerini kaybettiklerini hissetmektedirler.

Narsistik bireyler ölküsel nesne açlığı (ideal hungry) çekerler ve doyuma ulaşmak için yoğun çaba gösterirler. İdeal olduklarını düşündükleri bireyleri ararlar ve ancak onları buldukları zaman değerli hissederler. Çoğu zaman ise bu açlık durumunu tatmin etmek konusunda başarısızdırlar.

Narsist bireylerde başarısızlık hissiyatı sebebiyle depresyon ve değersizlik hissiyatı gözlemlenmiştir. Birey değersizlik duygusuyla yaşadığı için bu duyguyu yakından tanır ve bu depresif duygu durumu ile mücadele etmeye çalışırken antidepresif savunmaları kullanır. Duygusal olarak doyuma ulaşamazlar ve kişiliklerinde depresif temaları barındırırlar (Güler, 2012).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı narsisizm kavramının ne olduğunu farklı boyutlarda ele almak, narsistik bireylerin genel davranış modellerini saptamak ve bu davranış modelinin kişiler arası iletişimde ne tür etkilere sebep olduğunu öğrenmektir. Narsistik özellikler gösteren bireylerin ne çeşit ve düzeylerde ilişkiler kurduklarını araştırmak ve narsisizmin kişiler arası ilişkilerde temel faktör olup olmadığını görmektir.

Son dönemde yaşamış tarzımızdaki değişimlerin de etkisiyle narsisizm artış göstermektedir. Narsistik kişilik yaşadığımız yüzyılın toplum yapısı ile beraber normalleşmiş bir kavramdır. Medya ve reklamların bireyler üzerindeki etkisi, internete ve sosyal medya ağlarında kurulan sosyal yapı, bürokratik ve örgütsel yapılanmalar narsisizmin artış göstermesinde etkilidir. Bireylerin sosyal yaşamında, eğitim hayatında, iş hayatında ve özel hayatında sergilemiş oldukları narsistik davranışların anlaşılması bu bağlamda günümüz insanların ruhsal durumlarını, düşünce dünyalarını ve davranış modellerini anlamlandırmak için önem teşkil etmektedir. Böylelikle narsisizmi anlamak ve anlamlandırmak günümüz sosyal yapısının anlaşılabilmesi için bir gereklilik haline gelmiştir. Çalışmamızda yaptığımız araştırma bugünün sosyal sorunlarının temeline ışık tutmak amaçlıdır.

Narsist bireyler başkalarının, onlara hayran olmaları ve onları sevmeleri için var olduklarını düşündüklerinden duyguları sığ boyutlardadır. Narsist birey ilişkide bulunduğu bireye karşı, dokunulamaz olduğunu hissettiren tavırlar takınırlar. Narsist birey ulaşılamaz, eleştirilemez ve sorgulanamaz bir yapıdadır. Narsist birey, partnerlerinin benliğini teslim halinde kendisinin hizmetine sunmasını talep eder. Narsistin bu doğrultudaki tavırları ve taleplerine karşın partnerine bağlanma ihtiyacı hissetmezler ve bağlanma gereksinimi reddedilir. Eğer partner, narsistin bağlanabileceği özelliklere sahipse yoğun kıskançlık ve öfke baş gösterir. Ortaya çıkan ilişki narsistin kendini tatmin etmesine hizmet eder ve duygusal açıdan yüzeysellikten öteye gidemez. Narsist bireyin ilişkilerindeki davranış modelinin araştırılması narsist bireylerin ilişkilerinin boyutlarının anlaşılması için önemlidir.

“Yetenekli, zengin veya dikkat çekici ölçüde fiziksel görünümü olan narsistikler eski ilişkileri bozulduca veya kaybolduca kolayca yeni ilişkiler kurabilirler gibi bir karizma sağlayabilirler” (Şahin, 2020). Sosyal açıdan cazip görünen narsistler karizmatik duruşları ve çekici görünümleri sebebiyle bireyler arasında sosyalleşmek ve ilişki kurmak için öncelikli tercih olabilirler. Diğer bireylerin narsistleri bu cazip yapıları sebebiyle tercih etmeleri narsistik bireylerin, kişiler arası ilişkilerde başarılı oldukları izlenimini yaratır fakat bu izlenim narsistik bireylerin ilişkide güttüğü amaç sebebiyle gerçeği yansıtmaz. Narsistik bireyler kişiler arası ilişkilerde narsistik ihtiyaçlarını karşılamayı temel hedef haline getirdiği için kurduğu ilişkiler kısa süreli ve yüzeysel ilişkilerdir ve bu türden ilişkiler çabucak sonlanma eğilimindedir. Narsistik bireyin karizmatik yapısı, kaybettiği kişilerin yerine başkalarını bulmak konusunda ona yardımcı olur ve bu yapı sebebiyle birey bozulan ilişkilerinin yerine minimum çabayla yeni ilişkiler koyabileceği düşüncesine kapılır. “Kişi güçlü olduğu zaman artık kendine yararı olmayan kişileri azleder veya hor görür” (Şahin, 2020). Narsistik bireylerle ilişki kuran diğer bireyler ise kurmuş olduğu bu ilişkinin kolayca bitmesi sebebiyle yalnızlığa itilmiş olur. Narsistik bireylerin bu davranış modelinin araştırılması yalnızlık sorununun temelinde nelerin olduğunu anlamak konusunda önem teşkil eder.

Projenin yapılmasındaki asıl amaç örnekleme ele alınan bireylerin narsistik davranışlarını ölçümlemek, bu davranışların kişiler arası ilişkilerde ne şekilde yansıdığını gözlemlemektir. Çalışma sonucunda elde edilen çıkarımların doğru olduğunu kabul ederek önerilerde bulunmaktadır.

Yapılan literatür taramasında buna benzer fazla araştırmanın bulunmadığı görülmüş ve alanyazında katkı sağlamak amaçlanmıştır. Hem bu alanda çalışan eğitimci ve uzmanlara hem de ailelerine yardımcı olacağı düşünülmüş ve önemli görülmüştür.

PROBLEM

“Lise öğrencilerinde narsistik davranışlar ne düzeydedir ve bu narsistik davranışların yakın ilişkilere etkileri nelerdir?” sorularına cevap aranmış ve bu amaçla aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşları nedir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin arasında narsisizm ne ölçüde ve ne şekilde görülmektedir?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerde narsistik eğilimlerin, “Patolojik Narsisizm Envanteri” doğrultusunda alınan puana göre cinsiyetlerine dağılımı nasıldır?

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin “İlişki Ölçekleri Anketi” doğrultusunda bağlanma stilleri ne şekildedir?

5- Narsistik eğilimler gösteren öğrencilerde bağlanma stilleri ne yöndedir?

6- Narsisizmin, kişiler arası ilişkilere etkisi nedir?

VARSAYIM

1. Araştırmaya katılmış olan öğrencilerin bilgi toplama aracını içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Kullanılan ölçeklerin araştırma için uygun olduğu varsayılmaktadır.

3. Seçilen örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

1. Bu çalışmada öğrencilerin bilgi formu, envanter ve ölçeğe verdikleri cevapların ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

2. Bu çalışmada öğrencilerin kişisel niteliklerine ilişkin bilgiler kendilerine verilen bilgi toplama formlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

3. Bu araştırma toplam 200 öğrenci ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Narsisizm: Narsisizm veya özseverlik, kişinin kendi bedensel ve/veya zihinsel benliğine karşı duyduğu hayranlık ve bağlılık, kabaca tabirle kişinin kendisine aşık olması olarak tanımlanan bir terimdir.

Kişiler Arası İlişki: Bireyler ya da küçük gruplar arasında karşılıklı güvene dayanan, ilişkiler ağı oluşturan, bilgi ve duyguların paylaşılmasını amaçlayan çift yönlü, sözlü ve sözsüz etkileşim sürecidir.

Yakın İlişki: Yakın ilişki, kişiler arası bir ilişkidir. Fiziksel yakınlık veya duygusal yakınlık içerir. Yakın ilişki genellikle cinsel bir ilişki olsa da aile, arkadaşlar veya tanıdıkların dahil olduğu cinsel olmayan bir ilişki de olabilir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni-Modeli: Araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimleyici araştırmaların sonuçları, yüzde tabloları, grafikler ile gösterilir ve değişkenler arasında korelasyonun varlığı veya yokluğu saptanır. Betimsel araştırmalar (survey) olayların insan gruplarının bazı özelliklerinin tek tek ne olduğunu veya iki ve daha çok özelliğinin ilişkisel düzeyde nasıl olduğunu açıklamaya çalışır.

Evren-Örneklem (Çalışma Grubu): Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adana ili Sarıçam ilçesinde bulunan MEB’e bağlı iki lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini veri toplama aşamasında elde edilen veriler doğrultusunda 128 kadın, 59 erkek ve 13 cinsiyetini belirtmek istemeyen kişi olmak üzere toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Toplamda 200 öğrenciye kişisel bilgi formu, envanter ve ölçek uygulanmıştır. Anket kişisel bilgi formu, Patolojik Narsisizm Envanteri ile İlişki Ölçekleri Anketi’nden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerini öğrenmek amacıyla kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda 2 kişisel (yaş, cinsiyet) soru yer almaktadır.

Patolojik Narsisizm Envanteri: Patolojik Narsisizm Envanteri kişilerin patolojik narsistik eğilimlerini ölçümlemeyi amaçlayan, Uzm. Klinik Psikolog Aslı Büyükgüngör tarafından hazırlanmış 52 soruluk bir 6’li likert ölçek olarak hazırlanmıştır. Bir deneğin envanterden aldığı puanların toplamı envanter puanını belirler. Denekler en az 0 en fazla 260 puan alabilmektedirler.

Envanterin yorumlanma aşamasında sorular 7 farklı narsistik davranış modeli ile ilişkilendirilmiştir. Bu özellikler sırasıyla KBS (Koşulu Benlik Saygısı), BR (Bağlılığın Reddi), GF (Görkemli Fantezi), HOÖ (Haklı Olma Öfkesi), KÖV (Kendinden Ödün Verme), KG (Kendini Geliştirme), SD (Sömürücü Davranış) şeklindedir.

KBS (Koşullu Benlik Saygısı): Narsist bireyin benlik saygısı çevresinden aldığı doneler üzerinden şekillenen bir yapıya sahiptir. Narsist birey benlik saygısını dışarıdan aldığı övgüler ve kendisine gösterilen saygı doğrultusunda artırır veya azaltır. Envanterde sorulan 2, 5, 8, 16, 30, 36, 40 ve 48 numaralı sorular bu özellik ile ilişkilendirilmiştir.

BR (Bağlılığın Reddi): Narsist bireyler tıpkı tüm bireyler gibi başkalarına ihtiyaç duymaktadır fakat narsist birey kurduğu yakın ilişkilerde kontrolün elinde olduğunu hissetmek ister. Narsist birey kendisinin ilişkiyi kurduğu bireye muhtaç olduğu düşüncesini geliştirirse kendisini rahatsız hisseder ve genellikle ilişkiyi sonlandırma eğilimindedir. Narsist birey bu sebeplerden diğerlerine bağlanmakta zorlanır ve bağlılığı reddeder. Envanterde sorulan 7, 9, 17, 24, 27, 28, 46, 50 ve 51 numaralı sorular bu özellik ile ilişkilendirilmiştir.

GF (Görkemli Fantezi): Narsist bireyler birçok alanda yetenekli olduklarını düşündüklerinden kendilerini idealize ederler. Narsist bireyin hayattaki amacı, hedefleri ve hayalleri de yine bu idealleştirme doğrultusunda abartılıdır. 1, 26, 31, 42, 45 ve 49 numaralı sorular bu özellik ile ilişkilendirilmiştir.

HOÖ (Haklı Olma Öfkesi): Narsist birey kendisini birçok alanda yetkin ve haklı görür. Haklılığı, yetkinliği, fikirleri ve çabaları görmezden geldiğinde veya kendisine karşı çıkıldığında öfkelenir. 11, 12 18, 38 ve 52 numaralı sorular bu özellik ile ilişkilendirilmiştir.

KÖV (Kendinden Ödün Verme): Narsist birey kendisini iyi bir insan olarak lanse etmek konusunda yoğun bir ihtiyaç içerisindedir. Narsist birey kendisi için biçtiği karizmatik ve ideal imajı etrafındaki insanlara kanıtlamayı amaçlar. 25, 37, 39 ve 43 numaralı sorular bu özellik ile ilişkilendirilmiştir.

KG (Kendini Geliştirme): Narsist bireyin özsaygısı ve kendine biçtiği değer diğer bireylere bağlı olduğundan kendisini ancak çevresinden olumlu ve onaylayıcı dönüt aldığında tatmin hisseder. Diğer bir deyişle kişi ruhsal bütünlük hissiyatını başkaları üzerinden geliştirmektedir. 22 ve 33 numaralı sorular bu özellik ile ilişkilendirilmiştir.

SD (Sömürücü Davranış): Narsist bireyler kendi narsistik ihtiyaçları doğrultusunda etrafındaki insanları kullanır. Çevresindeki bireylere karşı manipülatif ve sömürücü bir yaklaşım geliştirmektedir. 10, 15, 23 ve 35 numaralı sorular bu özellik ile ilişkilendirilmiştir.

İlişki Ölçekleri Anketi: 30 maddeden oluşan İÖA, farklı maddelerin toplanmasıyla dört bağlanma prototipini ölçmek için Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilmiştir (Griffin ve Bartholomew, 1994). “İÖA, Hazan ve Shaver’ın (1987) bağlanma ölçümündeki paragraflarından, Bartholomew ve Horowitz’in (1991) İA ve Collins ve Read’in (1990) Yetişkin Bağlanma Ölçeği’nde kullanılan maddelerden oluşturulmuş 7 basamaklı bir ölçektir. Dört bağlanma stilini yansıtan sürekli puanlar bu stilleri ölçmeyi hedefleyen maddelerin toplanmasından ve bu toplamın her bir alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir” (Sümer ve Güngör, 1999). Dört bağlanma stili güvenli, saplantılı şeklindedir.

Güvenli Bağlanma: Güvenli bağlanma, olumlu benlik ve başkaları anlayışı üzerinden gelişmektedir. Buna göre, “güvenli kişiler olumlu benlik algısını ve kendini sevmeye değer görme duygusunu başkalarının güvenilir, destek veren, ulaşılabilir ve iyi niyetli olduğuna dair olumlu beklentilerle birleştirir (Sümer ve Güngör, 1999). Güvenli kişiler başkalarıyla rahatça yakınlık kurabilir iken aynı zamanda özerk kalmayı da başarabilirler. 3, 9, 10, 15 ve 28 numaralı sorular bu bağlanma stili ile ilişkilendirilmiştir.

Saplantılı Bağlanma: Saplantılı bağlanma stili kendini değersiz hisseden bireylerde olumlu başkaları anlayışı üzerinden gelişmektedir. Bu kişiler yakın ilişkilerinde kendilerini kanıtlamaya çalışmaktadırlar. İlişkileri konusunda takıntılıdırlar ve ilişkilerinde gerçekçi olmayan beklentilere sahiptirler. 8, 17 ve 25 numaralı sorular bu bağlanma stili ile ilişkilendirilmiştir.

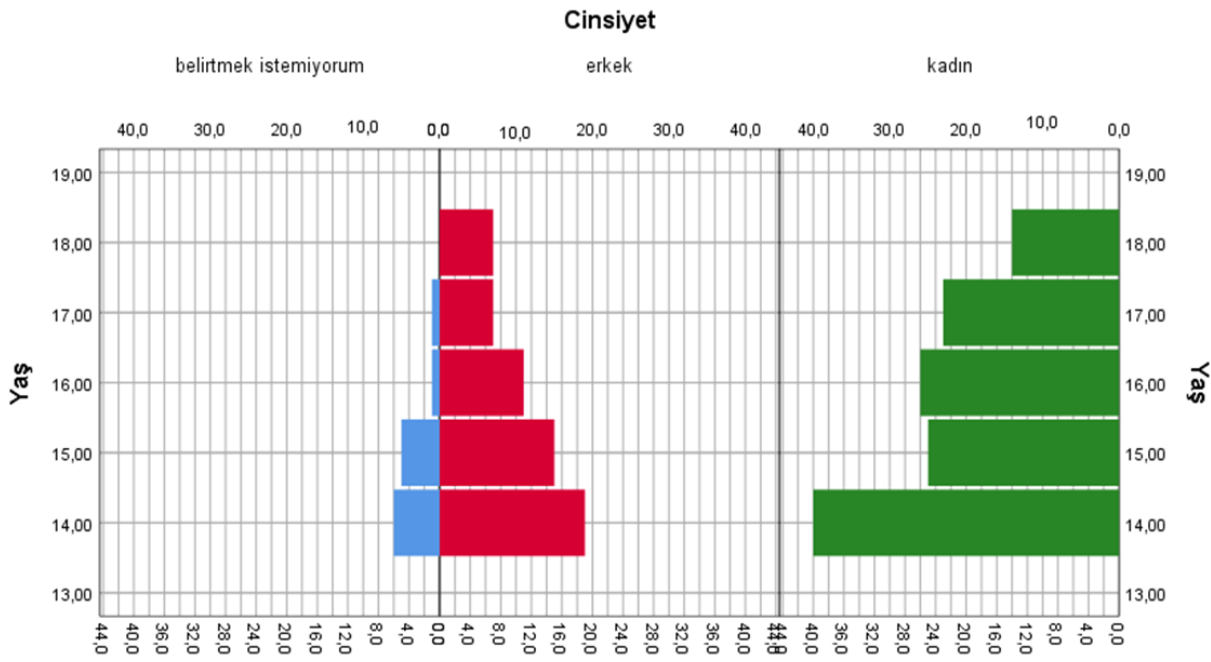
Korkulu Bağlanma: Benlik ve başkaları konusunda olumsuz anlayış geliştiren bireyler için tanımlanmış bağlanma stildir. Bu bireyler değersiz hissetmenin yanı sıra başkalarının güvenilirmez ve reddedici olduğu inancındadır. 1, 5, 12 ve 24 numaralı sorular bu bağlanma stili ile ilişkilendirilmiştir.

Kayıtsız Bağlanma: Yüksek özsaygı doğrultusunda kendine değer verme, başkalarına karşı da olumsuz tutuma sahip olma davranışlarının karışımı ile tanımlanan kayıtsız stil (Sümer ve Güngör, 1999) özelliğini gösteren kişiler, bireysel özerklik konusunda son derece hassastırlar ve yakın ilişkiler kurmayı reddederler. 2, 6, 19, 22 ve 26 numaralı sorular bu bağlanma stili ile ilişkilendirilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırmanın çözümlenmesi ve verilerin analizinde SPSS 26.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. İstatistikler olarak yüzde analizleri yapılmış, 5’li likert ölçeğe ve 7 basamaklı ölçeğe verilen cevapların toplamı incelenmiş ve ölçeğe verilen cevaplar alt ölçekler aracılığıyla incelenmiştir.

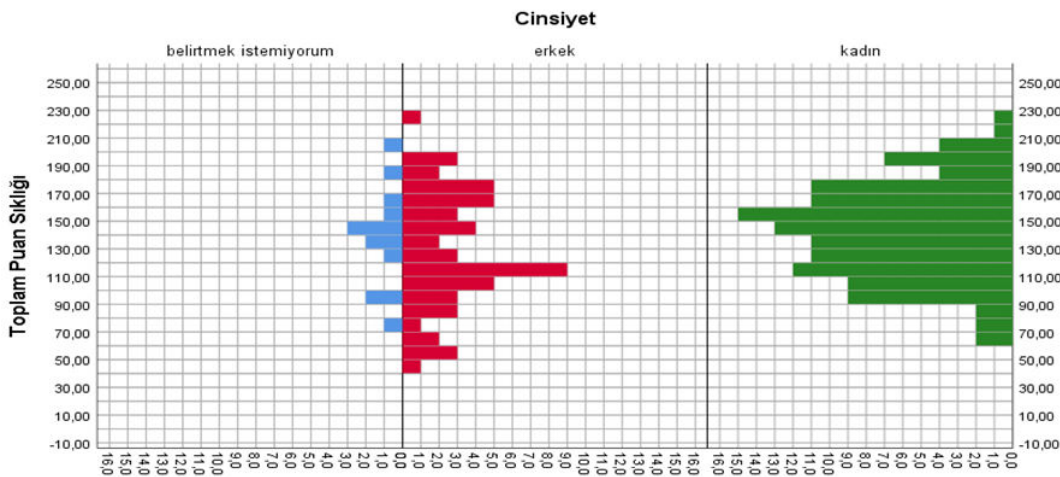
BULGULAR

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyeti, Yaş Grafığı



Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılan öğrencilerin %32,5'lik kısmını 14 yaşındaki bireyler oluştururken, bu bireylerin %61,5'lik kısmı kadın, %29,2'lik kısmını erkek, %9,3'lük kısmını ise cinsiyetini belirtmek istemeyen bireyler oluşturmaktadır; katılan öğrencilerin %22,5'lik kısmını 15 yaşındaki bireyler oluştururken, bu bireylerin %55,5'lik kısmı kadın, %33,3'lük kısmını erkek, %11,2'lik kısmını ise cinsiyetini belirtmek istemeyen bireyler oluşturmaktadır; katılan öğrencilerin %19'lük kısmını 16 yaşındaki bireyler oluştururken, bu bireylerin %68,4'lik kısmı kadın, %28,9'lük kısmını erkek, %2,7'lik kısmını ise cinsiyetini belirtmek istemeyen bireyler oluşturmaktadır; katılan öğrencilerin %15,5'lik kısmını 17 yaşındaki bireyler oluştururken, bu bireylerin %74,1'lik kısmı kadın, %22,5'lik kısmını erkek, %3,4'lük kısmını ise cinsiyetini belirtmek istemeyen bireyler oluşturmaktadır; katılan öğrencilerin %10,5'lik kısmını 18 yaşındaki bireyler oluştururken, bu bireylerin %66,6'lik kısmı kadın, %33,4'lik kısmını erkek bireyler oluşturmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Patolojik Narsisizm Envanteri (PNE) üzerinden aldıkları puan

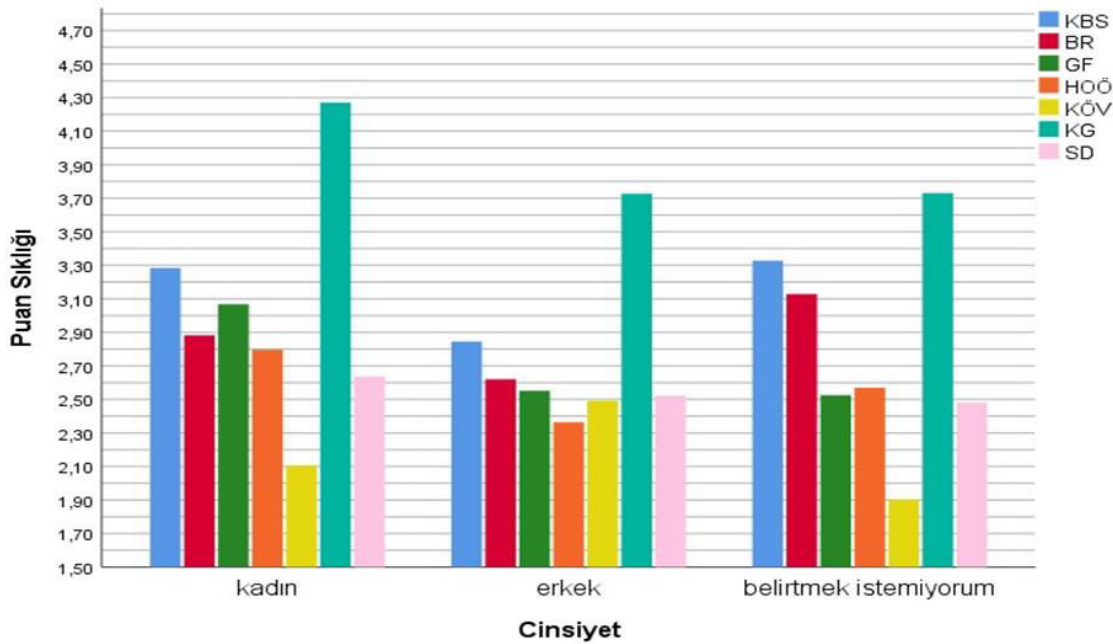


Araştırmada uygulanan Patolojik Narsisizm Envanteri (PNE) üzerinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 260'dır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere PNE üzerinden 49 puan ile en düşük puanı bir erkeğin, 229 puan ile en yüksek puanı bir kadının aldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların %0,5'inin 0-52 puanları arası, %16,5'inin 52-104 puanları arası, %49,5'inin 104-156 puanları arası, %28,5'inin 156-208 puanları arası ve %1,5'inin 208-260 puanları arası aldığı puan tespit edilmiştir. Katılımcıların %3,5'inin soruları boş bırakma veya yanlış cevaplamalarından dolayı

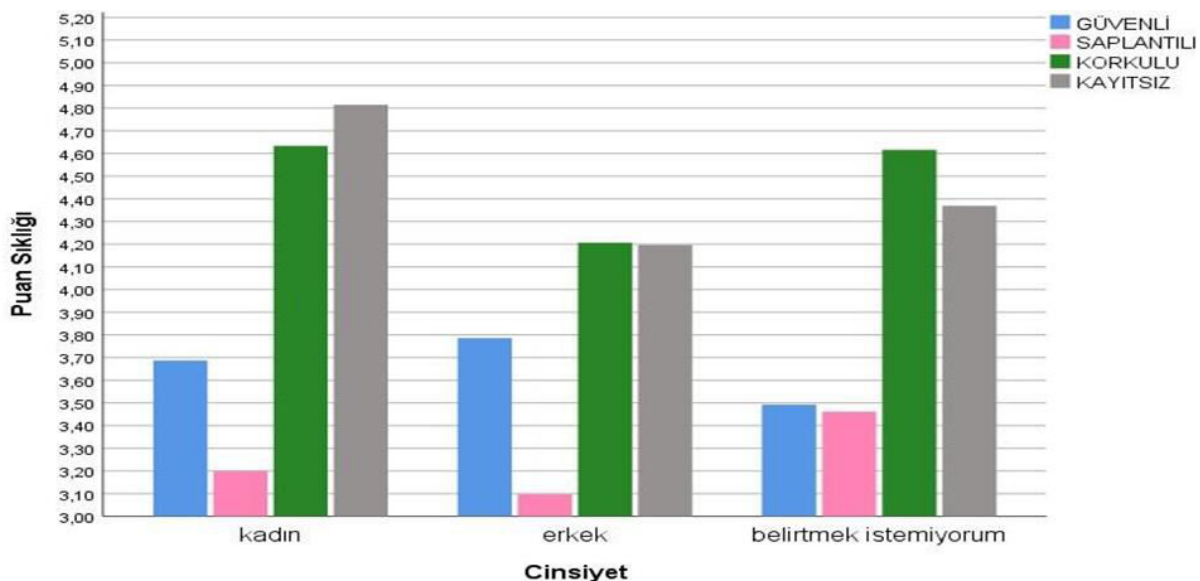
ölçekleri geçersiz sayılmıştır. Kadın katılımcıların PNE üzerinden aldıkları ortalama puan 142,1, erkek katılımcıların PNE üzerinden aldıkları ortalama puan 128,6, cinsiyetini belirtmek istemeyen katılımcıların PNE üzerinden aldıkları ortalama puan 138'dir.

Tablo 3: PNE üzerinden alınan puanlara göre farklı narsistik özelliklerin cinsiyete göre ortalama puanları



Patolojik Narsisizm Envanteri sonucunda bireyler 0-5 puanları arası puan alabilmektedirler. Tablo 3'de görüldüğü üzere CSE (Koşullu Benlik Saygısı) tipi özellik ile ilişkilendirilen sorularda kadınların ortalama 3,28 puan, erkeklerin ortalama 2,84 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin ise ortalama 3,32 puan aldıkları gözlemlenmiştir. DD (Bağlılığın Reddi) tipi özellik ile ilişkilendirilen sorularda kadınların ortalama 2,88 puan, erkeklerin 2,61 puan, cinsiyetlerini belirtmen bireylerin 3,22 puan aldıkları gözlemlenmiştir. GF (Görkemli Fantezi) tipi özellik ile ilişkilendirilen sorularda kadınların ortalama 3,7 puan, erkeklerin ortalama 2,54 puan, cinsiyet belirtmek istemeyen bireylerin ortalama 2,51 puan aldıkları gözlemlenmiştir. ER (Haklı Olma Öfkesi) tipi özellik ile ilişkilendirilen sorularda kadınların ortalama 2,60 puan, erkeklerin ortalama 2,46 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin ortalama 2,57 puan aldıkları gözlemlenmiştir. SS (Kendinden Ödün Verme) tipi özellik ile ilişkilendirilen sorularda kadınların ortalama 2,10 puan, erkeklerin ortalama 2,49 puan aldıkları, cinsiyetini belirtmek istemeyen 1,90 bireylerin ortalama puan aldıkları gözlemlenmektedir. SE (Kendini Geliştirme) tipi özellik ile ilişkilendirilen sorularda kadınların ortalama 4,27 puan, erkeklerin ortalama 3,72 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin ortalama 3,73 puan aldıkları gözlemlenmiştir. EXP (Sömürücü Davranış) tipi özellik ile ilişkilendirilen sorularda kadınların ortalama 2,63 puan, erkeklerin ortalama 2,52 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin ortalama 2,48 puan aldıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 4: İÖA üzerinden alınan puanların bağlanma stilleri boyutunda değerlendirilmesi



İlişki Ölçekleri Anketi sonucunda bireyler 0-7 puanları arası puan alabilmektedirler. Tablo 4'te görüldüğü üzere Güvenli Bağlanma Stili ile ilişkilendirilen sorular üzerinden kadınların ortalama 3,69 puan, erkeklerin 3,89 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin 3,49 puan aldıkları gözlemlenmektedir. Saplantılı Bağlanma Stili ile ilişkilendirilen sorular üzerinden kadınların ortalama 3,20 puan, erkeklerin 3,10 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin 3,47 puan aldıkları gözlemlenmektedir. Korkulu Bağlanma Stili ile ilişkilendirilen sorular üzerinden kadınların ortalama 4,63 puan, erkeklerin 4,20 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin 4,21 puan aldıkları gözlemlenmektedir. Kayıtsız Bağlanma Stili ile ilişkilendirilen sorular üzerinden kadınların ortalama 4,81 puan, erkeklerin 4,38 puan, cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerin 3,49 puan aldıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 5. PNE üzerinden görece yüksek puan alan bireylerin İÖA sonucunda aldıkları değerler

	157	160	161	162	163	164	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	178
	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan
GÜVENLİ	3,5	3,6	3,8	4	3,8	3,73	3	5,8	3,2	3,6	4,6	2,2	5,4	4,13	3,8	4,4	4	4
SAPLANTI	3,83	3,17	1,83	3	4	1,67	5	3,67	5	3,22	4,67	2	4	3,22	3,89	3,17	4,5	4
KORKULU	4,5	4,13	5,5	4,5	4,38	5,75	6,5	2,5	4,5	4,42	3,25	3,25	4	6,5	4,5	3,88	4,5	3
KAYITSIZ	5,5	4	4	3,6	4,6	5,27	5,6	4	5,4	3,67	4,2	4,4	4,8	5,6	5,07	4,7	4,6	5,6
	179	180	181	182	183	186	193	196	198	199	201	204	206	207	215	220	229	
	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	puan	
GÜVENLİ	3,8	3,9	3,7	4,4	3,6	3,8	4,4	3,7	3,87	4,1	5	3,1	3,4	4,4	5,6	3,2	4,2	
SAPLANTI	2,33	5,67	4,33	5,33	3,67	4	5,78	4,17	3,44	5,17	4	2,5	4,67	7	2,67	4,67	5,33	
KORKULU	5,63	5,38	5,25	5,5	5,75	4,25	4,25	4,25	4,58	3,88	5,75	4,75	5,5	3,75	5,75	5	6,5	
KAYITSIZ	5,9	5,4	5,9	4,8	6,2	4,8	5,47	5,4	5,13	4,5	3,6	5,3	3,6	4	5,2	5,2	6,4	

Tablo 5'te görüldüğü üzere PNE üzerinden 156-260 puan arası puan alarak görece yüksek sonuçlar göstermiş bireylerin İÖA üzerinden bağlanma stilleri bağlamında aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

1-Katılımcılar arasında narsistik eğilim göstermeyen bireylerin sayısının gösteren bireylerin sayısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günümüz sosyolojik yapısında bulunan aşırı bireyselleşme ve benmerkezci motifler gençler arasında narsisizmin sıkça görülmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

2-Sosyal Bilimler Lisesi örneğinde kadın katılımcıların, erkek katılımcılara oranla daha yüksek narsistik eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Örnekleme kadın birey sayısının erkek birey sayısından baskın şekilde fazla olmasının sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

3-Katılımcıların KG tipi şeklinde tanımlanan narsistik özelliklerinin diğer özelliklerinden baskın şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra KBS tipi şeklinde tanımlanan narsistik özelliklerin de görece daha sık görüldüğü tespit edilmiştir. Narsistik kişilik yapısında bulunan çevreden övgü bekleme ve çevre tarafından yüceltilme ihtiyacı katılımcılarda yoğun şekilde görülmüştür. Katılımcıların benlikleri üzerine olumlu fikirler geliştirmesinin çevreden olumlu dönüt alma şartıyla olduğu ortaya çıkmaktadır.

4-Katılımcılar arasında Güvenli Bağlanma Stillerinin Korkulu Bağlanma Stili ve Kayıtsız Bağlanma Stiline oranla çok daha az sayıda görüldüğü, bunun yanı sıra en az sayıda görülen bağlanma stiline Saplantılı Bağlanma Stili olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar yakınlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak konusunda zorluk çekmektedirler.

5-Katılımcılar arasında narsistik eğilimlerinin görece yüksek olduğu belirlenen bireylerde Kayıtsız Bağlanma Stili ve Korkulu Bağlanma Stiline aşırı baskın şekilde görüldüğü, Saplantılı Bağlanma Stiline örnekleme en az görülen bağlanma stili olmasına rağmen bu grupta azımsanmayacak derecede görüldüğü ve Güvenli Bağlanma Stiline en az düzeyde görüldüğü tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında görece bünyesinde daha fazla narsistik özellik barındıran bireyler yakınlarına karşı çoğunlukla kayıtsız bağ geliştirmekle beraber korkulu bir yaklaşımda da bulunabilmektedirler.

ÖNERİLER

1-Narsist bireylerin empati yetenekleri gelişmemiştir. Bu bireylere empati becerilerini kazandırmak için sosyal beceri eğitimleri verilebilir

2-Narsist bireylerin sağlıklı bir özgüven geliştirebilmesi için klinik psikologlarla görüşmesi sağlanabilir.

3-Kişilik bozuklukları çocukluğa dayalıdır bu sebepten ebeveynlere bilinçlendirici ve bilgilendirici eğitimler verilebilir.

5-Narsistik kişilik bozukluğu oluşmadan önce önlem alınmalıdır.

6-Okullarda patolojik narsistik özellik gösteren öğrencileri tespit eden öğretmenler bu öğrencilerin okulun psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri ile görüşmelerini sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alemdar, M., İşbilen, D., Demirel, K., & Telli, N. G. T. (2017), Özçekim Davranışı Narsisizm Göstergesi Olabilir Mi? Özçekim Ve Narsisizm Arasındaki İlişkiyi Tanımlamaya Yönelik Nitel Bir Araştırma (Can Selfie Behaviour Be an Indicator of Narcissism? A Qualitative Research to Define the Relationship Between Selfies and Narcissism), *Global Media Journal TR Edition*, 8, 15.

Aydın, A., & Akgün, S. (2014), “Ergenlikte Reaktif-Proaktif Saldırganlık, Öfke ve Narsisizm İlişkisi”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 44-56.

Bayhan, P., & İŞİTAN, A. G. S. (2010),” Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış”, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20 (20), 33-44.

Büyükgüngör, A. S. L. I. (2016), *The Turkish adaptation of the pathological narcissism inventory (Pni) (Doctoral dissertation, Yüksek lisans tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443331) Erişim Tarihi: 10.11.2022*

Çevik, U. P. D. G. B., & Atıcı, M. (2008), “Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 35-50.

Çoban, H., & İrmiş, A. (2018),”Yöneticilerde Narsizm Üzerine Bir Araştırma”, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(1), 123-146.

Çuhadaroğlu, F. (1986), *Adolesanlarda Benlik Saygısı. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.*

Erdoğan, B., & Şahin, M. (2020), “Yetişkin Bireylerde Narsisizm, Yakın İlişkiler ve Cinsellik”, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 266-287.

Gönülalan, G. D. (2019), *Ortaokul Öğrencilerinde Öz Yeterlilik ve Narsisizm (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).*

Griffin, D. & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and the other: fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 430–445.

Gürsu, O., & Özokudan, F. S. Ö. (2019), “Ergenlerde Dindarlık, Narsizm ve Özgüven”, *Turkish Academic Research Review*, 4(4), 439-454.

Harwood, R. L., Miller, J. G., & Irizarry, N. L. (1995), *Culture And AttachmEnt: Perceptions of The Child in Context*. New York: Guilford Press.

Karaaziz, M., & Atak, İ. E. (2013), “Narsizm ve Narsizmle İlgili Araştırmalar Üzerine Bir Gözden Geçirme”, *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(2), 44-59.

Karakuş, Ç. (2017), *Lise Öğrencilerinde Psikolojik Savunmalar Açısından Narsisizm ve Benlik Saygısının Karşılaştırılması (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).*

Öner, N. (1977). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türk Toplumunda geçerliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.*

Öner, N. (Ed.). (2006), *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler (2.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.*

Öner, N., & Le Compte, A. (1985) *(Süreksiz) Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Elkitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.*

Özdemir, H. E. (2017), *Bir grup üniversite öğrencisinde bağlanma stilleri ile narsisizm arasındaki ilişki: Reddedilme Duyarlılığının Aracı Rolü (Master's thesis, Işık Üniversitesi).*

Özsoy, E., & Ardiç, K. (2017), “Karanlık Üçlü’nün (NARSİSİZM, MAKYAVELİZM VE PSİKOPATİ) İş Tatminine Etkisinin İncelenmesi”, *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 391-406

Sümer, N., & Güngör, D. (1999), “Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örnekleme Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.

Uçar, M. E., & Konal, B. (2018), “Öğretmenler ile Lise ve Üniversite Öğrencilerindeki Narsisizm Kişilik Özellikleri Benlik Saygısı ve Duygu Gereksinimi Tasındaki İlişkiler”, OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(14), 92-136.

Yabancı, C. (2019), Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları İle Narsisizm ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi).

Okul Kültürüne Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

Examining Teachers' Views on School Culture: a Qualitative Study

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı okul kültürüne yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme teknikleri kullanılarak maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Kolayda örnekleme de kullanılmıştır. Bu araştırma için veriler, 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, görüşmeden elde edilen bilgiler temelinde içerik analizi yaklaşımı kullanılarak incelenmiştir. Katılımcılara göre, okul etkinlikleri sosyal etkileşimi ve birbirini tanımayı teşvik etmektedir. Bu bağlamda, egzersizlerin sınıf içi davranışları kontrol ettiği ve hem personel hem de öğrencilerde sosyal becerileri geliştirdiği söylenmiştir. Okul kültürünün bir parçası olan ritüellerin, rutinlerin ve geleneklerin okul yaşamı üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir, özellikle de eğitim kurumları olarak hizmet veren okullarda insanların birbirleriyle bağlantı kurmasının ve birbirlerini tanımalarının ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde okul yaşamı üzerinde iyi etkileri olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Kültür, Okul Kültürü, Öğretmen

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine teachers' views on school culture. Qualitative research method and basic qualitative research study were used in the research. When selecting the participants, maximum diversity sampling was selected using purposeful sampling techniques. Convenience sampling was also used. Data for this study were collected using a semi-structured interview form consisting of 5 open-ended questions. The study was analyzed using a content analysis approach based on the information obtained from the interview. According to the participants, school activities promote social interaction and getting to know each other. In this context, exercises were said to control classroom behavior and develop social skills in both staff and students. Rituals, routines and traditions as part of school culture can be said to have positive effects on school life, especially considering how important it is for people to connect and get to know each other in schools, which serve as educational institutions.

Keywords: School, Culture, School Culture, Teacher

GİRİŞ

Yöneticileri ve personeli ortak bir davranış etrafında bir araya getirebilecek en önemli unsur okul kültürüdür. Okul personelinin her bir üyesinin rollerini tanımlayan değişkenler topluca okul kültürü olarak adlandırılır. Kültür, insanların herhangi bir durum karşısında daha düşünceli tavırlar sergilemesini sağlar. Ayrıca kültür, insanları karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma konusunda yönlendirir. Kültür konusu hem öğrenciler hem de okul personeli açısından ele alınmalıdır. Cafağlı'ya (1995) göre, kurumdaki tüm çalışanlar aynı kavram etrafında ortak bir kültür oluşturmalıdır.

Toplumlar, geliştirdikleri kültürle birlikte zaman içinde kendilerine özgü kimliklere sahip olurlar. Bazı davranışlar çevreye uyum sağlama çabası içinde yapı taşlarına ve değerlere dönüşür. Bu değerlerin yerleşmesi için yöneticiler ödül ve ceza sistemini kullanırlar. Kültürün inşasına katkıda bulunan bu nitelikler, gelenek ve görenekleri de içerir. Yöneticiler ve diğer personel, şirket değerlerini öğrenmeleri ve özümsemeleri için çalışanları eğitim sürecine dahil eder. Zamanla personel, zorunlu tutulan bu eğitimlere kendi isteğiyle katılmaya başlar. Çalışanların eğitimlere katılmaya istekli olması, şirket kültürünün geliştiğini ve kökleştiğini gösterir. Ancak bu sürecin gelişmesi biraz zaman alabilir. Okul ve kültür arasındaki bağlantıyı değerlendirebilmek için öncelikle okulu tanımlamak gerekir. Okullar sadece örgütsel yapıları nedeniyle değil, yerine getirdikleri toplumsal işlevler nedeniyle de çok önemlidir. Amaçları, misyonları, ulusların gelişimindeki konumları ve insan üzerine inşa edilmiş olmaları onları diğer örgütlerden ayırır. Sonuç olarak, okulların nasıl organize edildiğini incelemek çok önemlidir. Genel olarak okul, günümüzde öğrenme faaliyetlerinin yürütüldüğü yerdir. Çağdaş anlamda okullar, bir ulusun hiyerarşik yapısına ve beslediği değerlere uygun olarak bireyleri hayata ve oynayacakları rollere hazırlayan ortamlar olarak hizmet vermektedir. Okulların görevi, parçası oldukları toplum için kültür geliştirmek ve yaymaktır. Okul kültürü, okul tarafından zaman içinde geliştirilen, paydaşların etkileşimiyle oluşan ve içeriğinde tutumlar, inançlar, değerler, normlar ve varsayımlar barındıran, kendine özgü bir yaşam biçimidir. Okulun işleyişi ve davranışsal çerçevesi için

Turgut Ercoşkun¹ 
Sercan Çelik² 
Buket Bahar Çelik³ 

How to Cite This Article

Ercoşkun, T., Çelik, S. & Çelik, B. (2023). "Okul Kültürüne Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2538-2547. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68269>

Arrival: 09 January 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., Karaburun İlk ve Ortaokul Müdürü

² Öğretmen., Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu Müdür Yardımcısı

³ Öğretmen., Yunus Emre İmna Hatip Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

neyin önemli neyin önemsiz olduğunu belirler. Sunulan tanımlara göre okul kültürü, okul personeli arasındaki etkileşimlerle ortaya çıkan ve daha sonra gelecek nesillere aktarılarak bütünleştirilen tüm gelenek ve deneyimler olarak özetlenebilir. Bir okulun kültürü, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle ne kadar iyi iletişim kurduklarına göre belirlenebilir. Ancak bu durumda okul yetkilileri çok önemlidir. Çünkü araştırmalara göre okul yöneticileri, öğretmenler tarafından okul kültürünün geliştirilmesinde en önemli bileşen olarak görülmektedir (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2002). Ayrıca araştırmalar, okul kültürü ile yöneticilerin etkili iletişim kurma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Şimşek ve Fidan, 2005). Aydın'a (2013) göre okul kültürü, kurumun genel performansının güvence altına alınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Genel olarak başarılı olan okullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında bir güven duygusu vardır (Gümüşeli, 2006, 14). Okul kültürünün, okul personelinin performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu söylemek de mümkündür. Araştırmalara göre, öğrencilerin akademik başarıları ile okulun ve kültürünün genel etkililiği arasında güçlü bir ilişki vardır. Tüm bunlara ek olarak, güçlü bir kültürün varlığının okulların başarısında birincil bileşen olabileceği belirtilmektedir (Deal, 1985). Öğretmenler, okullarında var olan kültüre göre düşüncelerini düzenlerler. Okul personelinin kıyafetleri, tutumları ve öğretim yöntemleri kültürün bir yansımasıdır (Schoen ve Teddlie, 2008). Ayrıca, okul kültürünün oluşturulması okul yöneticileri tarafından önemli ölçüde etkilenir (Peterson ve Deal, 1998). Okuldaki yöneticiler, okulda meydana gelen her konuda personeli bilgilendirir. Bu bağlamda, okullardaki yöneticiler kurumun kültürü için çok önemlidir. Öğretim üyeleri, personel ve öğrencilerin tutum ve inançları okul kültürünü oluşturur (McEwan, 2003). Okul yöneticileri, güçlü bir okul kültürü geliştirmek için tüm çalışanlarla birlikte çalışmalıdır. Okuldaki tüm personel bu amaca ulaşmak için gerekli çabayı göstermelidir. Tüm okul personeli ile birlikte tek bir hedefin arkasında birleşmelidirler (Cafaoglu, 1995). Araştırmalara göre öğretmenler, okul kültürünün nasıl geliştiği konusunda yöneticilerin büyük etkisi olduğuna inanmaktadır (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2002). Okul kültürü üzerine yapılan literatür taramasında okul kültürü ve örgüt kültürü fikrini ele alan çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Erdem ve İşbaşı, 2001, 36). Bu çalışmalar, okul kültürünün tüm okul personeli tarafından geliştirilen sosyal bir yapı olduğu fikrini desteklemektedir.

Bireylerin bilişsel örüntüleri ve yapıcı ya da yıkıcı eylemleri örgüt kültüründen etkilenir (Şahin, 2004). Ayrıca, örgüt kültürü, çalışanların şirketteki performanslarının uzun vadede sürdürülebilirliğine önemli bir katkı sağlar (Cameron ve Quinn, 2017). Hedeflere ulaşma ve kültürü teşvik etme söz konusu olduğunda okul, insan unsurunun bir araç olarak hizmet etmekten ziyade merkezde yer aldığı bir kurum olarak görülmektedir. Objektif bir düşünce yapısıyla hareket edebilmek için, okul yaşamının sadece insanların belirli düşünce yapılarını yansıtmadığını unutmamak önemlidir (Şişman ve Turan, 2004). Bu bağlamda düşünüldüğünde, okul kültürü unsurunun bireylerin eğitim kurumlarında nasıl iletişim kurduklarını güçlü bir şekilde etkilediği fikrini ileri sürmek kaçınılmazdır. Bazı araştırmalara göre (Fyans ve Maehr, 1990; Gümüşeli, 2006), akademik performans ve olumlu bir okul kültürünün geliştirilmesi, öğrencilerin motivasyonunu önemli ölçüde artırmaktadır. Bu noktadan hareketle, istenen başarıya ve daha verimli çalışmaya ulaşabilmek için güçlü bir okul kültürünün oluşturulması gerektiği öne sürülmektedir (Balcı, 2002). Okul yetkilileri ve okul kültürü birbirleriyle iletişim halindedir. Okul kültürü, okul yöneticilerinin kurum içinde ne kadar iyi işlediğini etkilerken, personelin ne kadar iyi performans gösterdiğinde de olumlu bir fark yaratır. Sonuç olarak, okul yöneticileri ve örgüt kültürünün yoğun bir etkileşim içinde olduğu açıktır (Atay, 2001). Ayrıca, okul kültürü öğrencileri hedeflerine odaklanmaya teşvik eder ve öğretmenler, yöneticiler ve diğer öğrencilerle ilişkilerinde en iyiyi ortaya çıkarır (Dessel, 2010). Okul kültürünün gelişimi okul yöneticileri tarafından belirlenir. Okul kültürünün gelişimine katkıda bulunan en önemli unsurlardan biri, yöneticilerin olaylara nasıl tepki verdikleri, bu olaylara ilişkin algıları ve bunların sonuçlarıdır.

Okul çalışanlarının davranışlarında önemli rol oynayan norm ve değerleri içeren okul kültürü sayesinde öğretmenlerin bu norm ve değerleri istenilen düzeyde benimsemeleri, hedeflenen başarıya ulaşmak için gerekli bilgiye sahip olmaları ve okul yöneticileriyle işbirliği yapmaları daha olasıdır. Ayrıca okulda istenilen başarının elde edilmesinde kilit faktörlerden biri de okul kültürüdür. Her şeyden önce, gerekli başarı düzeyine ulaşmak için sınıfta akademik performansı destekleyen ve öğrenmeyi etkili kılan belirli bir düzen ve disiplin talep eden bir kültürün oluşturulması gerekir (Balcı, 1993, 13-16). Bu açıklamalar doğrultusunda çalışmanın temel amacı okul kültürüne yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu temel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Öğretmenlere göre okul kültürü nedir?

Öğretmenlere göre okullarında kullanılan bir logo veya sembol bulunmakta mıdır?

Öğretmenlere göre okul kültürü oluşturmada sorumluluklar nelerdir?

Öğretmenlere göre, okulda yer alan tüm tarafların sahip olduğu ortak değerler ve ilkeler nelerdir?

Öğretmenlere göre kurumda hakim olan okul kültürü tanımlaması nasıl yapılmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma metodolojisi ve temel nitel araştırma çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, doğal çevredeki algı ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bireylerin kendi potansiyellerini fark etmelerine, içlerinde yatan gizemleri ortaya çıkarmalarına, toplumsal yapı ve süreçleri derinlemesine incelemelerine yardımcı olmaya çalışan bilgi üretme yollarından biri de nitel araştırmadır. Bu çalışma yaklaşımı, araştırılan olay veya olguların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamayı amaçlar (Morgan, 1996). Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman ve söylem analizi gibi bilgi toplama teknikleri sıklıkla kullanılır. Ayrıca, sosyal gerçeklik ve doğal ortamlardaki insan algılarının ve olaylarının kapsamlı bir analizinden yararlanan bütünsel bir bakış açısını da içerir (Hatch, 2002; Merriam ve Grenier, 2019).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda, örneklem seçimi genellikle evren içindeki çeşitliliği belirlemek ve benzersiz ve sıradan durumları aydınlatmak amacıyla yapılır. Katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme teknikleri kullanılarak maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Kolayda örnekleme de kullanılmıştır. Çalışma sürecindeki katılımcıların buna hızlı ve basit bir erişimi vardır. Sonuç olarak, araştırma sürecini hızlandırır ve veri erişim maliyetini düşürür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Amaçlı örnekleme, örneklem evreninin özelliklerine ve araştırmacının amacına göre seçilen örnekleme tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Turhanoğlu-Koçak, Suğur, Gönc-Şavran ve Çetin, 2013). Amaçlı örnekleme, örnekleme alınan kişi ya da şeyleri araştırmacının sorusuna uygun şekilde yanıt verebilecek kişi ya da şeylerden seçmeyi amaçlar. Amaca uygunluğun yanı sıra elverişlilik de seçim ölçütleridir (Aziz, 1994). Amaçlı çalışma grubuna katılan öğretmen ve yöneticiler bunu gönüllü olarak yapmışlardır ve bu bir seçim faktörü olarak dikkate alınmıştır. 2022-2023 akademik yılı boyunca çeşitli okul türlerinde yönetici ve eğitmen olarak görev yapan 15 kişi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Din Kültürü Öğretmeni	33	8	Lisans
K2	Kadın	Din Kültürü Öğretmeni	25	-	Lisans
K3	Kadın	Rehberlik Öğretmeni	26	3	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Matematik Öğretmeni	26	4	Lisans
K5	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmeni	26	4	Lisans
K6	Erkek	Türkçe Öğretmeni	40	5	Lisans
K7	Kadın	İngilizce Öğretmeni	36	13	Lisans
K8	Erkek	Müzik Öğretmeni	28	3	Lisans
K9	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	31	8	Lisans
K10	Erkek	Din Kültürü Öğretmeni	43	20	Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	52	27	Lisans
K12	Kadın	Muhasebe Öğretmeni	43	19	Lisans
K13	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	38	7	Lisans
K14	Kadın	Beden Eğitimi Öğretmeni	29	2	Yüksek Lisans
K15	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni	30	8	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 7erkek 8 kadın öğretmen bulunmaktadır. Branşı bakımından çalışmada 3 din kültürü öğretmeni, 2 beden eğitimi öğretmeni, 2 fen bilimleri öğretmeni, 1 sınıf öğretmeni, 1 rehberlik öğretmeni, 1 matematik öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni, 1 müzik öğretmeni, 1 sosyal bilgiler öğretmeni ve 1 muhasebe öğretmeni olduğu görülmüştür. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 25-52 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 2 yıl, en fazla 27 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 2 öğretmen yüksek lisans ve diğer 13 öğretmen ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Farklı okul türlerinden yönetici ve eğitmenlerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada veriler, kişisel bilgi formu ve nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanmıştır. Sözlü iletişim teknikleri ile veri toplama görüşme yoluyla yapılır (Karasar, 2013). Yüz yüze görüşme esas olmakla birlikte, telefon ve kamera gibi anlık ses ve görüntü cihazları aracılığıyla da gerçekleştirilebilir. Görüşme, belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen, taraflar arasında etkileşime dayalı, karşı tarafa soru sormaya ve karşı taraftan yanıt almaya odaklanan sözlü bir iletişim süreci olarak da tanımlanabilir. Tanımın yöntemi, iletişimin ne kadar dinamik olduğunun altını çizmektedir. Bu çerçevede, araştırmacı ile görüşmecisi arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Görüşme tekniğini tipik bir tartışmadan ayıran en temel özelliği, belirli bir hedefinin olması ve önceden belirlenmiş bir plan doğrultusunda ilerlemesidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme sürecinde

kullanılan soru-cevap teknikleri, veri toplama aşaması boyunca yakınlık kurmanın ve bilgi edinmenin bir yoludur. Bu yöntemde görüşme formu ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Görüşme formundaki sorular uzman görüşü ve onayı alınarak geliştirilmiştir. Görüşme sorularına karar verildikten sonra katılımcılarla iletişime geçilerek gün ve saat belirlenir ve gerekli tüm hazırlıklar yapıldıktan sonra görüşme gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme yapılmadan önce, görüşmenin yeterliliği katılımcılarla birlikte kontrol edilir.

Bu araştırma için veriler, 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntemde görüşmeci, görüşme için önceden sormak istediği soruları içeren bir protokol oluşturur. Ancak görüşmeci bu protokole uygun olarak farklı sorular sorarak görüşmenin akışını değiştirebilir. Sonuç olarak görüşülen kişi yanıtlarını açıklayabilir ve netleştirebilir. Tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı araştırmayı kolaylaştırır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ulusal ve uluslararası literatürün taranmasını içeren görüşme formunun oluşturulması sürecinin bir parçası olarak profesyonel öğrenme topluluğunun okul gelişimine yönelik stratejileri üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Kişisel bilgi formu, çalışmanın amacına uygun olarak seçilen altı temel soru ve her bir soru hakkında daha fazla bilgi toplamak için seçilen alt sorular formu oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, branşları, eğitim düzeyleri ve kurum içindeki pozisyonları sorulmuştur. Görüşme formundaki sorular hem çalışmanın hedefleriyle ilgili hem de açık ve kolay anlaşılır olacak şekilde özenle hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği konusunda görüşlerini almak için iki eğitime soru sorulmuş ve uygun hükümler görüşme formunun taslağına eklenmiştir.

Görüşmenin gönüllülük esasına dayandığı, katılımcıların kimliklerinin korunacağı ve materyalin gizliliği açıkça belirtilmiştir. Görüşme günü ve saati katılımcılar tarafından seçilmiştir. Görüşmelerin süresi kırk ila doksan dakika arasında değişmiştir. Katılımcılar, kendileri için özellikle uygun olan zamanları tercih ederek zaman konusunda kendilerini rahat hissetmeleri için teşvik edilmiştir. Görüşme sırasında görüşme formuna notlar alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma, görüşmelerden elde edilen bilgilere dayalı bir içerik analizi yaklaşımı kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın özüne ilişkin temel dinamikler, motifler, önyargılar ve anlamlar içerik analizi kullanılarak tespit edilmiştir. İçerik analizinde veriler titizlikle, özenle ve metodik olarak incelenir ve yorumlanır. İçerik analizinin amacı, katılımcı gözlemleri ve dosya ve belgelerin incelenmesi yoluyla elde edilen bilgileri açıklayabilecek fikirlere ve bağlantılara ulaşmaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre içerik analizi, kodları ve temaları belirlemek, bunları anlamlı hale getirmek ve okuyucuya anlaşılır bir şekilde iletmek için karşılaştırılabilir verileri, belirli fikirleri veya kavramlar arasındaki bağlantıları yakından inceleme eylemidir. Kodlama, araştırmacının verilerin önemli parçalarına (bir kelime, bir cümle, bir paragraf, vb.) isimler verdiği süreçtir. Toplanan veriler, kodlama süreci boyunca analiz, karşılaştırma, kavramsallaştırma ve ilişkilendirme için parçalara ayrılmalıdır. Kavramlar, veri içindeki anlamlı birimlere (bir kelime, cümle, paragraf, vb.) ve olaylara atfedilen anlamlardır. Kategorizasyon, içerik analizi yoluyla keşfedilen fikirlerin birbirleriyle belirli bir bağlantı içinde sınıflandırılmasının ifadesidir. Bir konu başlığı altında kategoriler toplanır. Kategorilere bakılarak kategoriler arasındaki bağlantılar netleştirilir. Bu bağlantılar daha üst düzey kategorizasyon gerektirdiğinde temalar belirtilir. Temalar, içerik analizi yoluyla keşfedilen fikirlerden daha geniş ve soyut oldukları için çalışma konusunun boyutlarını göstermesi açısından önemlidir (Merriam ve Grenier, 2019). İçerik analizinde gözlemler, görüşmeler ya da yazılı materyaller aracılığıyla toplanan bilgiler dört aşamada incelenir: Verilerin kodlanması, kodların, kategorilerin ve temaların belirlenmesi, kodların, kategorilerin ve temaların düzenlenmesi ve sonuçların açıklanması ve yorumlanması ilk dört adımdır (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmada, görüşmeden elde edilen veriler deşifre edilerek sorulan soruların cevaplarını oluşturan kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar aralarındaki anlam ilişkileri göz önünde bulundurularak kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerden alt temalar elde edilmiştir. Alt temalardan ana temalara ulaşılmıştır ve tüm verilerden tablolar oluşturulmuştur. Çalışmanın içerik analizi sonucunda tablolar tanımlanmış ve bulguların yorumlanması yapılmıştır.

BULGULAR

Okul Kültürü Teriminin Anlamı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan katılımcılardan okul kültürü teriminden ne anladıkları hakkındaki görüşlerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Kültürü Teriminin Anlamı Hakkındaki Görüşlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Kültürü Teriminin Anlamı	Davranış biçimi	6
	Okul iklimi/kültürü	5
	Olgu	4
	Değerler	3
	Çalışma ortamı	1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların okul kültürü teriminden ne anladıkları hakkındaki katılımcı görüşlerinin okul kültürü teriminin anlamı teması altında toplandığı görülmektedir. Okul kültürü teriminin anlamı teması altında davranış biçimi, değerler, okul iklimi/kültürü, olgu ve çalışma ortamı isimli 5 kod olduğu görülmektedir. Okul kültürü teriminin anlamının davranış bilimi olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul içinde geçerli olan genel davranış kalıpları ve steroitleri belli eden yaklaşımdır.” (K3)

“Okuldaki tüm personel, öğretmen ve öğrencinin sergilediği davranışlar bütünü...” (K7)

“Okulun görevlilerinin durumlara karşı ortak davranış üslubu” (K10)

Okul kültürü teriminin anlamının okul iklimi/kültürü olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okuldaki tüm personel, öğretmen ve öğrencinin sergilediği davranışlar bütünü, alışkanlıkları ve okula girildiğinde hissedilen iklim.” (K7)

“Okulda bulunan idareci, öğretmen, personel ve öğrenciler birbirleriyle uyum içerisinde bulunması okul kültürünü oluşturur. Birlikte uyum içinde olması pozitif kültürü oluşturken çatışma hali olması negatif yönde etkiler.” (K9)

“Okul kültürü belirli hedefler doğrultusunda bireylerin beklentileri ve çevre şartlarını dikkate alarak genelde yazılı olmayan beklentiler.” (K11)

Okul kültürü teriminin anlamının olgu olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...okulun bulunduğu çevre ve yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ogelerinin birlesiminden olustugunu düşündüğüm bir olgu.” (K14)

“Okul bünyesinde yapılan eğitsel, sportif ve sosyal etkinlikleri içeriğini şekillendiren bir olgudur.” (K15)

Okul kültürü teriminin anlamının değerler ve çalışma ortamı olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul Kültürü okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranışlarını etkileyen maddi manevi değerler bütünüdür.” (K2)

“Öğretmen ve öğrencinin ortak değerlere sahip olmasıdır.” (K4)

“Öğretmenlerin, öğrencilerin ve tüm çalışanların kendini huzur içinde hissettiği, emin hissettiği, o yere ait hissettiği bütün personelin uyum içinde verimli bir şekilde çalıştığı bir çalışma ortamıdır.” (K6)

Okulun Bir Logosu ya da Sembolü'nün Varlığı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan okulun bir logosu ya da sembolünün varlığına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okulun Bir Logo ya da Sembolü'nün Varlığına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okulun Logo ya da Sembolü	Evet, var	12
	Hayır, yok	2
	Bilmiyorum	1

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların okulun bir logo ya da sembolü'nün Varlığına hakkındaki katılımcı görüşlerinin okulun logo ya da sembolü teması altında toplandığı görülmektedir. Okulun logo ya da sembolü teması altında evet var, hayır yok ve bilmiyorum isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Okulun logo ya da sembolü olduğuna ilişkin görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“evet var.” (K1)

“Evet, var.” (K2)

“Var.” (K3)

“Evet okulumuzun bir logosu var.” (K8)

“Evet” (K9)

“okulumuzun logosu vardır” (K14)

Okulun logo ya da sembolü olmadığına ya da bilmediğine ilişkin görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okulun sembol ve logosu yoktur.” (K11)

“Bilmiyorum ama kısaltması var” (K10)

Okul Kültürü Yaratmada Eğitimcilerin Sorumluluklarının Neler Olduğunun Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan kurumda yer alan tüm tarafları ortak bir amaç, değer ve anlam etrafında birleştiren bir okul kültürü yaratmada eğitimciler olarak öğretmenlerin ve çalışma arkadaşlarının sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların verdiği cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Kültürü Yaratmada Eğitimcilerin Sorumluluklarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kurum Kültürü Yaratmada Eğitimcilerin Sorumlulukları	Öğrencilere milli ve manevi değerleri vermek	6
	Görevini iyi yapmak	4
	Eğitim vermek	2
	Okul kültürü oluşturmak	2
	Birlik ve beraberlik sağlamak	2
	Etkinlikler düzenlemek	1

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların okul kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumluluklarının neler olduğu hakkındaki katılımcı görüşlerinin kurum kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumlulukları teması altında toplandığı görülmektedir. Kurum kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumlulukları teması altında öğrencilere milli ve manevi değerleri vermek, görevini iyi yapmak, eğitim vermek, okul kültürü oluşturmak, birlik ve beraberlik sağlamak ve etkinlikler düzenlemek isimli 6 kod olduğu görülmektedir. Kurum kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumluluklarının öğrencilere milli ve manevi değerleri vermek olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“okulumuzun hedefleri doğrultusunda milli ve manevi değerlere ulaşmada en iyi şekilde örnek olarak bilinçli bireyler yetiştirmek için her üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmektedir.” (K1)

“öğrencileri kendi değerinin farkına varmasını sağlaması, toplumun değer yargılarını geliştirmektir. Öğrencilere toplumun bir ferdi olduğu okulda bunun ayrılmaz bir parçası olduğunun fark eder.” (K4)

“...milli ve manevi değerleri, okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzeyleri ve etnik oluşumlarını göz önünde bulundurarak uyumlu ve uygun yöntemlerle bu değerleri inşa edebilmek” (K14)

Kurum kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumluluklarının görevini iyi yapmak olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Herkesin görevinin gerektirdiği iş ve işlemleri en iyi şekilde layıkıyla yerine getirmeye çalışmasıdır.” (K6)

“Toplantılarda alınan kararları uygulamaya çalışıyoruz. Bize verilen görevleri yerine getirmeye çalışıyoruz.” (K12)

Kurum kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumluluklarının eğitim vermek, okul kültürü oluşturmak, birlik ve beraberlik sağlamak ve etkinlikler düzenlemek olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yönetici ve öğretmenler bunu oluşturmak için çalışmalı bu doğrultuda paydaşlara eğitim verilmeli ve zaman içinde bunun yerleşmesine çalışılmalıdır.” (K11)

“Bir okul kültürü oluşturulurken okuldaki öğretmen, idareci, öğrenci ve tüm okul çalışanları okul kültürü oluşumunda dürüst, şeffaf ve gerçekçi bir şekilde işbirliği içinde olması gerekir.” (K15)

“Genel olarak okul iklimine zarar vermeden birlik ahengiyle bir arada bulunabilmek.” (K3)

“öğrencilerin sosyalleşmesi için etkinlikler düzenlemek.” (K13)

Okulda Yer Alan Tüm Tarafların Sahip Olduğu Ortak Değerler ve İlkelerin Neler Olduğunun Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan okulda yer alan tüm tarafların sahip olduğu ortak değerler ve ilkelerin neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların verdiği cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuldaki Tüm Tarafların Sahip Olduğu Ortak Değerler ve İlkelerle İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Ortak Değerler ve İlkeler	Adalet	5
	Saygı ve sevgi	5
	Milli ve manevi değerler	3
	Dürüstlük	3
	Yardımsızlık	3
	Hoşgörü	2
	Hukuka uyma	2
	Sorumluluk	1
	Öz denetim	1
	Fedakarlık	1
	Bağımsız düşünme	1
	Kendini gerçekleştirme	1
	Paylaşım	1
	Çalışkan	1
	İyi örnek olmak	1
	Disiplin	1
	Sorumluluk	1
Merhamet	1	

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların okuldaki tüm tarafların sahip olduğu ortak değerler ve ilkelerle ilişkin görüşlerinin ortak değerler ve ilkeler teması altında toplandığı görülmektedir. Ortak değerler ve ilkeler teması altında adalet, saygı ve sevgi, milli ve manevi değerler, dürüstlük, yardımsızlık, hoşgörü, hukuka uyma, sorumluluk, öz denetim, fedakarlık, bağımsız düşünme, kendini gerçekleştirme, paylaşım, çalışkan, iyi örnek olmak, disiplin, sorumluluk, merhamet isimli 17 kod olduğu görülmektedir. Ortak değer ve ilkeler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bağımsız düşünme, paylaşım, çalışkan, milli ve manevi değerlere sahip, fedakar, merhametli olma, saygı ve sevgi” (K1)

“Okulumuzdaki tüm tarafların sahip olduğu ortak değerler adalet, sevgi saygı, sorumluluk, dürüstlük, öz denetim ve yardımsızlıktır.” (K2)

“Saygı tüm kurumun benimsediği ilkelerdendir.” (K4)

“İşimizi özveri ile yapmak, iyi örnek olmak ve adaletli davranmak.” (K5)

“Sahip olunması gerekenler dürüstlük, adalet, kamu yararı, hukuka uygunluk, milli ve manevi değerlere saygı, ilericilik, yaratıcılık. Tüm taraflar sahip mi bilemiyorum.” (K7)

“Saygı, hoşgörü, yardımlaşma” (K9)

“Disiplin, kanunlara uyma, yardımlaşma, görev bilinci” (K10)

“Sorumluluk, bireye ve değerlere saygı, adalet, merhamet” (K13)

Kurumda Hakim Olan Okul Kültürünün Tanımı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan kurumda hakim olan okul kültürünün tanımı hakkındaki görüşlere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Kurumda Hakim Olan Okul Kültürünün Tanımı Hakkındaki Görüşlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kurumdaki Hakim Okul Kültürü	İşbirliği	5
	Sıkı çalışma	2
	Ortak hedefler	2
	Adalet	2
	Akademik gelişim	2
	Sosyal gelişim	2
	Anlayış	1
	Şeffaflık	1
	Aidiyet	1
	Güven	1
	Dürüstlük	1
	Sportif faaliyetler	1
	Kültürel faaliyetler	1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların kurumda hakim olan okul kültürünün tanımına ilişkin görüşlerinin kurumdaki hakim okul kültürü teması altında toplandığı görülmektedir. Kurumdaki hakim okul kültürü teması altında işbirliği, sıkı çalışma, ortak hedefler, adalet, akademik gelişim, sosyal gelişim, anlayış, şeffaflık, aidiyet, güven, dürüstlük,

sportif faaliyetler kültürel faaliyetler isimli 13 kod olduğu görülmektedir. Kurumdaki hakim okul kültürü konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kurumumuzda hakim olan okul kültürü şeffaflık, aidiyet, karar alımına katılım, iş birliği, güven, ortak hedef ve adalet gibi bir çok unsurdan oluşan bir bütündür.” (K2)

“İzin verici ve genel olarak anlayışlı bir yapı söz konusudur.” (K3)

“Akademik başarı, sosyal gelişim, ahlaklı bireyler gibi özellikler taşıyan bireyler yetiştirmek okulumuzda hakim olan kültürü tanımlayabiliriz.” (K8)

“Öğrencimizden öğretmenimize; öğretmenimizden idarecilerimize rol ve sorumluluklarını birlik ve beraberlik içerisinde yerine getirerek uyumun sağlandığı Büyük bir AİLE dir.” (K9)

“Yardımlaşma dayanışma , İşlerin zamanında yürütmesi” (K10)

“Kurumuzdaki okul kültürü genel hatlarıyla iyi bireyler yetiştirmek için çalışan ve gayret eden personel ruhu vardır.” (K11)

“İşbirliği, dürüstlük ve sıkı çalışma gibi özellikleri teşvik eden bir okul kültürümüz vardır. Ayrıca herkes birbiriyle iletişim içinde olduğundan eğitime dair inançlar, değerler, hedef ve eylemler daha kolay planlanıp gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.” (K12)

“Öğrencileri geleceğe her yönden hazırlamaya çalışmak.” (K13)

“Eğitsel, sportif, kültürel ve sosyal her türlü faaliyetlerin gerçekleştiği bir okuluz” (K15)

SONUÇ

Katılımcıların okul kültürü teriminden ne anladıkları hakkındaki görüşlerinin okul kültürü teriminin anlamı teması altında toplandığı görülmüştür. Okul kültürü teriminin anlamı davranış biçimi, değerler, okul iklimi/kültürü, olgu ve çalışma ortamı olarak ifade edilmiştir. Literatürle karşılaştırıldığında sadece birkaç katılımcı okul kültürünü "değerler" olarak doğru bir şekilde tanımlamıştır (Peterson & Deal, 2009). Sonuç olarak, yanıtlardan okul kültürü fikrinin okullarda iyi anlaşılmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların okulun bir logo ya da sembolü'nün varlığı hakkındaki görüşlerinin okulun logo ya da sembolü teması altında toplandığı görülmüştür. Okulun logo ya da sembolü olmasına ilişkin katılımcı cevapları evet var, hayır yok ve bilmiyorum şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların okul kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumluluklarının neler olduğu hakkındaki görüşlerinin kurum kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumlulukları teması altında toplandığı görülmüştür. Kurum kültürü yaratmada eğitimcilerin sorumlulukları öğrencilere milli ve manevi değerleri vermek, görevini iyi yapmak, eğitim vermek, okul kültürü oluşturmak, birlik ve beraberlik sağlamak ve etkinlikler düzenlemek şeklinde sıralanmıştır.

Literatüre göre (Barnard, 1956), okulun bir eğitim kurumu olarak rolünü yerine getirebilmesi için bir misyon etrafında dayanışma ve birliktelik ön koşuldur. Katılımcılardan bazıları, okul kültürünün bileşenlerinin öğrenciler arasında topluluğu teşvik ettiğini söylemiştir. Bu bulguya dayanarak, okul kültürünün kurumun hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Görüşülen çok sayıda kişi, okulun kültürel bileşenlerinin sosyoekonomik farklılıkları ortadan kaldırdığını ve kişiler arası etkileşimleri kontrol ettiğini söylemiştir. Bu bulgular, okul kültürünün kurumun hedeflerine ulaşmasında önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Katılımcıların okuldaki tüm tarafların sahip olduğu ortak değerler ve ilkelere ilişkin görüşlerinin ortak değerler ve ilkeler teması altında toplandığı görülmektedir. Ortak değerler ve ilkeler adalet, saygı ve sevgi, milli ve manevi değerler, dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörü, hukuka uyma, sorumluluk, öz denetim, fedakarlık, bağımsız düşünebilme, kendini gerçekleştirme, paylaşımcı, çalışkan, iyi örnek olmak, disiplin, sorumluluk, merhamet olarak sıralanmıştır. Literatürle uyumlu olan bu bulgu (Peterson & Deal, 2009), kendini çalışmalarına adanmış, yardımsever, örnek ve disiplinli öğrenci ve öğretmenlerin öğrenmeye karşı daha büyük bir şevk gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu sevginin bir sonucu olarak görevlerini daha iyi yaparlar. Okuldaki başarı da bunun sonucudur. Bu şekilde, okul kültürünün kurum için çok önemli olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların kurumda hakim olan okul kültürünün tanımına ilişkin görüşlerinin kurumdaki hakim okul kültürü teması altında toplandığı görülmüştür. Kurumdaki hakim okul kültürü işbirliği, sıkı çalışma, ortak hedefler, adalet, akademik gelişim, sosyal gelişim, anlayış, şeffaflık, aidiyet, güven, dürüstlük, sportif faaliyetler kültürel faaliyetler olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin sosyalleşmesi okulun görevlerinden biri olduğu için okul kültürünün okulun işlevini yerine getirmesinde önemli olduğu söylenebilir (Aydın, 2014). Katılımcılar, okulda düzenlenen etkinliklerin bireyleri etkileşime girmeye ve birbirlerini tanımaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, etkinliklerin sınıf içi davranışları düzenlediği ve personel ile öğrencilerin daha sosyal olmalarına yardımcı olduğu iddia edilmiştir. Okul kültürünün bir parçası olan ritüel, rutin ve geleneklerin, özellikle insan yetiştiren bir kurum olarak okulda, insanların birbirini tanıması ve etkileşime girmesinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, okul yaşamı üzerinde iyi etkileri olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında katılımcıların okul kültürüne bakış açıları, iyi bir okul kültürü için vurgulanması gereken birkaç husus olduğunu göstermektedir. İlk olarak, katılımcıların okul kültürü kavramını anlamadıklarının altı

çizilmelidir. Kavramlar anlaşıldıktan sonra geliştirilebilir. Bilinmeyen fikirler üretilemez, kontrol edilemez veya diğer kavramlarla ilişkilendirilemez. Akademik ilerlemeyi etkileyen okul kültürü fikri anlaşılmazsa, okul kültürüyle ilgili birçok konu ele alınmayabilir. Bu bağlamda, yöneticilerin ve öğretmenlerin okul kültürü konusunda eğitilmesi kritik önem taşımaktadır. Özetle, okul kültürü çok geniş bir kavramdır. Bu nedenle okul kültürünü anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında sadece yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Okul kültürü kavramının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak için yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ek olarak öğrenci, veli ve mezunların görüşlerine de yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (26), 179-194.
- Aydın, M. (2013). Eğitimde örgütsel davranış. Ankara: Gazi kitabevi
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür, eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aziz, A. (1994). Araştırma yöntemleri teknikleri ve iletişim (2. Baskı). Turhan Kitabevi.
- Balcı, A. (1993). Etkili okul. Kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Barnard, C. I. (1956). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard university press.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (4), 549-557.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (2017). Örgüt kültürü (Çeviri Edit. M. G. Gülcan. ve N. Cemaloğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.
- Dessel, A., (2010). Prejudice in schools: promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429
- Erdem F., İşbaşı, Ö.J., (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (1): 33-57.
- Fyans, L. J., & Maehr. M. L. (1990). School culture, student ethnicity, and motivation. Urbana, Illinois: The National Center for School Leadership (EricNumber: ED 327-947).
- Gümüşeli, A., İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. İstanbul: Artı Eğitim Dergisi, Mart, Sayı: (8): 14
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press
- İbicioğlu, C. (1999). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara, Nobel Yayınevi
- McEwan, E. K. (2003). Seven steps to effective instructional leadership. California: Corwin Press, INC.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: Sage publications.
- Peterson, K.D. & Deal, T.E. (2009). *The shaping school culture field book (Second Edition)*. John Wiley&Sons, Inc
- Schoen, L. T. & Teddlie C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129– 153.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (39), 458- 474
- Şimşek. N. ve Fidan. M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*, (ss. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Turhanoglu-Kocak, F. A., Suğur, N., Gönę-Şavran, T. & Çetin, O. B. (2013). Sos-yolojide Araştı rma yöntem ve teknikleri (Edt. Temmuz Gönę Şavran) (2.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

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

Bir Oyuncak Tasarımı Deneyinin Kültürel Kimlik Metodu Olarak Değerlendirilmesi

Evaluation of a Toy Design Experiment as a Method of Cultural Identity

ÖZET

Çocukların düşünme, üretme, yaratıcı olma yeteneklerini önemli ölçüde etkileyen oyun ve oyuncakların kültür ile çok yakın bir ilişkisi vardır. Oyuncaklar ait oldukları toplulukların bir kültürel kimlik ve kültürel miras değerleridir. Bir tasarım ögesi olarak oyuncak her zaman kültürel sürekliliğin bir parçası olup ülkelerin kültürel ve tarihi değişimleri sonucunda şekillenmiştir. Malzemesi, üretim tekniği değişmiş olsa bile her kültür kendi oyuncağını yaratmıştır ve yaratmaya devam etmektedir.

Ancak günümüz küreselleşme etkisi altında oyuncak tasarımı da özgün niteliklerini yitirmekte çoğunlukla turistik ve ticari ürünler haline gelmektedirler. Oysa bir kültürel miras konusu oyuncaklardan bir kaynak olarak yararlanılması yaygın bir tasarım yöntemidir.

Dünyada farklı kültürlerinin kendilerine özgü oyuncak tasarımları toplumun kültürel kodlarını içinde barındıran çok önemli materyaller olarak kabul görmüşlerdir. Aynı zamanda marka haline gelen bu oyuncaklar endüstriyel miras açısından çok sayıda bileşenleri bir araya getirerek kültürel kimlik ve yaratıcılığın temel kaynaklarının ortaya konmasını sağlamışlardır. Oyuncak tasarımı ve üretimi bu anlamda miras unsurları olmaktan öte bir sürdürülebilirlik alanıdır. Çünkü oyuncak ve oyun aynı zamanda malzeme bilgisi, tarih, tasarım öğeleri, bilim ilkeleri, yaratma sevinci ve deneyimi kazandırır.

Bu makale kültürel miras ile oyun ve oyuncak tasarımının kültürel sürdürülebilirlik açısından bağlantılarını incelemiştir. Türkiye’de kültürel mirasın korunması kapsamında anlamlı örneklerden biri olan Bursa Tofaş Anadolu Arabaları Müzesinde at arabalarının çeşitli oyuncaklar haline getirilmesi ve müze bünyesinde bir atölye kurularak gelen ziyaretçilerin deneyimlemesi önerilmektedir. Böylece Bursa Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi, oyuncak tasarımlarıyla bir üretim ve sanayi mirasının ve kültürünün gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayacak sürdürülebilir bir tasarım metoduna kaynak olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Kimlik, Kültürel Miras, Oyuncak Tasarımı, Bursa Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi

ABSTRACT

Children's games and toys affect children's thinking, making, producing, and creativity. Toys are related to cultures, the cultural identity and cultural heritage values of that community. Toy design always provides cultural continuity. Cultural and historical changes in countries shape them. Material and production techniques change, but each culture creates its toys, which continues. However, globalization reduced the originality of toy design. They were mostly for tourists and commercial products.

The toy designs of different cultures have the codes of the country's future. Therefore, it is essential. They became a brand and maintained it as the design products of cultural sustainability. These toys are also cultural identity, and creativity support in terms of industrial heritage. Toy design and production provide a versatile benefit to sustainability when it is made of inheritance. Because there is material knowledge, history, design, science principles, joy, and experience in learning and play workshops with toys.


This article examined the connections between cultural heritage, museums, play, and toy design in terms of cultural sustainability. It was proposed to build various toys of horse cars in The TOFAŞ Museum of Cars and Anatolian Carriages and to establish a workshop in the museum. Incoming visitors will experience this. Thus, The TOFAŞ Museum of Cars and Anatolian Carriages in Bursa will be the source of a sustainable design method that will enable production and industry heritage and culture to be transferred to future generations.

Keywords: Cultural identity, Cultural heritage, toys design, The TOFAŞ Museum of Cars and Anatolian Carriages in Bursa

GİRİŞ

Oyuncaklar, özellikle büyüme çağında olan çocukların hayatında büyük bir önem taşır. İnsanın hayat boyu yaratıcılığının kaynağını oluşturan ve dünya görüşünü biçimlendiren etkileri vardır. Oyun ve oyuncaklar çocukların yaş dönemleri yanı sıra bulunduğu coğrafyaya göre farklılıklar taşır. Bu farklılıklar aynı zamanda oyuncakların bir kültürel kimlik ve kültürel miras değeri olmasını sağlamıştır.

Bir tasarım ögesi olarak oyuncak her zaman kültürel sürekliliğin bir parçası olup ülkelerin kültürel ve tarihi değişimleri sonucunda şekillenmiştir. Hatta genel olarak oyuncağın tasarımı, üretildiği zamanın ve bölgenin

Nigar Yusubova¹ 
Suha Ural² 

How to Cite This Article

Yusubova, N. & Ural, S. (2023). “Bir Oyuncak Tasarımı Deneyinin Kültürel Kimlik Metodu Olarak Değerlendirilmesi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2548-2560. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68515>

Arrival: 23 January 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğrenci, Nigar Yusubova, Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Endüstriyel Tasarım A.B.D., İstanbul, Türkiye

² Doç.Dr. Suha Ural, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü, İstanbul, Türkiye

değişimlerine paralel biçimde gelişmiştir. Malzemesi, üretim tekniği değişmiş olsa bile her kültür kendi oyuncasını yaratmıştır ve yaratmaya devam etmektedir.

Geçmişte oyuncaklar çocukları gelecekte yaşayacakları hayata hazırlamak amaçlı tasarlanırken, günümüzde bu amacını yitirerek adeta bilgisayar, telefon ekranlarına taşınmışlardır. Bu nedenle oyuncakların sadece eğlence aracı olarak değil, aynı zamanda çocukların gelişimini etkileyen önemli bir tasarım konusudur.

Ayrıca küreselleşen tasarım ortamında, geleneksel kültürel öğeler olan oyuncakların minyatürleştirilerek yeniden tasarlanması dünyanın her yerinde yaygın bir tasarım yöntemi haline gelmiştir. Ancak bunlar çoğunlukla turistik nesnelere olarak ticarileştirilmiştir.

Bu oyuncakların kültürel miras öğelerini nesilden nesle taşıması ve bu aktarımın da kültürel altyapıyı oluşturması oldukça önemlidir. Bu şekilde çocuklar hem kendi tarihini hem de diğer ülkelerin mirasını tanıırken, küresel düzeyde ortak miras öğelerini de öğrenmiş olurlardır. Böylece çocuklar kültür varlığı kavramını anlayıp, yaşadığı ülkenin kültür varlıklarını ve çeşitliğini görüp, zamanla nasıl değiştiği konusunda bilgilenenlerdir.

Müzeler ise genellikle toplama, koruma ve halk eğitimi gibi toplumsal işlevlerini yerine getirmeye yönelik kâr amacı gütmeyen kurum veya kuruluşlardır. Özellikle özel koleksiyonları aracılığıyla hizmet ettikleri toplulukların mirasının önemli bir bölümünü temsil eden önemli kültürel eserleri barındırmaktadır. Günümüzde müzeler, yerel toplulukları zenginleştirebilecek ve diğer miras çekiciliklerinin yanı sıra turizm, tanıtım ve yaratıcı şehir özelliklerine katkıda bulunan kültürel miras unsurlarıdır. Bu nitelikler müzeleri sürdürülebilir hale getirmektedir.

Bu makalede geleneksel oyuncakların kültürel miras özelliklerinden faydalanılarak günümüz oyuncak tasarımına çok yönlü etkileri incelenmektedir. Bu incelemede Tofaş Bursa Anadolu Arabaları Müzesi'nin sahip olduğu miras kaynağının oyuncak tasarımı alanına entegre edilmesiyle ilgili bir analiz yapılmaktadır. Analiz için gerekli veriler, kaynağını kültürel mirastan almış dünya oyuncak markaları haline gelmiş örneklerden elde edilmiştir. Oyuncak tasarımı ve kültürel miras ilişkisinde birbirine etki eden özellikler ele alınmıştır. Tofaş Bursa Anadolu Arabaları Müzesinde oyuncak tasarımına ilham verecek, kültürel miras unsurları bu özelliklere göre değerlendirilmiştir.

Tofaş Bursa Anadolu Arabaları Müzesi, tasarım ve endüstriyel imalat odaklı çalışmalarıyla mirasın korunması, kültürel beceri ve bilgilerin aktarılması ile topluma ve gelecek nesillere bir kimlik duygusu ve kamu hafızasının inşasını sağlayan bir müze olarak tasarlanmıştır. Kültürel sürdürülebilirliğin yarattığı sürdürülebilir kalkınmaya anahtar olacak sürdürülebilir bir toplum yaratımını desteklemiştir. Bununla birlikte, bir geleneksel üretim alanına yönelik koruma odağına rağmen hem mirasın korunması hem de görünen ve yaşayan şehirle ilgili bilgi aktarımı hedefleri yenilikçi bir şekilde gerçekleştirmektedir. Geleneksel müzelerin misyonu bir malzeme koleksiyonunu korumak iken Tofaş Bursa Anadolu Arabaları Müzesi kendisini "insanların bu konudaki bilgisiyle" tanımlamıştır.

Bu makale bir kültürel mirasın korunmasında oyuncak tasarımının yerini değerlendirme amaçlı, zengin tarihi olan Bursa şehrinin Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi örneğinde, kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayacak sürdürülebilir bir tasarım metodu önermektedir.

OYUN, OYUNCAK VE KÜLTÜREL MİRAS İLE BAĞLANTILARI

Oyun Oynama Eyleminin Tanımı

Oyunlar çocukların farkında olmadıkları duygularını ortaya çıkarmaktadır. Oyun oynarken çocuğun hayalleri, fantezileri ve duyguları başkası tarafından yönlendirilmeden belirmektedir. Nitekim oyun çocuğu gerçek yaşamın geriliminden bir süreliğine uzaklaştırarak, eğlenerek gücünü geri kazanmasını sağlamaktadır. Oyun, çocuğu tanımada önemli bir araç olup, onun duygularını öğrenme biçimidir. Çünkü çocuk oynarken sevgi, nefret, kırgınlık gibi duygularını başkalarına veya nesnelere yansıtır (Freud, 1998).

Oyun oynamak çocuğun özgürlüğünü kazanmasında, gelişmesinde ve yaratma sevincini duymasında önemli bir etkidir. Yaşadığı kültürün kurallarını öğrenmesine ve onlara uymasına, araştırma duygusunun gelişmesine yer veren olgudur (Yavuzer, 2016).

Geçmişten günümüze kadar birçok araştırmacının oyunun nedeni ve amacı konusunda yaptıkları çalışmalarda oyunu farklı şekillerde tanımlamış olmaları 19 yüzyılda klasik oyun kuramlarının belirlenmesine yol açmıştır (Öncü ve Özbay, 2010).

Klasik Oyun Kuramları

Fazla Enerjinin Dengelenmesi Kuramı: İnsan organizmasının iyi çalışması için gerektiğinden fazla enerjiyi oyun yoluyla atmakta oyunun gerekliliğini açıklar.

Rahatlama ve Eğlenme Kuramı: Oyunun enerjiyi sakladığı ve oyunla harcanmış olan enerjinin tekrardan geri kazanılabilir olmasını açıklar.

Yetişkinlik Hayatına Hazırlama Kuramı: Oyunun içgüdüsel davranışları ortaya çıkararak dizginlenebilir olmalarını ve gelecekteki yaşama hazırlama biçiminin bir türü olduğunu açıklar.

İçgüdüsel Becerileri Geliştirme Kuramı: Bireyin içgüdüsel becerilerinin erken yaşta ortaya çıkmasını ve geliştirilerek yetişkinlik hayatına doğru bir şekilde adım atmasını sağladığını açıklar (Herron and Sutton-Smith, 1971).

1920 yılından sonra klasik kuramlar, yerlerini modern kuramlara vererek, oyun oynama eyleminin çocuğun gelişimine yönelik gerçekleştiği ileri sürülmüştür (Öncü ve Özbay, 2010).

Modern Oyun Kuramları

Uyarımsal Geçiş Kuramı: Oyunun bir keşif süreci olduğunu açıklar. Çocuk bir nesneyi keşfetmeye başladıktan sonra onu nasıl kullanabileceği ile ilgili fikirler yürütür ve fikirlerin doğrultusunda oyun ortaya çıkar (Öncü ve Özbay, 2010).

Psikodinamik Oyun Kuramı: Oyunun, çocuğun yaşamındaki korkularını ve kaygılarını dışa vurarak giderilmesinde önemli olduğunu belirtmektedir (Herron and Sutton-Smith, 1971).

Bilişsel Gelişime Dayalı Oyun Kuramı: Oyun sırasında çocuk problem çözerek yaratıcı düşüncesini geliştirdiğini ve var olan becerilerini desteklediğini açıklar (Hughes, 1999).

Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı: Oyun oynarken çocuğun günlük yaşamında yaptığı eylemler pekiştirilir ve bulunduğu toplumun kültürel davranışlarını öğrenilmesi sağlanır (Scott and Bruce, 1994).

Örnek Olarak Yapılmış Oyuncak Tanımları

Oyuncak, çocukların eğlenmesi, öğrenmesi, estetik eğitimi ve gelişimi için tasarlanmış bir öğedir ve oyun oynama eyleminin en önemli aracıdır. Oyuncaklar, çocukların oyun oynarken hayalinde yarattıkları dünyasına gerçeklik katan somut objelerdir (Phoenix, 2006). Çocuk için oyuncak başkalarıyla iletişim kurmanın yolu olmakla birlikte kendi öz benliğinin şekillenmesi açısından da faydalıdır.

Oyuncak, çocuğun insanların dünyasına, insan ilişkilerine, doğaya, bilime, teknolojiye ve kültüre küçük yaştan itibaren girme yolunda yardımcı bir nesnedir (Niemann,1991).

Oyuncak bir toplumun genelleştirilmiş tipik özelliklerini taşır ve gerçek bir nesneyle ilgili yapılan eylemlerin çocuk tarafından taklit edilmesini sağlayarak, özgünlük, geleneksel nitelikler ve gerçeklik barındırır (Smith, 1986).

Oyuncak daima üretildiği yerin ve zamanın niteliklerini taşıyarak, insanların dünya görüşleri, ideolojileri, zevkleri ve tarzları ile ilişkilidir. Oyuncaklar, en önemli kültürel miras öğeleridir (Phoenix, 2006).

Oyuncak Tasarımı ve Kültürel Miras ile Bağlantıları

Kültürel miras; geçmiş zamanlardan günümüze kadar taşınmış tarihi, bilimsel, sanatsal, estetik, etnik, antropolojik unsurlarla insan emeği ya da doğal etkenlerle oluşan, ancak üzerinde insanın yaratıcılığı bulunan taşınamayan yapılar ve sanatsal önem taşıyan insan yapımı taşınabilir eserlerin tamamını kapsar. Aynı zamanda halkın bütününe mal olmuş ve bugüne tamamıyla değişmeden aktarılmış insanların yaşayış biçimleri, inançlarını etkileyen örf, adet, gelenek ve göreneklerden oluşan soyut değerlerin bütününe verilen isim olarak ifade edilmektedir (Diker, 2016).

Bir toplumun varlığı boyunca biriktirdiği deneyimleri ve geleneklerini gelecek kuşaklara doğru aktarılmasını sağlamaktadır. Kültürel miras bir ülkenin kimliği, kültürü, tarihi ile ilgili soyut ve somut değerlerin tümüdür. Kültürel miras evrensel ve kitleseldir: yaşamdan beslenir, sürekliliğini korur ve bu nedenle yaşamı da besler (Şahin ve Güner, 2006). Günümüzde kültürel mirasın “ürünleştirilerek” yeniden tasarımı, dünyada hızla yayılan ürün tasarım trendlerinden biridir. Bu, tasarımcıların belirli kullanıcı grupları için ürünler tasarlamalarına veya tasarımlarında yerel kültürel özellikleri küreselleştirmelerine olanak tanımaktadır.

Çocuklar, kimliğin ve kültür mirasının sürekliliğini sağlayacak ve onu geliştirecek olan en önemli varlıklardır. Oyunlar ve oyuncaklar da bu süreklilikte önemli bir rol üstlenen kültür unsurlarıdır. Ayrıca Kültürel mirasın aktarımında da oyuncak, toplumun üretim, tasarım ve ekonomisini, eğitim tarzını, sosyal ve hatta politik süreci hakkında bilgiyi veren tarihi bir somut kaynaktır (Erdoğan, 2021).

DÜNYA ÜLKELERİNİN GELENEKSEL KÜLTÜREL OYUNCAKLARINDAN SECİLMİŞ ÖRNEKLERİN TASARIMCI BAKIŞ AÇISI İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde Japonya, Rusya, Danimarka ve Fransa örneği ile geleneksel oyuncakların küresel boyutta amaçlarının, işlevlerinin, üretim malzemelerinin ve çocuk gelişimindeki etkisi araştırılmıştır.

Örnek 1: Japonya'nın Geleneksel Kültürel Oyun ve Oyuncakları

Edo Dönemi'nden (1603-1868) Meiji Dönemi'ne (1868-1912) kadar Japonya'da tasarlanan oyuncaklar artık geleneksel halk oyuncakları olarak bilinmektedir. Birçok halk oyuncağı 'hariko' adı verilen kâğıt hamurundan yapılmaktadır.

'Washi' (Japon kâğıdı), ahşap veya kilden yapılmış kalıba yapıştırılmaktadır ve kuruduktan sonra kalıp çıkarılmaktadır, devamında renk ve desenler uygulanmaktadır. Bu teknik, devlet dairelerin ve işletmelerin bol miktarda eski kâğıt tedarik ettiği kasabalarda ve 'washi' kâğıdının üretildiği bölgelerde gelişmiştir. Bu teknikle yapılmış ve anlamlandırılmış birçok oyuncak bulunmaktadır.



Şekil 1: Japonya'nın Geleneksel Oyuncakları, Tora Hariko ve Akabeko Oyunağı **Kaynak:** URL-1

Hoko-san: Hikâyeye göre, hizmet ettiği prensesin hastalığını üstlenen ve uzak bir adaya ölmek için giden hizmetçi kızın figürüdür. İnançlara göre bu oyuncak, hasta bir çocuk tarafından kucaklanır ve sonrasında denize atılır ise, çocuğun hastalığını iyileştirmektedir.

Sankaku Daruma: Bu oyuncak üretilirken, bir ağırlığın üzerinde kâğıt koni yapıştırılmaktadır ve itildiği durumda dik durmaya devam etmektedir. 3 farklı renkte üretilmiştir: kırmızı -kadını, mavi-erkeği, beyaz ise çocuğu simgelemektedir. Japon kültüründe bu oyuncak- uğur getiren bir oyuncak olarak bilinmektedir.

Kakko: Gagaku saray müziğinde kullanılan çift başlı kakko davulu çalan kartonpiyerden yapılmış bir bebektir. Geleneksel parlak renkleri ile Japonya kültürünü sembolize etmektedir.

Chin-chin uma: Okinawa'lı kartonpiyer bebeğin tasarımında bir kralın atın sırtında binicilik alanına girmesi simgelenmiştir. At ilerlerken başı aşağı-yukarı sallayarak ses çıkarmaktadır.

Zaru-kaburi inu: Bu oyuncak, küçük çocukların sağlıklı yetiştirilmesi için kullanılmaktadır. Hikâyeye göre, yatağın üzerine asıldığında çocuğu koruyarak, üşütmesini engellemektedir.

Inu Hariko: Tokyo'nun ikonik bir halk oyuncağı olan bu oyuncak, Edo Dönemi'nden günümüze kadar anne adaylarına yapılan en yaygın hediyedir.

Oki-hime: Edo Dönemi'nde ipekböceği çiftçilerinin kaliteli ipek kozaları getirmesi için aile sunağına bu oyuncak yerleştirilmiştir. Günümüzde ise oyuncağın anlamı değişerek, çocukların sağlığını koruması adına hediye edilmektedir.

Tatsu-guruma: Hamamatsu şehrinde ortaya çıkmış bu oyuncak Çin burcundaki 12 simgeden biridir. Altına yerleştirilmiş ağırlık sayesinde yuvarlandığı zaman dik kalmaktadır.

Daruma: Zen Budizminin kurucusunun Daruma Daishi (Bodhidharma) modelidir. Dilek tutulduğunda bir göz doldurulur; diğeri dilek yerine getirildiğinde tamamlanır. Gunma'nın Takasaki Daruma'sı ipekböceği çiftçilerinin koruyucu tanrısıdır.

Amagi no bata-bata: Ciddi salgınlara ve kayıplara sebep olan çiçek hastalığından korunmak için kullanılan bir tılsımdır. "Bata-bata", davulun bir yandan diğer yana hızla hareket ettirildiğinde çıkardığı sestir.

Daruma-daki Maneki-neko: Tama'dan gelen bu kâğıt hamuru figürü, uğur getiren kedi olarak bilinmektedir. İpekböcekçiliğinin geliştiği Tama'da, kediler ipekböceklerinin doğal düşmanı olan fareleri yakaladıkları için evin koruyucuları olarak kabul edilmektedir.

Tora Hariko: Shigisan olarak da bilinen Chogosonshiji tapınağı, kaplanlarla ilişkilidir. Tapınaktan gelen bu muskannın iş hayatında iyi şans getirdiği düşünülen bir kaplan oyuncağıdır (Şekil 1.).

Akabeko: Efsaneye göre, büyük kırmızı inekler, depremden sonra Yanaizu kasabasındaki Enzoji tapınağının yeniden inşa edilmesine yardım etmişlerdir. Eski zamanlarda, bu oyuncak gibi kırmızı nesnelere çiçek hastalığını önlediğine inanılmıştır (Şekil 1.).

Geleneksel Japon Sürdürülebilir Oyunları

Kendama Oyunu: Kendama, klasik “yuva ve top” oyununun ve Latin Amerika dünyasının “boliche” veya “balero” adıyla bilinen oyuncağının bir çeşididir. Bu oyuncakların temel prensibi bir ipe bağlı iki objeden birini diğeri ile yakalamaktır.

Hagoita Oyunu: Oyunun amacı, raketle topu mümkün olduğu kadar uzun süre havada tutmaktır. “Hagoita” adı verilen kürekler genellikle “Kabuki” tiyatro oyuncularının yüzleriyle süslenmektedir. Oyunda kullanılan kürekler günümüzde sanat eserleri için toplanılmaktadır.

Daruma Otoshi Oyunu: Geleneksel olarak 6. yüzyıldan kalma bir oyundur, Budist keşiş Bodhidharma'yı temsil etmektedir ve “Jenga” oyununun Japon versiyonudur. Oyun, “Daruma” adı verilen kızgın suratlı tahta bir oyuncak bebeğin altında bulunan renkli dairesel bloklardan oluşan bir yığınla oynanmaktadır. Oyunun amacı, küçük bir çekiç kullanarak Daruma'yı düşürmeden altındaki blokları yere vurmaktır (Şekil 2.).



Şekil 2: Japonya'nın Geleneksel Oyunları: Kendama Oyunu, Hagoita Oyunu, Daruma Otoshi Oyunu. **Kaynak:** URL-2

Tako Menko Oyunu: Oyunun anlamı: kartları havaya uçurmaktır. Başarılı olan oyuncu her iki kartı da almaktadır. Oyunun sonunda kazanan- en fazla karta sahip olan oyuncudur. Kartlar, Edo dönemi ninja ve samuray sanat eserlerinin kahramanlarını, beysbol oyuncularını, anime karakterlerini betimlenerek modern versiyonlara kadar her türlü tasarımla dekore edilmiştir.

Taketombo Oyunu: “Taketombo” kelimesinin tam anlamı "bambu yusufluk" olan, tepesinde bir rotor bulunan küçük bir çubuktur. Oyuncu, oyuncuğları elleri arasında çevirerek serbest bırakmaktadır. Çin'de geliştirilen bu eski oyuncak, havacılık bilimine doğru ilk adım olarak bilinmektedir.



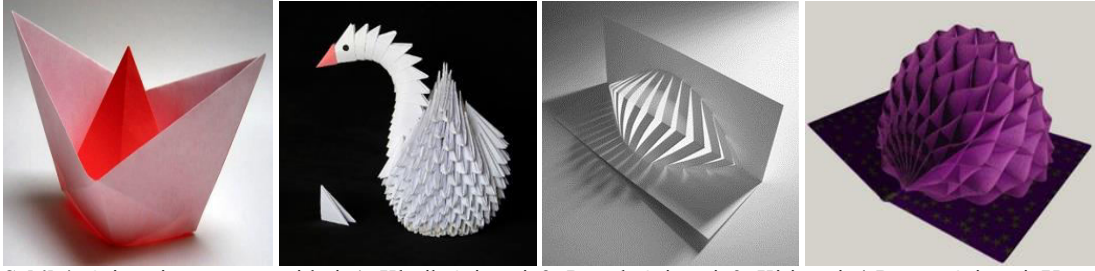
Şekil 3: Japonya'nın Geleneksel Oyunları: Tako Menko Oyunu, Taketombo Oyunu, Koma Oyunu. **Kaynak:** URL-2

Koma Oyunu: Koma Çin'den gelme bir oyundur ve özellikle Edo döneminde yaygınlaşmıştır. Kendi eksenini etrafında döndürülerek oynanmaktadır. Oyun, her oyuncunun “komasının” ne kadar süre dönmeye devam edebileceğinin rekabetidir. Günümüzde birçok farklı şekil ve malzeme kullanılarak üretilmektedir (Şekil 3.).

Japonya'nın Geleneksel Kâğıt Katlama Sanatı: Origami

Origami sözcüğü Japonca olup, katlamak anlamına gelen “oru” ve kâğıt anlamına gelen “kami” kelimelerinden türemiştir. Origami kâğıdı ilk olarak Çin'de keşfedilmiştir ve üretim yönteminin saklanıldığı bilinmektedir.

Japonlar ise yaklaşık yüzyıl sonra Çin'deki kâğıttan daha kaliteli kâğıt icat etmişler. Bu yeni malzeme ilk olarak kutsal metinlerin yazılması için kullanılmıştır. İlk origami figürlerinin ibadet için kullanılması yapıma tekniğinde de iz bırakmıştır: ilk origami Japon kültüründe kutsal kabul edilen kare şeklinde yapılmıştır.



Şekil 4: Origami sanatının çeşitleri: 1- Klasik Origami, 2- Parçalı Origami, 3- Kirigami, 4-Pop up Origami. **Kaynak:** URL-3

Origami Sanatının Çeşitleri

1-Klasik origami: Tek parça kâğıttan yapılan, en fazla iki-üç adet kâğıdın kullanıldığı origami çeşididir. Çeşitli hayvan figürleri ve kişinin yaratıcılığına dayalı birçok figür ortaya çıkarılmaktadır.

2-Parçalı origami: Hayvan ve benzeri klasik origami figürleri yerine, birçok kâğıt bir araya getirilerek üç boyutlu cisimler oluşturma işlevine parçalı origami denilir.

3. Kirigami: Kâğıda keserek şekil verme sanatıdır. Aslında birçok kültürde çeşitli kâğıt kesme sanatları mevcut olmasına rağmen en çok bilineni Japon kültürünün ayrılmaz parçası olan origami'nin temel formlarında, katlanmış kâğıdın makas kullanarak şekillendirilmesi olarak tanımlanan türüdür.

4. Mimari origami: Kesme, yapıştırma ve boyamanın serbest olduğu origami türüdür. Kesme işlemiyle yapılan kirigami'den temel farkı simetrik olmamasıdır.

5. Pop-up origami: Kesme, boyama, katlama, çok çeşitte kâğıt kullanma ve kirigami gibi herhangi bir simetri zorunluluğu taşımayan en serbest origami çeşididir. Genellikle masal kitaplarında rastlanmaktadır (Şekil 4.).

Origami Sanatının Gelişmiş Örnekleri

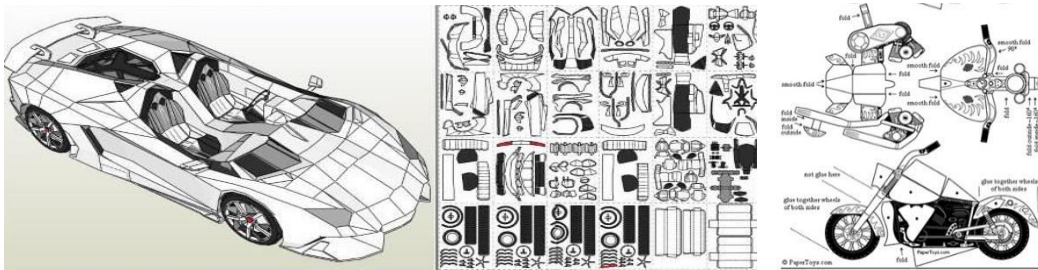
Günümüzde origami tekniğiyle yapılan birçok yeni örnekler bulunmaktadır. Bunların arasında küresel araba şirketlerininin kâğıt modelleri yer almaktadır. Bu modeller aracılığıyla Japon kâğıt katlama sanatı uluslararası düzeyde yaygınlaşarak, ülkeyi ticari bakımından olumlu etkilemektedir (Şekil 5.).

Origami Sanatının Çocuk Gelişimine Katkıları

Günümüzde origami, malzeme olarak sadece kâğıt kullanılması sebebiyle, birçok eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Japonya 140 yılı aşkın süredir okul öncesi eğitiminde origami sanatını kullanmaktadır (Öz Çelikbaş, 2019).

Başka kültürleri tanımadada yardımcı olan origami sanatı, özellikle Japon, Çin ve İspanya kültürlerine ait figürlerin çocuklara tanıtılmasıyla onlara diğer ülkeler ile ilgili bilgi sahibi olmayı sağlamaktadır.

Origami sanatının çocuk gelişimindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalarda öncelikle çocuklara davranışsal becerileri geliştirme sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların geometri öğrenimini desteklemesi ve matematiksel becerilerinin artırılması için origami önerilmektedir. El ve göz koordinasyonunda sağladığı etkiler bilişsel ve motor kasların gelişimi için de önem kazanmaktadır. Günümüzde, Origami, geleneksel kültürel gelişimin bir parçası olarak oyun ve oyuncağın kültürel sürdürülebilirliğinin en önemli örneklerinden kabul edilmektedir (URL-5).



Şekil 5: Lamborghini Arabasının ve Harley Dawidson Motosikletin Origami Modeli. **Kaynak:** URL-4

Örnek 2: Rusya'nın Geleneksel Sürdürülebilir Oyuncakları ve 'Matruşka'

Matruşka oyuncacı 1890'lı yıllarda Abrentsevo'da tüccar ve tercüman olan Sava Mamontovun çocuk eğitim atölyesinde ortaya çıkmıştır. 19. yüzyıl Rusya için büyük bir ekonomik ve kültürel gelişimin, yeni akımlar oluşturan birçok sanatçının yetiştiği dönemdir. Birçok meşhur Rus sanatçı bu dönemde Sava Mamontov'un atölyesinde çalışmaktadır. Mamontov'un en büyük amacı Rus kültürünü anlatan yeni ürünler üretmektir. Geleneksel toplantıların birinde Mamontov Japon Budist Fururama'nın Honşu Adası'ndan getirmiş olduğu iç içe geçmiş ahşap figürlerini görmesiyle ve yanında yetiştirdiği sanatçı Sergey Malyutin'in bu figürlerin benzerini yapmaya karar vermesiyle ilk matruşka tasarımı ortaya çıkmıştır. İlk Matruşka tasarımı 8 adet iç içe geçen bebekten oluşmaktaydı. En büyük bebek

elinde horoz tutan ve geleneksel Rus kıyafeti giyen anne, diğerleri ise kızları ve bir erkek çocuğu figürüdür. Ö dönemde oldukça popüler olan Matryona ismini daha sevimli hale getirerek, oyuncağa “Matruşka” adı verilmiştir. Matryona isminin kökeni Latince “mater” kelimesine bağlıdır ve bu kelimenin karşılığı “anne” anlamına gelmektedir (Sanskiy & Ivanov ve diğ., 1971).

Matruşkalar anneliğin, sağlığın ve doğurganlığın sembolü olarak bilinmektedir. Rusların tek sayılarının uğur getirdiğine inanması sebebi ile Matruşka bebekler her zaman tek sayılardan oluşmaktadır. Evde Matruşka bulunmasının, o ev halkına mutluluk, iyilik, huzur ve refah getireceğine inanılmaktadır. Bu nedenle Matruşka oyuncağı, hediye eden kişinin hediye ettiği kişiye dostluk, sevgi ve mutluluk dileklerini taşıyan hatıra niteliğindedir (Smirnova, 1997).

Günümüzde Rus Matruşkaları en çok tercih edilen hediyelikler arasında yer almaktadır. Özenle boyanmış Matruşkalar Rusya'nın kendine özgü bir sembolü, tipik bir Rus hediyeliği olarak yabancılara satılmaktadır. Ancak Matruşkalar sadece dekoratif ya da hediyelik ürün değil, her şeyden önce çocuklar için bir oyuncaktır. Matruşkalar çocukların motor gelişimi sürecinde kavrama, sayı, renk ve eşleştirme becerilerini geliştirmede etkin katkı sağlamaktadır. Matruşka oymacılık ve resim sanatı açısından Rusya'nın imajı ve ruhudur (URL-6).

Matruşka Türleri

1. Sergeiv-Posadskaya Matruşka: Sergiev Posad şehrinde yapılmış ilk Rus kökenli oyuncaktır. Tasarım bakımından incelendiğinde: renkli bir elbise ve desenli süveter giymiş anne ve çocuklarını yansıtmaktadır. Sergiev Posad Matruşkasının en önemli özelliği: kıvrımlarının her zaman siyah olmasıdır. Renk çeşidi olarak her zaman üç veya dört temel renk içermektedir. Boyanmasında çoğu zaman kırmızı, mavi, yeşil ve sarı renkler kullanılmaktadır.
2. Semenovskaya Matruşka: Semenovskaya Matruşkanın yapımında Rus geleneğinin çiçek süsleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle Matruşkanın kıyafeti üç renkle boyanmaktadır. Öne çıkan renkler olarak kırmızı, mavi ve sarı kullanılmaktadır. Öncelikli olarak yüz, göz ve dudak çizimleri ince fırçayla detaylı bir şekilde yapılmaktadır ve sonrasında eşarp, etek ve önlüğü boyanmaktadır.
3. Polkhov-Maidanskaya Matruşka: Polkhov-Maidan yuvalama bebeğinin belirgin bir özelliği hem çiçek açan hem de yarı kapalı biçimde tasvir edilen kuşburnu çiçeğinin resmedilmesidir. Boyama sırasında, boyanın damlamadan belirgin bir şekilde dağılmasının sağlanması sebebi ile nişasta kullanılmaktadır. Polkhov-Maidan Matruşkası farklı sanatsal formlarda yapılarak diğer türlerden ayırt edilmektedir.
4. Vyatskaya Matruşka: Vyatskaya Matruşka kökenine göre en kuzeyde bulunan bölgeye ait Matruşka türüdür. Vyatka yuvalama bebekleri, haşlanmış çavdar samanı ile süsleme gibi özel üretim tekniklerinin kullanılmasıyla ayırt edilmektedir. Bu yöntemle yapılan, ahşap oyuncaklar ülke çapında çok popüler hale gelmiştir ve geçen yüzyılın 60'larında yaygınlaşmaya başlamıştır (Şekil 6).



Şekil 6: Matruşka Türleri: Sergeiv Posadskaya Matruşka, Vyatskaya Matruşka, Semenovskaya Matruşka. Kaynak: URL-7

Günümüzde Matruşka Tasarımı

20. yüzyılın 90'lı yıllarının başından itibaren Matruşka sanatının yeni dönemi başlamıştır. Dünya çapında Mihail Gorbaçov döneminin “perestroyka”sı olarak adlandırılmış olan siyasi ve ekonomik değişimlerin yeniden yapılanma dönemi Rus kültürüne ve Rus kimliğine büyük ilgi uyandırmıştır. Matruşkanın tasarlanmasında artık sadece anne figürü anlamını taşımaktan çıkılarak, özel hediyelik eşya niteliğinde kişisel zevklere göre tasarlanmaya yönelik ilk adımlar atılmıştır. Çoğunlukla politikacıların ve ünlü kişilerin gerçek görüntüleriyle veya karikatürize edilmiş tasvirleriyle yeni Matruşkalar ortaya çıkmıştır (Şekil 7). Günümüzde Matruşkaların masal ve çizgi filmi karakterlerinin kahramanları ile süslenilmektedir. Önceleri geleneksel Rus kadınına sembolize eden yuvalama bebekler daha sonra liderlerin, çarların ve imparatorların yüzlerinin resmedildiği politik ürün niteliği de taşımaya başlamıştır. Ayrıca Kuroçka-Ryaba, Teremok, Kolobok gibi Rus halk masallarının motifleri ve Rus mimarisinin eserleri de Matruşka bebeklere yansımıştır (Kalender Eltut, 2016).



Şekil 7: Matruşka Tasarımında Rus Mimarisi Örneği. Kaynak: URL-8

Örnek 3: Danimarka'nın Geleneksel Sürdürülebilir Oyuncakları ve 'LEGO'

LEGO- birbirlerine dikey yönde birleştirilip sökülebilen, basit, renkli ve plastik parçalardan oluşan bir yapı sistemidir. LEGO oyun sistemi yaklaşık 2000 adet farklı yapı taşlarından oluşmaktadır ve bu taşların her birinin içerisinde tüp şeklinde oyuk boşluklar bulunmaktadır. Bir parçanın boşlukları diğer parçanın boşluklarıyla birbirine çitçitlanarak tuğla gibi döşenmektedir. LEGO, içerdiği çeşitli figürlerle çocukların gerçek dünyayla etkileşim halinde olmasını sağlamaktadır (Özdoğru, 2013).

1930 yıllarında Birinci Dünya Savaşının sona ermesi Avrupa ülkelerinde Büyük Buhran'ın başlangıcı olarak bilinmektedir. Savaşa katılmamasına rağmen Danimarka'da: işsizlik, devrimci hareketler ve ekonomik kriz başlamıştır. Danimarka hükümeti tarafsız kalmasına rağmen kriz olgusunun üstesinden gelememiş ve büyük kayıplara uğramıştır. Danimarka oyuncak kültürünün en önemli oyuncak tasarımını yapan LEGO şirketi, 1932 yılında ahşap oyuncaklar ve merdiven üretmeye başlayan Billund'lu marangoz Ole Kirk Christiansen tarafından kurulmuştur. 1934 yılında satışları ilerledikçe Danca'da "iyi oyna" anlamına gelen "LEG GODT" ifadesinin ilk harflerinden oluşan geleceğin markası LEGO'yu ortaya çıkarmıştır. 1942 yılında çıkan yangın sonucunda atölye büyük bir hasar görmüştür. Yeni kurulan atölyede sadece oyuncaklar üretilmeye başlanmıştır ve ilk LEGO tuğlası ortaya çıkmıştır. 1944 yılında atölye tüzel bir ticarethaneye çevrilmiştir ve "LEGO" patenti alınmıştır. 1945 yılında İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden sonra, Ole yeni ürünler araştırmaya başlayarak, plastik oyuncak üretimi için gerekli olan kalıp makinelerine ihtiyaç duymuştur ve 1947 yılında İngiltere'den plastik döküm makineleri satın almıştır. 1949 yılında LEGO şirketi ilk yapı oyuncuğu olarak bilinen "Automatic Binding Bricks" setini piyasaya sürmüştür (Şekil 8.), (Özdoğru, 2013).



Şekil 8: "Automatic Binding Bricks" Kaynak: URL-9

4 Şubat 1960 tarihine kadar ahşap oyuncakların üretimine devam edilmiştir. Bu tarihte Billund'da bir kez daha yangın çıkmasının sebebi ile Godtfred Kirk Christiansen'in ahşap oyuncak üretimini tamamen durdurmaya karar vermiştir. 1963 yılında selüloz asetat malzemesi üretimde yerini ABS plastik malzemesine vermiştir. 1964 yılında yeni konsept olarak, kreşler için pedagojik oyuncak tasarımı öne sürülmüştür. Bu konseptte tasarlanan ilk ürünlerin isimleri Terapi I, Terapi II ve Terapi III konmuştur ve eğitimciler tarafından konsantrasyon bozukluğu gösteren çocuklarda tedavi metodu olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1964 yılının devamında çocuklar için yeni taş modeli üzerinde çalışılarak, 1969 yılında "küçük eller için büyük yapı taşı" sloganıyla okul öncesi eğitimi için normal LEGO taşlarından sekiz kat daha büyük olan "DUPLO" taşları uluslararası piyasaya sürülmüştür (Güntürkün, 2009).

LEGO Taşlarının Çocuk Gelişimdeki Etkisi

Birleştirme: Küçük tuğla parçalarını birleştirerek ortaya yeni ürünler çıkarmak ve aralarında bağlantı kurmak.

Sorgulama: Birleştirme esnasında çeşitli sorular sormak ve üzerinde düşünmek.

Gözlem yapma: Başkalarını gözlemleyerek yeni ürün ortaya çıkarmak.

Ağ kurma: Yeni fikirler edinmek amaçlı geniş bir iletişim ağı kurmak.

Deneme: Yeni düşünceler deneyerek ortaya yeni fikirler koymak.

Örnek 4: Fransa'nın Geleneksel Oyuncak Kültürü: İmparatorluk Döneminden Gelen Oyuncaklar ve Porselen Bebekler

İmparatorluk Döneminin Simgesel Oyuncakları, Maden Kalıp ve Döküm Teknolojisi İlişkisi

Birinci Dünya Savaşının başlangıcından itibaren çocuklar, okullarda eğitim, kiliselerdeki vaazlar, çeşitli oyuncaklar ve kitaplar aracılığıyla tüm ülkelerde gerçek bir seferberlik projesinin hedefleriydi. Savaş oyunları ve oyuncakları vatanseverlik ve ulusu savunma niteliğini taşıyan araçlar olması nedeniyle kartonpiyer silahlarının yanı sıra tenekeler askerler ve diğer savaş teması taşıyan oyuncaklar da bu dönem için yaygın hediyeler olarak bilinmektedir (Pignot, 2004).

Savaş yıllarında en çok üretilen oyuncaklar- oyuncak askerlerdir. Bu oyuncaklar renkli ahşaptan yapılarak, savaşı anlatan toplar, tanklar ve diğer unsurlar ile donatılarak küçük bir ordu oluşturmaktalardı. 18. yy.'ın sonlarına doğru Fransız metalürji uzmanı Lucotte kalay, kurşun ve antimom alaşımını kullanarak ilk üç boyutlu oyuncak askerleri yapmıştır. 1825 yılında Paris şehrinde Cuperly, Blondel ve Gerbeau tenekeler askerler ve silahlar gibi diğer savaş oyuncaklarının en önemli üreticisi haline gelen CBG Mignot şirketini kurmuşlardı. 1903 yılında Henri Mignot Maurice Gerbeau ile ortaklık kurmuştur ve daha sonra 1917 yılında şirketi devralmıştır. Bu dönemin en çok üretilen oyuncakları kırmızı kutularda sunulan minyatür ordu oyuncaklarıdır ve genelde bir sahneyi anlatma üzerine tasarlanmaktadır (Claretie, 1920).

1976 yılında ise şirket "Remanences" tarafından satın alınmıştır ve dönemin şartları karşısında ayakta duramayıp, 1992 yılında kapanmıştır. 1994 yılında bir CBG Mignot koleksiyoncusu Edouard Pemzec şirketi tekrar faaliyete geçirecek kurşun asker üretimine devam etmiştir. Çocuklar yeniden savaşı yaşar gibi oynayıp ve bu oyuncaklar aracılığıyla tarihlerini ve geleneklerini de dolaylı yoldan öğrenmişlerdi (Claretie, 1920).

Porselen Bebekler ve Fransız Porselen Endüstrisinin Rekabetçi Gelişimine Katkıları

1768 yılında Fransa'nın güney batısında yer alan Limoges şehri, orada çıkarılan kilin seramik ve porselen yapımında kullanılması sayesinde dünya çapında ün kazanmıştır. Bu özel kilden üretilen porselen Limoges Porseleni olarak bilinmektedir. Fransız oyuncak bebekler de ilk başta Limoges porseleninden üretilmiştir. Aslında erken dönem Fransız bebekler, Almanya'dan getirilip, Fransa'da tamamlandığını ve Fransa üretimi giysiler giydirilip Fransa markası ile satıldığı bilinmektedir. Fransa üretimi bebekler yaklaşık olarak 19. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır. Fransa'da ilk üretilen bebekler- moda bebekleri olarak bilinmektedirler. Fransız moda bebeklerinin, başları bisküviden (sırsız porselen), gözleri- camdan, vücutları- deriden yapılmaktadır. Fransız porselen bebeklerinin en önemli türlerinden biri "Parisienne" adı verilen bebekler, dönemin şık giyimini yansıtmaktalar. Paris'ten uzakta yaşayan kadınlar bile bu bebeklerden edinip üzerindeki giysileri diktirip giymişlerdi. Parisienne bebekler sadece baş ve el kısmı porselenden yapılmaktadır, vücudu ve diğer kısımlar ise kumaş veya deriden detaylı bir şekilde dikilmektedir (Gerwat-Clark, 1987).

19. yüzyılın sonunda Fransa'da çıkan bir diğer porselen oyuncak türü ise "Bébé" bebekleridir. Bu oyuncaklar, öncekilerinin yetişkin tarzını kırmak amacıyla yapılmıştır. Bu bebekleri diğerlerinden ayırt eden özelliklerden biri tamamının eklemli olmasıdır. Bebe üretimini yapan en önemli şirketler arasında "Jumeau" ve "Bru" yer almaktadır (Şekil 9), (URL-10, 11).



Şekil 9: Jumeau Bebe Örneği, Parisienne Porselen Bebek, Kaynak: URL-10, Bebe Bru. Kaynak: URL-11

Örnek 5: Türkiye Oyuncak Tarihi

Türkiye'de oyuncak sektörü ilk olarak 17. yüzyılda Eyüp'te ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde Eyüp'te 100 oyuncak dükkânı ve 105 oyuncak ustasının olması o dönemin oyuncak ihtiyacını karşılamıştır. Buradaki ilk oyuncuğun ustası Dökmeci Hasan Ağadır (Özaslan, 2000).

Lale Devri olarak bilinen dönemde Eyüp semti tüm eğlence etkinliklerinin odak noktası olmuştur. Aynı zamanda kültürel önem taşıyan bu semte ailelerin erkek çocuklarını sünnet olmadan önce ziyarete getirdikleri de

bilinmektedir. Bu ve benzeri etkinlikler Eyüp semtinde zamanla çarşı kültürünün oluşmasına etken olmuştur (Onur, 2005), (Şekil 10.).

Osmanlı döneminde çocukların sahip olduğu 40 farklı oyuncak tespit edilmiştir. Oyuncaklar, cinsiyete göre değişmektedir. Dönemin bilinen oyuncakları arasında topaç, bilye/gülle, bebek, uçurtma ve top vardır. Anadolu ve İstanbul arasında ekonomik farklılıklar nedeniyle malzeme ve sayı açısından değişiklikler gözlenir. Bu durumda top kâğıttan ya da kumaştan, bebeklerin ise annelerinin evdeki eski kumaşlardan dikilmiştir. Çoğu zaman çocuklar oyuncaklarını kendi yapmıştır. Bu nedenle satın alınan, ticari nitelikli oyuncakların sayısı çok azdır (Ahioglu, 2008).

İstanbul tarih boyunca tasarım, üretim ve ticaretin merkezi olması nedeniyle elbette vitrinlerinde kurşun askerlerden, porselen bebeklere uçak, tamir aletleri, tren, oyuncak hayvan, çay ve mutfak seti ya da arabalar gibi ithal oyuncaklara yer vermiştir.

Cumhuriyet dönemiyle ekonomik yapıdaki değişiklikler tüm tasarım alanlarındaki değişiklikler gibi oyuncaklara da yansımıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra ve bunun hemen öncesi dönemde toplumun içinde bulunduğu sosyoekonomik durum ve yaşanan kimi toplumsal durumlar hem çocukların oyunları ve oyuncakları hem de genel olarak çocukluğu etkileyen önemli olaylardır. Oyun alanları sokaklardan ev ve okul bahçelerine kaymış oyuncaklarda atık kutular, eski ev eşyaları, bitkilerden yararlanılmıştır.

Geçmişte zanaat işçiliğiyle ortaya çıkan oyuncaklar günümüz şartlarına ayak uydurmakla birlikte değişime uğramışlardır. Eski zamandan beri üretilen oyuncaklar 20. Yüzyıl ile plastik malzemeye uyarlanmıştır. Ancak plastiğe uyarlanmış ve yeniden tasarlanmış oyuncakların özelliklerini yitirmiş olduğu görülmektedir. Minyatürleştirilmiş ev eşyaları plastik malzemeye uyarlanarak çok daha basitleştirilmiştir. Üretim ve malzeme değişikliğinin yanı sıra sosyal değişim de büyük rol oynamaktadır. Ev eşyası türünde yapılan oyuncaklar, yapıldığı dönemde varlıklı ailelerin kız çocuklarını uzak oldukları ev işlerine hazırlama işlevi görmüşlerdir. Fakat günümüzde çok küçük yaşlardan itibaren evde kullanılan araç gereçleri doğrudan gözlemleyebilen çocukların, plastikten yapılan bu tür oyuncaklar ilgisini çekmemektedir (Onur, 2005).

Günümüzde ise geleneksel oyuncaklar geleneksel malzemesiyle hala üretilmekte olup turistik anı nesnesi haline gelmiştir ve her yaş grubuna uygun tasarlanmaktadır. Bu oyuncaklar dünyanın birçok yerinde pazara sunulmaktadır. Bu durum bahsi geçen oyuncakların anısını taşıdığı mekâna özgü olma niteliğini de yitirmektedir (Akbulut, 2009).



Şekil 10: Eyüp Oyuncakçısı Kaynak: URL-12 1938 Hamdi Dündar Yapımı "Resimli Küp" Oyunu. Kaynak: URL-13

BULGULAR VE TARTIŞMA

Günümüzde kültürel mirasın ürünleştirilerek yeniden tasarımı, dünyada hızla yayılan ürün tasarım trendlerinden biridir. Bu, tasarımcıların belirli kullanıcı grupları için ürünler tasarlamalarına veya tasarımlarında yerel kültürel özellikleri küreselleştirmelerine olanak tanımaktadır. Yukarıda verilen örneklerin değerlendirilmesi sonucunda Türkiye’de geleneksel oyuncakların kültürel miras olarak değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların yetersizliği, yeni oyuncak tasarımında küresel kabullere uygun yeni ürünlerin yaratımında yeterince yararlanılmadığı gözlemlenmiştir.

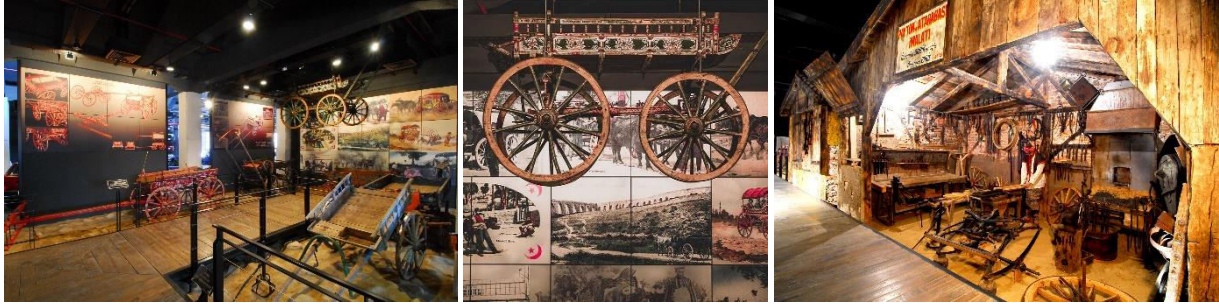
Kültürel mirasın aktarımında da oyuncak, toplumun üretim, tasarım ve ekonomisini, eğitim tarzını, sosyal ve hatta politik süreci hakkında bilgiyi veren tarihi bir somut kaynaktır (UNESCO, 2022). Oyuncak tasarımı ve üretimi aynı zamanda endüstriyel miras açısından da çok sayıda ve zengin çeşitlilikteki bileşenleri ile bir araya getirerek kültürel kimlik, yaratıcılık ve farklılığın temel kaynaklarının ortaya konmasını mümkün kılmaktadır. Böylece endüstriyel miras ürünü oyuncakların tasarımından öte çok yönlü fayda sağlayan sürdürülebilirlik alanıdır. Çünkü oyuncakla öğrenme ve oyun atölyelerinde tasarımın önemi aynı zamanda malzeme bilgisi, tarih, tasarım öğeleri, bilim ilkeleri, yaratma sevinci ve deneyimi hakkında önemli veriler kazandırmaktadır.

Bu noktada kültürel sürdürülebilirlik açısından oyun ve oyuncak tasarımının sağlayacağı fayda, Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi ile olan bağımlı bir müze ortamına aktarmaktadır. Üç kuşağın bir arada gezip mutlu olacağı en önemli mekânlar müzelerdir. Bu nedenle makalenin hedefi Tofaş Anadolu Arabaları Müzesinde yer alan araçların somutlaştırılarak kültürel mirası taşıma ve koruma olanağını nasıl kazandırabileceğidir.

Burada kültürel miras, çocuk, oyun ve oyuncak ile müze arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmaya yardımcı olması amaçlanmıştır. Çünkü Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi, tıpkı çocuklar gibi üretim ve sanayi mirasının ve kültürünün aktarımında önemli bir role sahiptir.

Türkiye’de kültürel miras ürünlerinin korunması ve belgelenmesi hakkında verilebilecek en anlamlı örneklerden biri Bursa’da bulunan Tofaş Anadolu Arabaları Müzesidir. Bursa Arkeoloji Müzesi’nde 2600 yıl önce yapılmış bir at arabasının bulunması bu projenin başlamasına rehberlik etmiştir. Geçmişte kullanılan ve günümüzde de geniş bir bölgede kullanılarak sürdürülen örnekler özenle taranarak seçilmişlerdir. Her bölgenin kullanımına göre özelleşmiş olan arabalar belirlenmiş ve büyük bir ekip tarafından çok ince işlemlerden geçirilerek restore edilmiştir, ölçümleri ve üç boyutlu çizimleri yapılmıştır (Küçükerman, 2002).

Sonuç olarak Anadolu’da geçmişten günümüze gelen ve çok karmaşık yapıya sahip ilginç bir geleneğin ürünleri olan at arabalarının bir müzeye toplanması bir bakıma “bir şehrin binlerce yıllık müzesini” oluşturmuştur. Bu müze aracılığıyla Bursa’nın tarihi kültürel mirası korunarak, gelecek kuşaklara canlı ve etkili aktarılmasını sağlamaktadır (Küçükerman, 2002).



Şekil 11: Bursa Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi. Kaynak: Küçükerman, 2002

Bursa Tofaş Anadolu Arabaları Müzesinde yer alan arabalar Anadolu’da ve Bursa’da otomotiv sanayi kültürünün ve ekonomisinin yaratılmasında rol almış çok önemli bir tasarım mirasının seçkin örnekleridir (Şekil 11). Bu örneklerin tarihi anlam ve önemleri yanında, gelecekteki kuşaklara da “bir yaratıcılık ve tasarım heyecanı aktarması” açısından çok önemlidir. Müzede yer alan bütün arabalar aslında büyük bir tasarım kültürü yarısını göstermektedir. Diğer yandan bu arabalar Bursa’nın bugünkü otomotiv sanayininin temel taşlarıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bursa Şehrinin Önemli Kültürel Mirasının Korunması ve Gelecek Nesillere Aktarılması Hakkında Bir Öneri

Bu makalede: bir tasarım ögesi olarak oyuncakların her zaman kültürel sürekliliğin bir parçası olup ülkelerin kültürel ve tarihi değişimleri sonucunda şekillenmesi, endüstriyel tasarım ile kültürel mirasın bir arada geliştirilmesi üzerine bir metot önerisi yapılmaktadır. Bu konudaki temel alınan örnek uygulama Bursa’da bulunan Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi örneğinin bir kültürel tasarım sistemi olarak uygulanmasıdır.

Bu temel düşünceye bağlı olarak Tofaş Anadolu Arabaları Müzesi’nde at arabalarının çeşitli oyuncaklar haline getirilmesi ve müze bünyesinde bir atölye kurularak gelen ziyaretçilerin deneyimlemesi ve sunulması önerilmektedir.

Farklı yaştaki çocukların “oyuncak yaparak” otomotiv araçları tasarımı hakkında yaratıcılık bakımından motive edilmesi amaçlanmaktadır. Böylece üretilebilir ürün geliştirmek ve demonte (monte edilip tekrar sökülebilir), kurulum, paketleme çözümleri yapılmış, yalın, güvenli, kullanılabilirlik ve evrensel tasarım ilkelerine uygun tasarımlarla çağdaş, yeni ve ekonomik ürün sistemleri kurmak amacıyla hizmet edebilir. Böyle bir projenin faydaları şu şekildedir:

- 1-Böyle bir oyuncak atölyesi ve Müze kaynaklı oyuncak tasarımları, Bursa’nın taşıt sanayisinin teknik temellerinin korunmasını sağlayacak bir koruma yöntemidir.
- 2-Bursa taşıt tasarımının seçkin örneklerinin kültürel ürüne dönüştürülmesi sağlanır.
- 3-Bu araç tasarım mirasının değerleri çocuk oyuncaklarına dönüştürülmesi gerçekleşecektir.
- 4-Bursa araba üreticilerine ‘bir tür şükran’ göstermek (onurlandırarak teşvik) yoluyla kültürel süreklilik sağlanacaktır.
- 5-Bu oyuncaklar küresel bir eğitim oyuncağı sentezine bir markaya dönüştürülme olasılığının araştırılması söz konusudur.
- 6- Geleneksel çocuk oyuncak arabaları ve Tofaş müzesi çocuk oyuncak atölyesi ile Bursa’nın otomotiv sanayi ve kent kimliğine katkısı artırılmış ve çeşitlendirilmiş olacaktır.

Bu eğitim modeli ileride oyuncak tasarım topluluklarının, yerel tasarım-zanaat toplulukları ve tasarım okullarının, müzelerin ve ilgili merkezlerin, geleneksel oyuncak yapımcıları, tasarımcılar ve üreticilerini bir araya getiren,

tasarım yeniliklerinin çalışmalarını aktaran, yayınlayan ve yerelde yeni tasarım geliştirme ve yenilik kültürünü teşvik etmesini sağlayan fikirlerin temelini atmalıdır.

Bu makale Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Endüstri Ürünleri Tasarımı Anabilim Dalında 2022 yılında yapılan "Tarihi ve Kültürel Oyuncak Mirasının Tasarlanmasında Bir Öneri: Tofaş Bursa Anadolu Arabaları Müzesi Örneği" adlı tezden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ahioglu, N. (2008). Türkiye’de Oyun ve Oyuncak Kültürü “Süreklilik mi Süreksizlik mi?”. Folklor ve Edebiyat Dergisi, 14 (55), 63-71.
- Akbulut, D. (2009). Günümüzde geleneksel oyuncaklar. Milli Folklor Dergisi, 21(84), 182-191.
- Claretie, L. (1920). Les jouets de France. Leur histoire, leur avenir. Paris. Délagrave Press.
- Diker, O. (2016). Kültürel miras ile kültürel miras turizmi kavramları üzerine bir çalışma. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(30): 365-374.
- Erdoğan, E., J. (2021) Sürdürülebilir Kalkınmada Kültürel Miras Bilgisinin ve Geleceğe Aktarımının Rolü Üzerine Bir Örnek: Tofaş Bursa Anadolu Arabaları Müzesi. Bildiri, Beykoz 2021 Sempozyumu, İstanbul
- Freud, S. (1998). “Psikanaliz Üzerine”, Çeviren: Kamuran Sipal, Cem Yayınevi, 1998, İstanbul.
- Gerwat-Clark, B. (1987). Collector’s book of dolls. New York: Book Sales Press.
- Güntürkün, E. (2009). Yapı oyuncaklarının tarihsel ve yapısal gelişimi: lego örneği ile. Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Endüstriyel Ürün Tasarımı Ana Sanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Herron, R. E. & Sutton-Smith, B. (1971). Child’s Play. USA: Wiley Press.
- Hughes, F. P. (1999). Children, Play and Development, Allyn & Bacon Press: Boston.
- Kalender Eltut N. (2016). Rus kültüründe Matryoşka. Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Sanat Dergisi, 1(1):93-102.
- Küçükerman, Ö. (2002). Tofaş- Bursa Anadolu Arabaları Müzesi Kitabı. 1. Baskı. Tofaş Türk Otomobil Fabrikası A.Ş. Yayını. İstanbul.
- Onur, B. (2002). Oyuncaklı Dünya. Ankara: V Yayınları.
- Onur, B. (2005). Türkiye’de çocukluğun tarihi, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Öncü, E. Ç. & Özbay, E. (2010). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun, Kök Yayıncılık, İstanbul.
- Özaslan, N. (2000). Eyüp’te kentsel dokunun gelişimi: bir yöntem önerisi. Tarihi, Kültürü ve Sanatıyla Eyüp Sultan Sempozyumu IV, Eyüp Belediyesi, İstanbul.
- Öz Çelikbaş, E. (2019). Dışavurumcu sanat terapisinde resim terapisi alternatif uygulamaları: origami kirigami ve kat-1 sanatı örnekleri. Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi, 6(2), 48-60.
- Özdoğan, E. (2013). Fiziksel olaylar öğrenme alanı için lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Phoenix, W. (2006). Plastic Culture: How Japanese Toys Conquered The World. Japan: Kodansha International Press.
- Pignot, M. (2004). La guerre des crayons. quand les petits parisiens dessinaient la grande guerre. Paris: Editions Parigramme Press.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of Innovative Behavior: a Path Model of Individual Innovation in the Workplace. Academy of Management Journal, 37(3), 580–607. doi:10.2307/256701
- Smirnova, Y. O. (1997). Kak igrat s matryoşkoy. Psikologičeskaya Nauka i Obrazovaniye, 4, 80-82.
- Smith, B. S. (1986). Toys as culture. New York: Gardner Press.
- Şahin, A. S. & Güner, S. (2006) Kültürel miras korunması ve sivil toplum örgütleri arasındaki ilişki. Uluslararası Geleneksel Sanatlar Sempozyumu. İzmir.
- Sanskiy N. M., İvanov V. V., & Sanskaya T. V. (1971). Kratkiy etimologičeskiy slovar. Prosveşçeniye. 2th ed. Moskva.
- UNESCO, (2022). Kültürel Mirasın Sınıflandırılması. <http://www.unesco.org.tr/>
- Yavuzer, H. (2016). Çocuk Psikolojisi. 18. Baskı. Remzi Kitap Evi. İstanbul.

- URL-1 <https://elibrary.ru/item.asp?id=32864143>
- URL-2 <https://russianlegacy.com/camomiles-stackable-doll-p-188.html>
- URL-3 1- <https://tgrthaber.com.tr/aktuel/origami-nedir-origami-nasil-yapilir-origami-turleri-ve-tarihcesi-2673339>
2- https://tr.wikiquote.org/wiki/Dosya:2014_Origami_modu%C5%82owe.jpg
3-<https://pl.pinterest.com/pin/673851162983442601/>
4-<https://free3d.com/fr/3d-model/pop-up-origami-card-767.html>
- URL-4 <https://tr.pinterest.com/pin/316518680065262000/>, <https://www.papertoys.com/harley.htm>
- URL-5 <https://www.papertoys.com/harley.htm>
- URL-6 <https://www.bilgiustam.com/origaminin-cocuklar-icin-faydalari/>
- URL-7 <https://rus-promisel.ru/istoriya-promyslov/vyatskaya-kirovskaya-matreshka.html>
- URL-8 www.lavkapodarkov.ru
- URL-9 <https://www.brickfanatics.com/largest-lego-monkie-kid-2022-deep-reference/>
- URL-10 <https://tr.pinterest.com/pin/311663236683813978/>
- URL-11 http://mikuni.cc/shop/Cataiog_pdf/D52Mold_French.pdf
- URL-12 <http://www.sanayicidergisi.com.tr/sanayii-tarihi/modern-zamanlara-yenilen-oyuncak-sanayimizin-ilk-markasi-eyup-oyuncaklari-h675.html>
- URL-13 <http://www.leblebitozu.com/gecmisten-gunumuze-oyuncak-cesitleri-ve-tarihi/>

Öğretmenlere Karşı Yapılan Zorbalıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on Bullying Against Teachers

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma çerçevesinde olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem anlayışı çerçevesinde kolay ulaşılabılır örnekleme tekniği ile belirlenen katılımcılar, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmacılar analizler sonucunda katılımcıların zorbalık kavramına ilişkin tanımlarını; 1.Psikolojik- fiziksel şiddet, 2. Baskı, 3. Kişiliğini yok sayma ve 4. Kötü davranışlara maruz bırakılma şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca katılımcılar öğretmenlere karşı yapılan zorbalıkları; 1. Mobbing, 2. Veli dayatmaları, 3.Saygısızlık, 4. Baskı ve 5. Yalnız bırakılma olarak sıralamışlardır. Son olarak katılımcılar, zorbalığın sebeplerine ilişkin 1. Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, 2. Okul yönetimi, 3. Veli tutumları, 4. Psikolojik sıkıntılar ve 5. Ekonomik zorluklar ile zorbalığın üstesinden gelmek için yapılması gerekenleri 1. Meslek itibarı kazandırma, 2. Bakanlık çalışmaları, 3.Eğitim verilmesi, 4. Disiplin yönetmeliğinin değişimi ve 5. Psikolojik destek şeklinde belirtmişlerdir. Yukarıdaki bulgular doğrultusunda araştırmacılar öğretmenlerin çeşitli zorbalıklara maruz kaldığını tespit etmişler, tespit edilen bu zorbalıkların ivedilikle çözüme kavuşturulması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar Sözcükler: Zorbalık, Öğretmenlere Karşı Zorbalık, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of teachers about bullying against teachers. The research was carried out using the case science pattern within the framework of qualitative research. The participants, determined by the easily accessible sampling technique within the framework of the purposeful sampling approach, consist of 10 teachers working in schools affiliated to the Tokat Provincial Directorate of National Education. The data were obtained using a semi-structured interview form. The obtained data were analyzed using descriptive analysis. As a result of the analysis, the researchers defined the participants' definitions of the concept of bullying; 1.Psychological- physical violence, 2. Edition, 3rd. Don't ignore your personality, and 4. They have listed it as being exposed to bad behavior. In addition, the participants reported bullying against teachers; 1. Mobbing, 2. Parental impositions, 3.Disrespect, 4. Edition, and 5. They are classified as being left alone. Finally, the participants discussed the reasons for bullying in the 1. Discrediting the teaching profession, 2. School administration, 3. Parent attitudes, 4. Psychological problems and 5. What needs to be done to overcome bullying with economic difficulties 1. Gaining professional reputation, 2. Ministerial studies, 3.Providing education, 4. Amendment of the disciplinary regulations and 5. They have indicated it in the form of psychological support. In accordance with the above findings, the researcher determined that teachers were subjected to various bullying practices and concluded that these bullying behaviors should be resolved urgently.

Keywords: Bullying, Bullying Against Teachers, Teacher Opinions

GİRİŞ

Eğitimin geçmişi insanlık tarihiyle birlikte başlar. İnsanoğlunun var olmasıyla birlikte, her alanda birtakım gereksinimler ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimleri karşılamak içinse öğrenmek temel amaç olmuştur. Ardından öğrendiklerini paylaşma, eğitimi sistemli bir hale getirmiştir. Süreç içerisinde meydana gelen sosyal, ekonomik ve kültürel değişimler eğitimin boyutlarını da değiştirmiştir. Eğitim anlayışı, eğitim veren kişiler, eğitim alınan yerlerin hepsinde köklü değişimlere gidildi. Alanında uzman insanların eğitim faaliyetlerini yürüttükleri temel yerler okullardır. Biehlar'a (1999) göre okul bir grup tarafından daha önce belirlenip birleştirilmiş eğitim öğretim programlarıyla, insanlara güzel davranışlar edindiren, kötü davranışları ise ortadan kaldıran toplumsal yapılardır. TDK'ye (2022) göre okul ise çocuğun okuyup yazma öğretiminden başlayarak, yüksek düzeyde aldığı eğitime kadar öğretimin yapıldığı, kültürel, sanatsal, bilimsel bilgi çeşitliliğinin verildiği yerlerdir.

Okullar sosyal ortamlardır. Okulda öğrenci, öğretmen ve yöneticiler devamlı etkileşim halindedirler. Bu etkileşim hali ise en verimli halini insanların kendilerini güvende hissettikleri durumlarda gerçekleşmektedir. Okullarda öğrenmelerin gerçekleşmesi, istendik davranışların oluşturulması, eğitim açısından hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel koşul, okul bileşenleri olan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin kendilerini özgür, güvende ve rahat

Banu Çiçek Büyük¹ 
Adem Bayar² 

How to Cite This Article

Büyük, B. Ç. & Bayar, A. (2023).
“Öğretmenlere Karşı Yapılan
Zorbalıklara İlişkin Öğretmen
Görüşleri”, International Academic
Social Resources Journal, (e-ISSN:
2636-7637), Vol:8, Issue:48;
pp:2561-2569. DOI:
[http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOUR
NAL.68734](http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68734)

Arrival: 05 February 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal
is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

¹ Öğretmen, MEB ,Tokat, Türkiye

² Prof.Dr.,Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye

hissedecekleri bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Güven ve Dönmez 2002). Okul paydaşlarının kendini güvende hissettikleri yer ve durumda, öğretimde en yüksek seviyeye ulaşır. Ancak bunun tersi durumları yaşamakta mümkündür.

Zaman zaman okulda eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun ortamların oluşturulmasını engelleyen sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar öğrenci, öğretmen, yönetici ya da veli kaynaklı olabilmektedir. Yaşanan bu problem durumları insanların kendilerini güvende hissetmelerini engellediği gibi özgürlük duygularını da elinden alır. Birçok araştırmacı, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin verimli olabilmesi için öğrenci ve okul personelinin kendilerini güvende hissetmeleri gerektiği üzerinde durmuştur (Florida State Department of Education, 2002; Güven, 2002; Işık, 2004; Lewis-Palmer, 1999; Miller, 2003; Planty ve DeVoe, 2005; Prothrow-Stith ve Quaday, 1995; Stephens, 1995).

Son yıllarda yazılı ve görsel basında okullarda yaşanan olumsuz durumlar, öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklar haberlere sıkça konu olmuştur. Örneğin; “Hürriyet.com.tr” internet kaynağından 5 Ocak 2018 tarihli sitesinde “Öğretmenlerin yarısı siber zorbalık mağduru” konulu haberde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zorbalıkla baş etmekte olduğunu özellikle bayan öğretmenlerin yüz yüze zorbalıklar yaşadıkları, erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise siber zorbalıkla baş etmek zorunda kaldıklarından söz edilmiştir. Yaşanan olumsuzluklar öğretmenleri tedirgin etmekle birlikte öğretmen ailelerini de oldukça üzmüştür. Toplum tarafından da saygı duyulan, insan yetiştirmenin temel amaç olduğu öğretmenlik mesleği ile zorbalık kavramlarının yan yana gelmesi oldukça üzücüdür. Bu bağlamda ilgili çalışma öğretmenlerle ilgili güncel bir soruna dikkat çekme açısından önem arz etmektedir.

LİTERATÜR TARAMASI

Bu başlık altında sırasıyla zorbalık kavramı, eğitimde zorbalık, zorbalığın nedenleri ve zorbalığın çözümü konularına değinilmiştir.

Zorbalık Kavramı

Zorbalık kelimesi günümüzde sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Literatür taramasına bakıldığında bu kavramın çeşitli tanımları olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili ilk bilimsel çalışmaları yapan kişi Olweus’ tur (Olweus, 1978). Olweus’a (1999) göre zorbalık, karşımızdaki insana saldırganlık barındıran bir davranıştır. Bireyler arasında güç bakımından farklılıklar olan ilişkiler de gözlemlenir. Kurbanı psikolojik olarak yıpratıp, sıkıntı ve zarar vermeye yönelmekle birlikte, çeşitli zaman aralıklarında da tekrarlanır. Besag’e (1989) göre zorbalık, gücü elinde barındıran bireylerin, çıkarlarını gözetmek için kendinden daha güçsüz ve savunmasız bulunduğu bireyleri fiziksel, psikolojik, sözel vb. olarak acı çektirmesi olarak tanımlanmıştır.

Zorbalık, bir birey ya da grup tarafından gerçekleştirilen, kendini koruma bakımından güçsüz olan kişiyi birçok yönden olumsuz etkileyen, çeşitli zamanlarda tekrarlanan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür (Roland, 1989). Zorbalık, zorba ile kurban arasında gerçekleşen, zorbanın kurbanı bilerek, isteyerek baskı altına alması, kurbanın yoğun bir şekilde yıpratılması ile sonuçlanan, zorbanın ise bu durumdan haz aldığı, uzun süreli bir saldırganlık durumudur (Fitzgerald, 1999). Yazılan tanımlar ışığında zorbalık, kurbanı bilinçli ve isteyerek zarar veren, onu fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden etkileyen, belirli zaman aralıklarınca tekrarlanan, bireysel ya da grup halinde zarar verme davranışıdır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere burada kurban, zorbalığa maruz kalan kişi, zorba ise bu davranışları gerçekleştiren kişidir.

Zorbalık kavramı günümüzde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlar fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve dolaylı zorbalıktır. Fiziksel zorbalık, kurbanı dövme, tokat atma, itme gibi içerisinde fiziksel güç barındıran zorbalıklardır. Sözel zorbalık, küfür etme, dalga geçme ve alay etme gibi kurbanın öz saygısını rencide edici davranış biçimidir. Dolaylı zorbalık ise kurbanı dışlama, hakkında doğru olmayan olaylar anlatma, dedikodu yapma ve kurbanın ilişkilerini bozma gibi kişiyi dolaylı yönden yıpratma davranışıdır (Nansel ve diğ. 2001; Wolke ve diğ., 2000; Woods ve diğ., 2007).

Yapılan literatür taramasında görülmüştür ki genelde “akran zorbalığı” kavramı üzerinde durulmuştur. Okullarımızda artan bu davranış büyük öğrencilerin ya da bir öğrencinin başka bir öğrenciye yaptığı zorbalıktır. Ancak burada üzerinde daha az durulan konu öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklardır. Okul paydaşlarından biri olan öğretmenlerde zaman zaman bu davranışlara maruz kalmaktadır.

Eğitimde Zorbalık Kavramı

Eğitim ve zorbalık konusunu yan yana getirmek oldukça zordur. İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanın sosyalleştiği her alanda da bu tarz davranış gösteren bireylerle karşılaşmak muhtemeldir. Okul ortamları ise bu davranışların sıklıkla karşılaşıldığı yerlerdendir. Sürekli gelişen ve değişen toplumsal olaylara karşı eğitim sistemimiz, kendi içerisinde zorbalık davranışı potansiyeline sahiptir (Tezcan, 1996). Bu potansiyel öğrenciler arasında gözlemlenebildiği gibi öğretmenler arasında da ortaya çıkabilmektedir.

İlkokullarda kavga etme, kötü sözler söyleme gibi fiziksel ve sözel zorbalıklar, ortaokullarda ötekileştirme, küçük görme ve mala zarar verme gibi sözel ve dolaylı zorbalıklar, liselerde ise çeteleşme, kontrolsüz öfke, madde kullandırma ve dışlama gibi fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalıklar görülebilmektedir.

Okullarda görülen zorbalık olayları eğitim öğretim faaliyetlerini, bireyin ruhsal durumunu, ruhsal gelişimini olumsuz yönde etkilemesi nedeni ile üzerinde durulması gereken bir konudur (Terzi, 2007). Zorbalığa maruz kalan birey içine kapanacak, okula gitmek istemeyecek, akademik başarısında düşmeler yaşanabilecektir.

Zorbalığın Nedenleri

Zorbalığın çok çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bu sebepleri sıralandığında ilk olarak kişinin kişisel eğilimi, şiddet konusunda baskınsa bu tarz davranışlar göstermesi olasıdır. Ayrıca kişinin erken yaşlarda saldırganlık olaylarına karışması, ailesiyle bağlarının zayıf olması ve aileden olumsuz davranışlar görmesi zorbanın karşısındaki kurbanı şiddet göstermesine sebep olacaktır. Fitzgerald'a (1999; akt., Ayaş, 2008) göre, çocuğun aile ilişkilerinin güçsüz olması, ailenin çocuğu sevgisiz ve ilgisiz bırakması, çocuğun diğer insanlara karşı olumsuz tutum ve davranış takınmasına neden olmaktadır.

Zorbalık davranışının çevresel boyutlarına göz atıldığında düşük sosyo-ekonomik çevrelerde yaşayan insanların, özellikle eğitim seviyelerinin az olduğu bölgelerde zorbalık davranışlarına daha çok başvurulduğu görülmüştür. Zorbalık, saldırganlık ve şiddet kesinlikle eğitimsizliğin bir göstergesidir (Buluç, 2005). Bu yerlerde sosyal iletişimin azlığı, sık sık ailelerin karıştığı olayların yaşanması, ekonomik bunalımların fazlalığı bunların sebepleri arasında gösterilebilir (Buluç, 2005).

Zorbalık davranışlarıyla yoğrulan birey, okul hayatına başladığında burada da zorbalık davranışlarını devam ettirecektir. Ülkemizde de konu ile ilgili yapılan çalışmalarda yurtdışına benzer şekilde %35 oranında zorbalık yapma bulgusuna veya zorbalığa maruz kalma bulgusuna rastlanmaktadır (Pişkin, 2006). Zorbalık davranışları gösteren öğrencinin akademik başarısının düşüklüğü, okula karşı aidiyet duygusunun azlığı, okulun çevresel olarak alanının kötü bir yerde bulunması okulda zorbalık davranışının var olmasına ve çoğalmasına sebep olmaktadır.

Zorbalığın Çözümü

Zorbalık kavramını çözüme ulaştırmanın en etkili yolu öncelikle zorbalık davranışlarının ne olduğunun tespit edilip, bu davranışları uygulayan bireylerin ortaya çıkarılmasıdır. Zorbalıkla ilgili olarak okulda ve okul dışında neler yapıldığı, ne önlemler alındığı konusu ele alınıp, konu ile ilgili algılar belirlenmelidir.

Zorbalığın temelinde iletişimsiz yer alır, yani zorbalık bireyler arasındaki iletişimsizlikten kaynaklanan bir sorundur. Bu sebeple öncelikle bireyler arasında iletişime büyük önem verilmelidir. Silman (2007), öğretmen ve öğrenciler arasında iletişimin kuvvetli olması durumunda hedef ve beklentilerin daha kolay gerçekleştirileceğini savunmuştur.

Zorbalık davranışında karşıdaki bireye zarar verip, onu incitmek temel amaçtır. Bu sebeple zorba olan kişiye empatik davranışlar sergilemesi önerilmektedir. Başka bir söyleyişle empatinin, güç içerikli konuları yok etmekte oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Wong ve diğ., 2014).

Zorbalığın çözüm yollarından bir diğeri de bireylere öfke kontrolü becerisi edindirmektir. Öfke davranışını sergilemek zorba bireyin en çok başvurduğu yöntemlerden birisidir. Den Hamer ve Konjin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda öfke kontrolü becerisini kazanan bireylerin daha az şekilde zorba davranışlar sergilediği görülmüştür.

Zorbalığa maruz kalan bireyler iletişimi etkin şekilde kullandıkları halde zorbalık hala devam ediyorsa yetkili merciler durumdan haberdar edilmelidir. Yetkili mercilerde başvuru yapıldıktan sonra caydırıcı birtakım önlemler alınmalıdır.

ARAŞTIRMANIN AMACI ve ARAŞTIRMA SORULARI

Araştırmanın amacı, öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- ✓ Zorbalık kavramının tanımı nedir?
- ✓ Öğretmenlere karşı yapılan zorbalığın nedenleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlere karşı yapılan zorbalığın çözümüne ilişkin neler yapılabilir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile araştırmacıların rolü başlıklarına değinilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma kullanılarak yapılmıştır. Özdemir (2010), nitel araştırma bireyin kendi ile ilgili bilinmeyenlerini çözüme kavuşturması, ayrıca toplumdaki bireylerin kendi özverileriyle şekillendirdiği toplumsal sistemlerin özünü keşfetmek amacıyla oluşturduğu bilgi üretme yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda öğretmenlere karşı yapılan zorbalık davranışını araştırmak için nitel araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni çerçevesinde düzenlenmiştir. Olgu bilim, yaşanan tecrübeleri değerlendiren bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Bu desen de deneyimler ve tecrübeler yorumlanarak açıklanır. Olgu bilim deseninin amacı, sonucun altında var olan ortak anlamları yeniden bulmak için katılımcıların tecrübe ettiği her türlü durum ve olayı tanımlamaktır. Bu husus doğrultusunda olgu bilim, bilgi, beceri ve tavırların deneyimlenmesi ve kavranmasına sebebiyet verir (Oiler, 1982'den; akt. Baker ve ark., 1992).

Çalışma Grubu

Amaçlı örneklem anlayışı çerçevesinde kolay ulaşılabılır örnekleme tekniği ile belirlenen katılımcılar çalışma grubunu oluşturmuşlardır. "Amaçlı örneklem anlayışı" örnekleme grubunun belirli bir kaliteye sahip olmasının amaçlandığı bir yöntemdir (<https://www.questionpro.com>). Bu sebeple amaçlı örneklem yöntemiyle hata payı da daha az olmaktadır. "Kolay ulaşılabılır örnekleme" tekniği ise araştırmacıların amaçladığı evrenden örneklemini yaparken eriştiği en güç ve zor olmayan parçalara yönelmesidir (Patton, 2005). Kolay ulaşılabılır örnekleme bu özellikleriyle araştırmalara hız ve pratiklik kazandırır.

Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesinde görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın objektifliği bakımından, katılımcı öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılar Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9 ve Ört10 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	Çalışma Yılı	Branş
Ört1	Lisansüstü	Kadın	4 Yıl	Türkçe
Ört2	Lisansüstü	Kadın	4 Yıl	Türkçe
Ört3	Lisansüstü	Erkek	5 Yıl	Sınıf
Ört4	Lisans	Kadın	7 Yıl	Okulöncesi
Ört5	Lisans	Kadın	9 Yıl	Edebiyat
Ört6	Lisans	Kadın	15 Yıl	Edebiyat
Ört7	Lisans	Erkek	15 Yıl	Edebiyat
Ört8	Lisans	Erkek	17 Yıl	Sosyal Bilgiler
Ört9	Lisans	Erkek	19 Yıl	Tarih
Ört10	Lisans	Kadın	23 Yıl	Tarih

Tablo 1'de ki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'i lisans mezunu, %30'u ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %40'ının erkek, %60'ının kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenler çalışma yılları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin 4 ile 23 yıl aralığında öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların %10'u Okul öncesi, %10'u sınıf, %10'u Sosyal Bilgiler, %20'u Türkçe, %20'si Tarih, %30'u Edebiyat öğretmenidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan araştırmada verileri toplamak için, "yarı yapılandırılmış görüşme" tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ve bu soruları görüşme formuna yazar, bunlara ek olarak da görüşmenin durumuna göre ek sorular sorabilir ve soruları cevaplayan bireylerden yanıtlarını detaylandırmasını isteyebilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmeler kadar sert değil, yapılandırılmamış görüşmeler kadar da serbest değildir, ikisinin ortasında bir yerde yapılandırılmıştır (Karasar,1999). Buna göre yarı yapılandırılmış görüşmeler de sorular görüşmenin öncesinde hazırlanır ve görüşme sırasında görüşmenin durumuna göre soruların yerleri değişebilir ya da araştırmacı yeni sorular ekleyebilir ya da çıkarabilir. Bu çalışma için hazırlanan sorular da gerekli uzman görüşleri alınarak düzenlenmiş ve hazırlanmıştır.

Görüşme soruları hazırlanırken ilk önce konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Sonrasında iki uzmandan görüş alınmış ve üç öğretmenle ön uygulama yapılarak alınan geri bildirimlerin neticesinde soru formuna son hali verilmiştir.

Katılımcıların uygun gördükleri saatlerde ve yine kendi istedikleri yerlerde ziyaretlerine gidilmiştir. Buralarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Hazırlanan görüşme sorularının yanında, bu araştırmanın amacına uygun katılımcıları konuşturmak, bilgilerine başvurmak, daha fazla derinlemesine bilgiye ulaşmak için ek sorulara da başvurulmuştur. Katılımcılardan izin alınarak, verilerin kayıp olmaması adına, ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kaydı alınan katılımcı öğretmenler, görüşme esnasında sorulara verdikleri yanıtlar hiçbir ekleme ya da eksiltme yapılmaksızın word belgesine aktarılmış, her bir katılımcıya ait konuşmalar ve bilgiler,

sistemli bir şekilde numaralandırılmış, oradan da yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veri ve bilgiler, betimleyici bakış açısına göre analiz edilmiştir. Betimsel analizin amacı, görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen her türlü bilgilerin, verilerin toplanıp, düzenlenip, açıklandıktan sonra okuyucuya iletilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmacıların Rolü

1. Araştırmacı, yüksek lisansını ve profesörlüğünü Türkiye’de, doktorasını ABD’de tamamladığı için yaşadığı bu süreçte öğretmenlerin her iki ülkede de yaşadıkları her türlü problemleri gözleme fırsatı bulmuş, yaşanan problemlerin özellikle günümüz koşullarında zorbalık konusuna girdiğini tespit etmiş, tüm bu tespitler sonucunda da öğretmenlere karşı yapılan zorbalıkları araştırmaya karar vermiştir.

2. Araştırmacı ise, MEB’e bağlı birçok okulda görev almış, görev aldığı bu okullarda çok çeşitli zorbalık konularıyla karşı karşıya kalmış, ayrıca çevresinde gelişen birtakım sorunlara da şahitlik etmiştir. Yaşadığı bu olaylar sonucunda öğretmenlere karşı yapılan zorbalıkların arttığını ve mutlaka araştırılması gerektiğini düşünmüştür.

BULGULAR

Bu başlık altında araştırma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular görüşme soruları kapsamında analiz edilmiştir. Araştırmanın görüşme sorularına uygun olarak bulgular 5 alt başlıkta incelenmiştir.

Zorbalık Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler görüşme sorularına göre analiz edilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki öğretmenlere ilk olarak “Zorbalık kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar araştırmacılar tarafından analiz edildiğinde katılımcıların zorbalık kavramına 1. Psikolojik ve fiziksel şiddet, 2. Baskı, 3. Kişiliğini yok sayma ve 4. Kötü davranışlara maruz bırakılma şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo 2: Katılımcıların Zorbalık Kavramına İlişkin Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Psikolojik-Fiziksel Şiddet	6	30	“Her türlü şiddet zorbalıktır ama en çok psikolojik ve fiziksel şiddet zorbalıktır.”(Ört5)
2	Baskı	5	25	“Kişi üzerinde yoğun baskı kurmak zorbalıktır.”(Ört3)
3	Kişiliğini Yok Sayma	5	25	“Aklıma ilk gelen bireyin kişilik haklarını yok sayma durumudur.” (Ört1)
4	Kötü Davranışlara Maruz Bırakılma	4	20	“Başka bir birey ya da topluluk tarafından kötü davranışlara maruz kalma zorbalığın tanımıdır.” (Ört9)
Toplam		20	100	

Tablo’2 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin zorbalık kavramına ilişkin görüşleri, %30 oranında psikolojik ve fiziksel şiddet, %25 oranında baskı, %25 oranında kişiliğini yok sayma, %20 oranında ise kötü davranışlara maruz bırakılma şeklinde sıralanmıştır.

Zorbalık Kavramı Yerine Kullanılan Kavramlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci görüşme sorusu “Zorbalık kavramı yerine hangi kavramları kullanmayı tercih edersiniz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin cevapları analiz edildiğinde katılımcılar zorbalık kavramı yerine, 1. Baskı, 2. Şiddet, 3. Dayatma, 4. Tehdit ve 5. Mobbing kavramlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki tablodadır.

Tablo 3: Katılımcıların Zorbalık Yerine Kullanılacak Kavramlara Yönelik Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Baskı	8	40	“Zorbalık kavramı yerine baskı kelimesi kullanılabilir.” (Ört4)
2	Şiddet	4	20	“Bence bu kavram şiddet kavramıyla bütünleşmiştir.”(Ört6)
3	Dayatma	3	15	“Zorbalık eşittir dayatma.” (Ört2)
4	Tehdit	3	15	“Tehdit sözcüğü benim için zorbalığın diğer adıdır.”(Ört8)
5	Mobbing	2	10	“Zorba kavramının yerine ben mobbing kullanabilirim.”(Ört10)
Toplam		20	100	

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin zorbalık kavramı yerine kullanılacak kavramlara ilişkin görüşleri %40 oranında baskı, % 20 oranında şiddet, %15 oranında dayatma, %15 oranında tehdit ve %10 oranında ise mobbing şeklinde kullanmayı tercih etmişlerdir.

Öğretmenlere Yapılan Zorbalıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu “Öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklar nelerdir?” şeklindedir. Elde edilen cevaplar analiz edildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere yapılan zorbalıklar, 1. Mobbing, 2. Veli dayatmaları, 3. Saygısızlık, 4. Baskı ve 5. Yalnız bırakılmak şeklinde sıralanmıştır. Bu cevaplara ilişkin tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4: Katılımcıların Öğretmenlere Karşı Yapılan Zorbalıklara Yönelik Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Mobbing	8	23	“Çok fazla mobbing davranışlarına maruz kalıyoruz”(Ört9)
2	Veli Dayatmaları	7	20	“Günümüzde velilerin davranışları, konuşma biçimleri bizleri oldukça zorlamaktadır.(Ört1)
3	Saygısızlık	7	20	“Öğrencilerin davranışları saygı boyutlarını çoktan aşmış, öğretmenleri rencide etmeye kadar gitmiştir.(Ört3)
4	Baskı	7	20	“Okul yönetiminin öğretmenler üzerinde kurduğu baskı olumlu okul ikliminden oldukça uzaktır.”(Ört5)
5	Yalnız Bırakılma	6	17	“Kimi zaman okul yönetimi, kimi zaman meslektaşlarımız tarafından meslekte yalnız bırakılabiliyoruz.(Ört8)
	Toplam	35	100	

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklar %23 oranında mobbing, %20 oranında veli dayatmaları, %20 oranında saygısızlık, %20 oranında baskı ve %17 oranında yalnız bırakılma şeklinde ifade etmişlerdir.

Zorbalığın Sebeplerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu “Zorbalığın sebepleri nelerdir?” şeklindedir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar zorbalığın sebeplerini; 1. Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, 2. Okul yönetimi, 3. Veli tutumları, 4. Ekonomik zorluklar ve 5. Öğretmen yetiştirme şeklinde sıralamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, zorbalığın sebeplerine yönelik düşüncelerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Zorbalığın Sebeplerine İlişkin Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Öğretmenlik Mesleğinin	9	30	“Öğretmenlik mesleğinin gün geçtikçe İtibarsızlaştırılması itibarını azaltırsanız her türlü zorbalık davranışına maruz kalırsınız.”(Ört4)
2	Okul Yönetimi	7	23	“Okul yönetimiyle yaşadığımız bir olay, önetimin size karşı zorbalık yapmasına sebep olabiliyor.”(Ört5)
3	Veli Tutumları	6	20	“Haberlerde fazlaca denk geliyoruz bugünlerde, veliler okulu basmış, tam bir zorbalık davranışı.”(Ört7)
4	Psikolojik Sıkıntılar	5	17	“Bireyin psikolojik duyu durumunda sıkıntılar varsa, bu durumda öğretmene de zorbalık yapabiliyor.”(Ört3)
5	Ekonomik Zorluklar	3	10	“Yaşanılan ekonomik zorluklar, herkesi oldukça zorluyor. Bu da zaman zaman zorbalık davranışına sebep oluyor.”(Ört9)
	Toplam	30	100	

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların, zorbalığın sebeplerine yönelik görüşleri; %30 oranında öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, %23 oranında okul yönetimi, %20 oranında veli tutumları, %17 oranında psikolojik sıkıntılar ve %10 oranında ise ekonomik zorluklar oluşturmaktadır.

Zorbalığın Üstesinden Gelinmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci görüşme sorusu ise “Bu durumun üstesinden gelmek için neler yapılabilir” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, zorbalık davranışının üstesinden gelinmesi için, 1. Meslek itibarı kazandırma, 2. Bakanlık çalışmaları, 3. Eğitim verilmesi, 4. Disiplin yönetmeliğinin değişmesi ve 5. Psikolojik destek şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Zorbalığın Üstesinden Gelmek için Yapılması Gerekenlere İlişkin Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Meslek İtibarı Kazandırma	9	23	“Öğretmenlik mesleğinin ivedilikle itibarı geri kazandırılmalıdır.”(Ört10)
2	Bakanlık Çalışmaları	9	23	“Bakanlık konu ile ilgili çalışmalarını hızlandırmalı, yaşananlara karşı öğretmenin yanında olmalıdır.”(Ört5)
3	Eğitim Verilmesi	8	20	“Bu davranışları gerçekleştiren bireyler ile maruz kalan bireyler kesinlikle kurslara, seminerlere katılmalıdır.”(Ört1)
4	Disiplin Yönetmeliği Değişimi	7	17	“Zorbalık davranışı ile ilgili kesinlikle disiplin yönetmeliği değiştirilmeli, yaptırımlar artırılmalıdır.”(Ört4)
5	Psikolojik Destek	7	17	“Kesinlikle zorbalık davranışını yapan da buna maruz kalan da psikolojik destek almalıdır.”(Ört6)
	Toplam	40	100	

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcılar, zorbalığın üstesinden gelinmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri; %23 oranında meslek itibarı kazandırma, %23 oranında bakanlık çalışmaları, %20 oranında eğitim verilmesi, %17 oranında disiplin yönetmeliği değişimi ve %17 oranında ise psikolojik destek şeklinde sıralanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hazırlanan bu çalışma MEB’e bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleriyle yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler zorbalık kavramını psikolojik- fiziksel şiddet, baskı, kişiliğini yok sayma ve kötü davranışlara maruz bırakılma şeklinde cevaplamışlardır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler zorbalık kavramı yerine baskı, şiddet dayatma, tehdit ve mobbing kavramlarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu kavramların tamamı zorbalık kavramının içinde bulunan, insanlar arası iletişimi tamamen ortadan kaldıran, bireyleri her yönden zorlayan kavramlardır. Besag’e (1989) göre zorbalık, gücü elinde barındıran bireylerin, çıkarlarını gözetmek için kendinden daha güçsüz ve savunmasız bulduğu bireyleri fiziksel, psikolojik, sözel vb. olarak acı çektirmesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda öğretmenler de zorbalık kavramını literatür ile benzer şekilde cevaplamışlar ve zorbalık kavramının insanlara zarar verecek bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine yapılan zorbalıkları sıraladıklarında ilk olarak mobbing kavramını söylemişlerdir. Mobbing öğretmenlerin karşılaştığı sorunların başında gelmektedir. Toplumumuz da birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da mobbing kavramı oldukça sık olarak dile getirilmektedir. Toplumumuz da her alanda güç kültürünün hâkim olduğu görülmektedir. Aycan (2021), Türkiye’de ülke çapında ve kurumlarda var olan güç kültürü puanı ortalamasının 7 üzerinden 5,57 olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerine yapılan zorbalıklardan diğerleri ise veli dayatmaları, saygısızlık, baskı ve yalnız bırakılmadır. Bu kavramlardan veli dayatmaları da yine öğretmenleri oldukça zorlamaktadır. Velilerin bilinçsizce yaptığı davranışlar öğretmeni güç duruma düşürmektedir. Öğrencilerin saygısızlık boyutunda yaptığı davranışlar da zaman zaman okul yönetimi ya da velilerle öğretmenleri karşı karşıya getirmektedir (Patrikakou, 2008). Gelişen teknolojiyle birlikte sınıflara getirilen cep telefonları öğretmenlere karşı kullanılabilir olmuş, öğretmen ile öğrenci arasındaki ders mahremiyeti kavramını ortadan kaldırmıştır. Günümüzde görsel ve yazılı basında da fazlaca konu edilen bu konu, öğretmenleri oldukça zorlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zorbalık sebeplerini: öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, okul yönetimi, veli tutumları, psikolojik sıkıntılar ve ekonomik zorluklar şeklinde sıraladıkları sonucuna ulaşmıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Günümüzde birçok mesleğin de maruz kaldığı itibarsızlaştırılma durumu öğretmenler tarafından da zorbalığın nedenleri arasında ilk sırada yer almıştır. Öğretmenlik mesleği toplumun nezdinde oldukça saygı duyulan bir meslek dalıdır (Kıran ve diğ., 2019). Ancak günümüzde gerek sosyal medya, gerekse öğrenci ve veli davranışları bazında öğretmenlere karşı yürütülen birtakım itibarsızlaştırma durumları yaşanmaktadır. Yine okul yönetimi ile veliler tarafından maruz kalınan birtakım davranışlarda zorbalığın nedenleri arasında sayılmıştır. Öğretmeni zor durumda bırakan bu tarz davranışlar öğretmenlere psikolojik sıkıntılar da yaşatmaktadır. Psikolojik olarak sıkıntıya giren birey ise hem çevresine hem de kendine büyük zararlar verebilmektedir (Aydın, 2008; Aydın ve İmamoğlu, 2001; McMahan, 2011; Rowsan, 2000; Şahin ve diğ., 2009; Yıldırım, 1991).

Çalışmaya katılan öğretmenler zorbalığın üstesinden gelmek için yapılması gerekenlerden ilkinin mesleğe itibar kazandırmak olarak aktarmışlardır. Öğretmenlik mesleği dünyanın her yerinde, kültürler, insanlar değişse bile saygı duyulması bir meslek olmuştur (Şişman, 2001). Bu sebeple öğretmenlik mesleğine sadece para kazanılan bir meslek olarak değil de insan yetiştiren, onu hayata hazırlayan, bu yolda bireye rehberlik eden bir sıfatla yaklaşılmalıdır. Yine zorbalığı engellemek adına sıkı şekilde bakanlık çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmene zorbalık yaptığı tespit edilen kişi ya da kişiler ağır cezalarla cezalandırılmalı, bu bağlamda cezaların caydırıcılığı fazla olmalıdır. Zorbalık davranışını yapan birey, kesinlikle aynı davranışları bir daha tekrarlamaması için eğitime alınmalı, sıkı takipte

tutulmalıdır. Ayrıca disiplin yönetmeliğinin değişmesi gerekmektedir. Bu değişim mağduru korumalı, zorbaya ise katı cezalar vermelidir. Yine zorbalık davranışının üstesinden gelmek için hem mağdura hem de zorbaya psikolojik destek sağlanması gerekmektedir. Yapılacak olan bu destekle zorbalık davranışına maruz kalan kişi kendisini iyileştirecek, zorba ise davranışlarını tekrar yapmaktan kaçınacaktır.

Yukarıdaki yapılan tartışmalar neticesinde birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar,

- ✓ Öğretmenler, birtakım zorbalık durumlarına maruz kalmaktadırlar.
- ✓ Yapılan zorbalıkların başında mobbing gelmektedir.
- ✓ Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte öğrencilerin de öğretmenlere karşı zorba davranışlar sergilediği görülmüştür.
- ✓ Zorbalığa maruz kalan öğretmenler, psikolojik olarak çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar.
- ✓ Yaşanılan bu durumlar, öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelemektedir.
- ✓ Bakanlığın konu ile ilgili çalışmalarının oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bunlar,

- ✓ Öğretmenlerin maruz kaldığı zorbalık durumları ivedilikle çözüme kavuşturulmalıdır.
- ✓ Mobbinge maruz kalan öğretmen üst mercilere başvurarak çeşitli tedbirler alabilir, gerekli durumda mahkeme sürecini başlatabilir.
- ✓ Çeşitli şekillerde zorbalık davranışını yapan bireyler, yasal düzenlemelerle sınırlandırılabilir.
- ✓ Zorbalığa maruz kalan bireyler, psikolojik olarak desteklenebilir.
- ✓ Bakanlık, konu ile ilgili yasal düzenlemelerini genişletebilir.
- ✓ Zorbalık davranışını yapan bireylere, çeşitli eğitimler verilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin çeşitli zorbalıklara maruz kaldığı tespit edilmiş, tespit edilen bu zorbalıkların ivedilikle çözüme kavuşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aksi halde gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğretmenlerden beklenen performans oldukça düşük olacak, bu da çocukların hem akademik hem de sosyal başarılarına yansıtacaktır.

KAYNAKÇA

- Ayaş, T. (2008). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4(8), 206-214.
- Aycan, Z. (2021). *Yeni Nesil İçin Liderlik* (1. baskı). Doğan Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres* (3. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition). Boston: Pearson Education.
- Buluç, B. (2005). Televizyonlarda yer alan şiddet içeren programların okulda şiddete etkisi ve şiddet önleme amacıyla okul yöneticilerinin alabileceği önlemler. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 7(14), 44-73.
- Den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying. *Personality and Individual Differences*, 2(102), 1-6.
- Güven, M. ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 5(74), 60-64.
- İşık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *MEB Dergisi*, (164), 1-10
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 309- 314.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıran, A. B. ,Durmuş, E. ve Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik Mesleğinin İtibar Kaybı Nedenleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 4(1), 8-13.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.

- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., SimonsMorton, B. and Scheidt, P., (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(2), 2094-2100.
- Olweus, D. (1999). Bullying prevention program. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- Olweus, D. (1978). Peer Harassment in School.
- Silman, F. (2007). *Sınıf içi İletişim*. Grafiker Yayıncılık.
- Stephens, R. D. (1995). “*Safe schools: A handbook for violence prevention. Bloomington*”, IN: Nationa Educational Service.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem A Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third Edition). California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Academic Development Institute, DePaul University.
- Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler Ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 531-562.
- Tezcan, M. (1981). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wong, D. S., Chan, H. C. O., & Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 2(36), 133-140.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

- <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmenlerin-yarisi-siber-zorbalik-magduru>
- <https://sozluk.gov.tr>
- <https://www.questionpro.com>

Spor Karşılaşmalarında Etkinlik Yönetimi Ölçümleme

Event Management Measurement in Sports Events

ÖZET

Sport generally refers to the activities that the individual does individually or collectively within the framework of certain rules. Within the scope of measurement of sports events management; The amateur/professional and spectator/participant subjects in sports matches are important in measuring the results of the sports activity and conveying the result. In this study, researches on the measurement of event management in sports events are discussed by using the traditional compilation model, it is descriptive in terms of its purpose and presents a theoretical discussion based on the literature in terms of the technique used. The fact that sports touches every aspect of our lives also affects watching sports, talking about sports, and the presence of sports in the media. In this context, measuring sports events as an event management includes much more besides expressing sports in terms of quantity. Based on the saying "We cannot manage what we cannot measure", the necessity of thinking about the measurability of these activities in order to be able to manage sports events emerges. Therefore, with the development of technology, our relationship with sports has been rearranged, and thus the measurement of sports event management has become an extremely important issue in terms of the positive contributions of the data obtained to the field of sports.
Anahtar Kelimeler: Spor, Etkinlik, Ölçümleme, Taraftar Toplulukları, Müsabaka, Amatör Ve Profesyonel Sporcular, Seyirci

ABSTRACT

Sport generally refers to the activities that the individual does individually or collectively within the framework of certain rules. Within the scope of measurement of sports events management; The amateur/professional and spectator/participant subjects in sports matches are important in measuring the results of the sports activity and conveying the result. In this study, researches on the measurement of event management in sports events are discussed by using the traditional compilation model, it is descriptive in terms of its purpose and presents a theoretical discussion based on the literature in terms of the technique used. The fact that sports touches every aspect of our lives also affects watching sports, talking about sports, and the presence of sports in the media. In this context, measuring sports events as an event management includes much more besides expressing sports in terms of quantity. Based on the saying "We cannot manage what we cannot measure", the necessity of thinking about the measurability of these activities in order to be able to manage sports events emerges. Therefore, with the development of technology, our relationship with sports has been rearranged, and thus the measurement of sports event management has become an extremely important issue in terms of the positive contributions of the data obtained to the field of sports.

Keywords: Sport, Event, Measurement, Fan Groups, Competition, Amateur And Professional Athletes, Spectator

GİRİŞ

Spor, eski çağlardan günümüze kadar değişerek gelmiştir. Spor organizasyonları kulüpler, spor ekipmanları, sponsorluk terimi gibi birçok alanın dahil edebileceği bir endüstri sektörü haline dönüşmüştür. Spor etkinliklerini izleyen taraftarlar ve seyirciler spor takımları ile özdeşleşerek onlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istemektedirler. Gelişen dünya koşullarında teknolojinin her alanı dönüştürdüğü gibi spor organizasyonları ile ilgili alanda da iletişim ortamlarının dönüşümü sporcularla taraftar iletişimi arasındaki imkanların artması bu noktada sosyal medyanın kullanımının artması ve böylece sporun bir sektör olmasına karşın taraftarı ve müşteri gibi görenek sistemi bir işletme ve halkla ilişkiler mantığı ile yönetmesi spor yönetimi kavramının ve yönetim için gerekli koşullarını ölçülmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu noktada spor pazarlaması, spor ve endüstrisi, sporun yönetimi, spor ve iletişimi gibi kavramlar dikkat çekmektedir. Bireylerin spor etkinlikleri çerçevesinde bir araya gelerek, spor kültürünün bir parçasını oluşturarak, ekonomik, çevresel, kültürel alanlara da dokunup kolektif bir bilinç yaratması sporun yaygınlığını gösteren birkaç örnektir.

Sporun toplumsal bir yanının da olduğunun farkındalığının yeteri derecede olmaması, multidisipliner bir alanı yansıtmasına rağmen sosyal bilimler alanında yeterince ön plana çıkarmaması, eğitim, iletişim alanlarında çalışmaların yetersiz oluşu, sporun amacından uzaklaştığı ve araç haline geldiği izlenimini vermektedir. Spor kültürünün bir alışkanlık haline dönüşebilmesi için sporun sadece çocukluk yaşına uygun olmadığı, insanların tüm yaşamlarında gerekli olduğu bilincinin oluşması, spor kültürünün yaşam boyu öğrenme bilinci ile geliştirilmesinin sağlanması önemlidir. Böylece uluslararası arenada sporda kültürün tanıtımının olumlu olarak gerçekleşmesi, ülkeler arası

Hidaye Aydan (Silkü) Bilgiler¹ 

Figen Vural² 

How to Cite This Article

Bilgiler, H. A. S. & Vural, F. (2023). "Spor Karşılaşmalarında Etkinlik Yönetimi Ölçümleme", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2570-2581. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68886>

Arrival: 14 February 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Hakla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, İzmir, Türkiye

² Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, SBE, Kadın Çalışmaları A.B.D, İzmir, Türkiye

dostlukların geliştirilmesi, sorunların çözülmesi gibi göstergeleri de bünyesinde barındırdığı düşünüldüğünde iletişim, hak, beden dili, insan kaynağı, zaman yönetimi, etik gibi konuların da sporla birlikte gündeme gelmesi önem arz etmektedir. Uluslararası spor organizasyonlarının birçok insan tarafından takip ediliyor oluşu sporun endüstrileşmesini de beraberinde getirmiştir.

İletişim, insanların kendilerini ifade ediş şekli olarak tanımlanabilmektedir. İletişimde amaç, bir birliklilik oluşturarak amaca yönelik stratejik etkileri uygulayabilmektir. İletişimin sağlıklı olabilmesi için düzgün bir işleyişin olması ve iletişim için gerekli tüm aktörler arasında bir denge kurulması ve birbirlerinden haberdar olmaları gerekmektedir. Dijitalleşen dünyada teknolojinin gelişmesi ile günlük hayatımızda da yerini sıklıkla alan sosyal medya, iletişimi farklılaştırmış ve çeşitlendirmiştir. Sosyal sorunları, sosyal işlevleri yerine getirmekte etkili bir rol alan medya ve sosyal medya kavramları bir güç unsuru teşkil eder haline gelmiştir. Medya kavramı tüm alanları etkilediği gibi spor alanına da etki eder duruma gelmiştir. Bu kapsamda spor endüstrisi ve medya arasındaki bağ kaçınılmazdır. Bireyin sosyalleşme sürecinde spor ve iletişimin yeri büyüktür.

Spor karşılaşmalarında spor, sporcu kavramlarına ek olarak; taraftar seyirci, herhangi bir yarışma sırasında aşırıya varmadan takımını destekleyen ve tezahüratta bulunan kişidir. Fanatik seyirci ise; akıl dışı derecede hevesli ve heyecanlı olan kimseyi tanımlamaktadır. Holigan seyirci de taraftarlığı şiddet boyutuna varan, çevreye zarar veren kimseler olarak tanımlanır (Şahin, 2003; Taştan, 2019, s.53). Dolayısıyla spor etkinliklerini ölçümleme, spor ve sporunun yanı sıra karşılaşmalara etki eden diğer etkenlerinde ölçümleme yöntemlerini etkilediği düşünülmektedir.

Spor Etkinliği

Spor kelimesi 18. Yüzyıl ortalarına kadar bilinmemekteyken, İngilizcede anlam olarak “*dağıtmak, eğlendirmek, eğlenme aramak veya kelimenin tam anlamıyla zihni ciddi meselelerden uzaklaştırmak*” anlamına gelen Fransızca kökenli “*desporter, desporter’in kısaltması olan disport kelimesi ile eğlenmek*” anlamında bir fiil olarak kullanılmıştır. Spor kelimesi 15. yüzyılın başlarında “*rahatlama ve oyun kavramları etrafında birleşerek şaka mahiyetinde sporda (in sports)*” anlamında kullanılmaya başlanmıştır. 1520’lere geldiğinde ise “*egzersiz içeren oyun*” kavramı anlamında olarak kullanıldığı görülmüştür (Peters, 2020, s.806; Bindsen ve Bindsen, 2020).

Spor, kas gücüne dayanması açısından fiziksel; disiplin ve kararlılık gerektirmesi açısından psikolojik, insanları bir araya toplama ve ortak duygu oluşturması açısından ise sosyolojik boyutu olan, bu yüzden de disiplinler arası ele alınan bir durumdur. “*Eğitim, hekimlik, fizyoloji, farmakoloji, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, felsefe, politika, hukuk, iletişim gibi alanlarda bilimsel araştırmalar yapılan, çok yönlü etkileşimleri bulunan bir etkinlik*” olarak tanımlanır (Erdemli, 1996, s.58; Bindsen ve Bindsen, 2020). Bir başka tanımda ise; spor sosyo-ekonomik-kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insan bedeninin ve ruh sağlığının geliştirilmesi, kişiliğinin oluşumu, karakter özelliklerinin gelişiminin sağlanması, bilgi, beceri ve yetenek kazandırılması ile çevreye uyumunun kolaylaştırılması, toplumlar, uluslararası dayanışma, kaynaşma ve barışın sağlanması yanı sıra, belli kurallara göre rekabet ölçüleri içerisinde mücadelede bulunma, heyecan duygusu içinde olma, yarışma ve yarışmada üstün gelmek hedefi ile yapılan faaliyetlerdir (Yetim ve Cengiz, 2010, s.124; Bindsen ve Bindsen, 2020).

Etkinlik kavramı; spor ve birçok konu ile ilgili “*özel bir durumu kutlamak ve çeşitli sosyal kültürel ekonomik amaçlara ulaşmak için planlanmış, spesifik ritüeller, gösteriler ve kutlamaları*” ifade etmektedir. Etkinliklerin sınıflandırması yapılırken, etkinliğin teması ve içeriği de dikkate alınması gereken temel değişkenleri oluşturur ve spor etkinlikleri de bu sınıflandırmaya dahildir. (Argan ve Yüncü, 2015; Halıcı ve Çimen, 2021, s.392-393). Seyircilerin kalite algısını artıracak kontrol edilebilen unsurlara odaklanması, oyun kalitesi ya da skoru olumsuz olsa dahi sunulan diğer hizmetlerin nitelik olarak algısının fazla olması, seyircilerin etkinlikten keyif almalarına katkı sunabilir (Kuenzel ve Yassim, 2007; Wakefield ve Sloan, 1995; Zhang vd., 2014; Halıcı ve Çimen, 2021, s.393). Günümüzde etkinlik kavramı sosyo-ekonomik katkıları nedeniyle önemli hale gelmiş, bu alanda araştırmalar yapılmaya başlanmış ve etkinliklere katılan bireylerin arz-talep alanındaki değişimlerini belirleyebilmek, karşılayabilmek amacıyla spor etkinliklerinde de bu hedeflerin görünürlüğü artmıştır. Bu kapsamda spor etkinliğinin kalitesini etkileyen unsurların tespiti, diğer unsurlarla etkileşimi, spor etkinliğinin sonucundaki belirleyiciliği üzerinde bilime dayalı ve anlamlı sözler söyleyebilmek için etkinlik ölçümleme yöntemlerinin spor etkinliklerinde de kullanılması son derece önemlidir.

Spor; sporcu, antrenör, seyirci gibi farklı katılım şekillerine olanaklı yapısı sayesinde toplumda büyük bir etki yaratma alanına sahiptir. Büyük çaplı spor etkinlikleri düşünüldüğünde, bu etkinliklerin toplumun gelişmesine önemli katkılar sunduğu göz ardı edilemez. Bu bağlamda spor etkinliklerinin; gerçekleşen etkinlik kadar, etkinliğin gerçekleştiği alanın da etkinliğin ulusal veya uluslararası ölçekte gerçekleşme durumuna göre kültür, turizm konularını da etkilediği bilinmektedir. Ayrıca spor etkinliğinin ev sahipliğini üstlenen ve bu etkinliğe katılan bireyler için önemli fırsatlar yarattığı görülmektedir. Büyük spor organizasyonları yapılırken; katılımcıları, seyircileri, sponsorları, paydaşları mutlu etme ilkesinin yanı sıra insan kaynağının iyi yönetilmesi, risklerin öngörülerek önlemler alınması, güvenlik tedbirleri, beklentilere uyum sağlayacak davranışlar sergilenmesi gerekmektedir. Spor organizasyonlarının yönetiminin sosyal sorumluluk artırdığı, turizm, inşaat gibi sektörleri canlandırdığı, sporun gelişimine etki ettiği, ülkenin imajını iyileştirdiği, iş imkanları yarattığı, mutluluk duygusunun artırdığı, ulaşım ve

teknolojinin kullanılması ile ilgili gelişimleri sağladığı ve birçok açıdan olumlu katkı sunduğu gözlemlenmektedir. Sporda çok sayıda yabancı oyuncunun yer alması, spor endüstrisinde spor kültürü kavramının da dikkat çekmesine neden olmuştur. Aynı zamanda uluslararası hukukun daha dahi gündemine spor konusunun yerleşmesini sağlamıştır.

Spor ve sporcu kavramları düşünüldüğünde antrenman yükünün müsabakaya eşdeğer olabilmesi ve aynı zamanda sporcuların sakatlanmadan bu yükü taşıyabilmesi amacıyla antrenman yükü takibi kavramı ortaya konulmuş ve giyilebilir teknolojilerle teknolojilerin kullanım kolaylığı, sonuç raporlaması, uzaktan kullanılabilme, farklı spor dalları için uyumluluk, hem bireysel hem de grup cevaplarına uyum sağlama yeteneği olarak gelişmeler, mesafe ve hız ölçümleri hızlanma ve yavaşlama ölçümleri ile antrenmanların yönlendirilmesi ve antrenman dozunun belirlenip sakatlıkların önlenmesi sağlanmalıdır (Akyıldız, 2019). Sporcuların beslenme gereksinimleri farklılık gösterebilirken beslenme durumunun antrenman sürecine göre de incelenmesi gerekir. Bu kapsamda sporcuların beslenme gereksinimleri üzerine yapılan ölçümlerin de etkinlik yönetimini etkilediği düşünülmektedir.

Sporun özelliklerine göre sınıflandırması yapılmaktadır. Spor genel olarak bireysel, mücadele gerektiren sporlar ve takım sporları olmak üzere ikiye ayrılırken; teknik, taktik, kondisyon, uyum, sorumluluk, takım arkadaşlarını ve kendini iyi tanıma, dayanışma, sağlıklı iletişim tüm spor dalları için gerekli olan özellikleri oluşturmaktadır.

Spor Karşılaşmaları

Homo ludens (oyun oynayan insan) kavramı, oyunun insan tabiatından kaynaklandığını düşünen ve tüm kültürlerin en temel ögesi olarak gören Hollandalı filozof ve tarih profesörü olan Johan Huizinga tarafından ortaya atılmıştır (Huizinga, 2010, s.6; Bindesen ve Bindesen, 2020). İnsanların iletişime gereksinimleri nedeniyle toplumsal bir varlık olduğunu kabul etmek, iletişimin sözlü sözsüz yöntemlerini kullanan insanların oyun aracılığıyla bunu aktardığı düşünülmektedir.

Sporla ilgili seyirci, fanatik, taraftar, oyuncu gibi terimlerin ve tanımlarının yer aldığı görülmektedir. “*Bir spor faaliyetini doğrudan ya da medya aracılığı ile izleyen bireye*” seyirci; “*takımına bağlı olan veya takımını ya da oyuncularını takip eden, onlara karşı olumlu duygular besleyen ve onları destekleyen kişiye*” taraftar (Arslanoğlu, 2005; Bal Turan vd., 2018, s.76); “*tuttuğu takıma karşı tutku ile bağlı olan bireye*” ise fanatik denilmektedir (Koruç, 2004; Bal Turan vd., 2018, s.76). Başka bir tanımda ise; taraftar desteklediği takımı günlük hayatın her alanında referans gösterirken, seyirci genelde ilgisini karşılaşma zamanları dışında göstermeyen, müsabaka sonrasında da unutan topluluk olarak tanımlanmaktadır (Dikici, 2008). Seyirci herhangi bir duygusal bağ kurmadan spor faaliyetlerini izleyen, taraftar ise ilgi duyduğu takımı ve sporcularını düzenli olarak takip eden ve onlara karşı olumlu duygular barındırıp onları destekleyen (Arslanoğlu, 2005; Karahüseyinoğlu vd., 2016, s.122), fanatik ise takımlarına aşırı tutku ile bağlanmış olan kişileri tanımlarken kullanılan kelimelerdir (Koruç, Bayar ve Arslan, 2004; Karahüseyinoğlu vd., 2016, s.122).

Fanatik ile taraftar kavramları arasındaki en önemli fark, taraftarların takımlarına fanatiklerden daha az bağlanmalarıdır. Toplumda karşılaştığımız seyirci veya taraftarlık olgusunda şiddetin ön plana çıkması, şiddet içeren davranışlara ait tutumların nasıl ölçülebileceğini araştırmak son derece önem arz etmektedir. Çünkü seyirci veya taraftarlar arasında yaygınlaşan şiddet eğilimi spor kültürünü zedelemekte ve sporun amacına zarar vermektedir. Bu kapsamda sporda etkinlik ölçümlemenin objektif bir şekilde yapılması çözüm önerileri geliştirme konusunda da önemli olmaktadır.

Sporcular kastedildiğinde; ilk akla gelen futbol, voleybol, basketbol gibi sporlar olurken, halk oyunları branşı da sporcuların katıldığı bir alanı oluşturmaktadır. Halk oyunları branşı da sporun farklı bir alanını oluşturmaktadır. Spor türünün kültürel olarak temsiliyeti oluşturması, müzikle desteklenmesi, birlik ve beraberliği teşvik etmesi yapılan müsabakanın atmosferinin de farklı olmasına, coşku, heyecan, eğlenme vurgusunun daha belirgin olmasına neden olmaktadır.

Cüceloğlu tarafından kişilik; “*bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu ve diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış ilişki biçimi*” olarak tanımlanmıştır. Birey kişiliği ile fiziksel ve sosyal çevresi ile kurduğu iletişimde, içinde yaşadığı kültürü ve özelliklerinin tümünü barındırır. Spor ile birey yaşam kalitesini artırabilme, olumsuz olaylarla başa çıkabilme, sağlığın olumlu yönde gelişmesi, iş birliği yapabilme, toplumsal kurallara uyabilme, sosyalleşebilme, iletişim kurabilme, kişiler arası iletişim becerisini geliştirebilme, bireyin fiziksel ve psikolojik olarak kendini tanıması, beden algısının gelişmesi, kendini etkin ve etkili bir şekilde ifade edebilme becerisi gibi yeterlilikler kazanır. Sporda bireyin performansını etkileyen pek çok psikolojik ve çevresel faktör olduğu düşünüldüğünde; spora katılan bireyin yaptığı spor etkinliğini ölçümlerken, bireyin psikolojisinin ve sosyal çevresinin etkilerinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Spora katılan katılımcı veya seyircilerin hedeflerinin yaşadıkları kaygıyı etkilediği, duygusal durumlarındaki değişimin etkinliğin boyutunu da değiştirdiği gözlemlenmektedir. Spor etkinlikleri müsabaka durumunda da heyecan ve bununla birlikte vücut fizyolojisindeki değişimler ve bulunan ortamın bireyin psikolojisinde yol açtığı değişimler de müsabakanın seyrini etkilemektedir.

Kalabalık seyirci topluluğunun tepkilerinin oyuncu ve seyirciyi de etkilediği bilinmektedir. Oyuncunun ve hakemin karar vermesini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla spor etkinliğinin ölçülmesinde seyirci topluluğunun da bu

ölçümlemeye dahil edilmesi yapılan ölçümün objektifliğini artırabilmektedir. Sporunun stresle başa çıkması, müsabaka esnasında kısa zaman diliminde dikkat ve konsantrasyonunu da etkilemektedir.

Futbolcuların da yapılan kötü tezahüratlar ile performanslarında düşüş yaşadıkları tespitinin yapıldığı bilinmektedir (Arslan, Ramazanoğlu, Yıldırım ve Karahüseyinoğlu, 2003; Satman, 2015, s.149). Transfer, öğrenilmiş bilgilerin öğrenmekte olan yetilere aktarımı olarak tanımlanmaktadır (Muratlı, Kalyoncu ve Şahin, 2007; Koç vd., 2011, s.7). Sporcuların antrenmanlarının temel amaçları müsabakaya hazırlık ve müsabaka performansını arttırmaktır. Buna ek olarak öğrenmenin hızını artırmanın en önemli yollarından bir tanesi transfer etkisidir (Koç vd., 2011, s.7). Yapılan antrenman koşullarının müsabaka koşulları ile doğru orantılı oluşu, transfer oluşturulabilme de etkilemektedir.

Futbol popüler bir spor dalı olmasına ek olarak cinsiyetlendirilmiş bir alandır (Meider vd., 2017; Öztürk ve Koca, 2018). Güçlülükte, dayanıklılık, kavga edebilme gibi özelliklerin kadın taraftarlardan da beklenmesi doğal olarak kadınların güçsüz olduklarına dair toplumsal inanç nedeniyle taraftarlık içerisindeki hiyerarşi konumunun da altta kalmasına neden olmaktadır (Pitti, 2018; Sarıkulak ve Koca, 2019, s.247). Spor alanında da aynı diğer alanlardaki gibi taraftarlık cinsiyetlendirilmiş bir alanı oluşturmaktadır. Kadınların futboldan ya da diğer spor türlerinden çok fazla anlamayacağına dair sosyal ön yargı, kadınların spor alanında kendilerine eşit fırsatlar tanınmamasına yol açmaktadır.

Antrenör

Cox (1999) tarafından; sporcu ile antrenörler arasındaki karşılıklı etkileşimin niteliği takımın başarısını da etkileyeceği için sporcu ve antrenör arasındaki etkileşimi geliştirmedeki en etkili yollardan biri başarılı iletişim becerilerine sahip olmak olarak ifade edilir. Böylece antrenörün insan olarak; sağlıklı iletişim, iyi oluş, psiko-sosyal yönden sporcuyla değerlendirme gibi alanlara da yönelerek başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmelidir. Dolayısıyla antrenörlere yönelik insan davranışı, psikoloji gibi alanlarda eğitimler verilerek desteklenmeleri sağlanmalıdır.

Taraftar

Taraftar; *“üyesi olduğu ya da yakınlık hissettiği, bireysel ya da grup spor kulüplerinin faaliyetlerini maddi ve manevi olarak destekleyen spor karşılaşmalarını izleyen halk kitlesi”* olarak tanımlanır (Şahin, 2003, s.104; Çetin, 2015, s.830). Taraftarların tuttukları takım ile özdeşleşerek onlara aidiyetleri, izleyici olarak yer almaları spor üzerindeki etkisini belirginleştirmektedir. Taraftarların yaşı, cinsiyeti, spor etkinliğinin türü, karşılaşmaların izlendiği mekân gibi değişkenler spor kültürünün farklılaşmasına ve taraftarların demografik, psiko-sosyal özelliklerinin etkisiyle birlikte onların beklentilerine göre hareket etme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde sporun eğitici yanının da vurgulanmasının gerekliliği özellikle toplu izleme alanlarında saldırganlık, şiddet eylemleri için önlemler alınması gerekliliği, multidisipliner bir alan olan spor alanının sosyolojik açıdan da incelenmesi gerekliliğini ve bu alandaki yöntemlerin spor alanına da aktarılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Medyanın spor etkinliklerinde ve bu kapsamdaki iletişim alanında kullanılması, teknolojinin de gelişmesi ve dijitalleşen dünya ile sosyal medya, televizyon kanalları, reklam gibi alanlarda sporunda yer almasına katkı sunmuştur. Bu kapsamda spor seyircisi üzerinde de önemli değişiklikler olmakla birlikte seyircinin sosyo-ekonomik durumu, spor karşılaşmalarını stadyumlar ya da kafeler gibi toplu izleme alanlarında belli bir ücret ödeme karşılığında veya evlerinde izlemelerine neden olmuştur. Özellikle toplu izleme alanlarının ve oluşan kalabalığın bir kültür oluşturduğu, müsabaka izleme alışkanlıklarını etkilediği, şiddet, suç içeren davranışlar, saldırgan tutumlar sergilemede kitle kültürünün etkisinin olabileceğini düşündürmektedir.

Taraftarlar destekledikleri takımı medya aracılığıyla dolaylı olarak da desteklemektedirler. Gelişen teknoloji ile medyanın sınırları kaldırması ile taraftarların tuttukları takımla ilgili bilgilere görsel, işitsel alanlarda ulaşılabilirliğini kolaylaştırması vasıtasıyla sporun bir ekonomik alan olmasına aracılık etmiştir. Bu kapsamda düşünüldüğünde sporun izlenme yönünün ön plana çıkması ile sponsorluk faaliyetleri ve taraftarların aidiyet duygularının pekiştirilmesi alanlarının, spor ve medya ile ilişkisi ön plana çıkmıştır. Yapılan spor etkinliklerinin uluslararası alanlara taşınmasıyla spor faaliyetleri ile ilgili alanda sınırlar esnemiş, kalkmış, sporun endüstriyelmesi ile maddi kazançların yönü farklılaşmış ve dolayısıyla etkinliklerin ölçülmesi daha da önem kazanmıştır.

Etnosantrizm; bireyin içerisinde bulunduğu kültürü ve toplumsal yaşam tarzını diğer bireylerle kıyasladığında, kendi kültürünün normlarını ve değer yargılarını daha üstün bulma olarak tanımlanmıştır. Sporda taraftarlık yaklaşımı, etnosantrik duygularla benzer çağrışımları yapabilmekte ve taraftar kendi takımını odak noktası olarak, diğer takım ürünlerini görmezden gelebilmektedir (Yurtsızoğlu ve Gül, 2022, s.590-592). Bir markaya psikolojik, duygusal yakınlık bağımlılık olarak tanımlanırken (Oliver, 1999; Eskiler vd., 2019, s.533), taraftarların tuttukları takıma bağlılığının takımların ürettikleri lisanslı ürünleri alma davranışlarını da etkilediği görülmektedir.

Tribün Liderliği

Tribün liderleri; lideri oldukları grubun genel tutum ve davranışlarını belirleyerek, organizasyonlarını planlayıp, yönetim ile etkileşim sağlayarak tarafları temsil eden bireylerden oluşmaktadır (Polat ve Sönmezoglu, 2016).

Amigoluk tribün liderliği denilince akla gelen diğer bir kavram olarak bilinse de; tribün liderinin hiyerarşik olarak alt basamağında yer alan kişidir. Fakat sıklıkla birlikte anıldığı da görülmektedir. Tribün liderliğine birçok spor branşında rastlamak olasıdır. Fakat en sık futbol sporunda karşımıza çıkmaktadır. Tribün liderleri; stadyumlarda taraftar olarak yer almakla tribün kültürünü öğrenerek, fanatik taraftarlar ile farkındalık oluşturmak, takım yönetimi, taraftar kitlesi ile iletişim konularında deneyim kazanmaktadırlar. Sıklıkla karşılaşılan bir olgu olan tribün liderliği, taraftar kitlesini büyük oranda etkilemektedir.

Takım Sadakati ve Takım Kimliği

Takım sadakati, seyircinin ilgi beslediği takıma yönelik zaman içerisinde gelişen bağlılığını ifade etmektedir. Taraftarların bağlılığı, spor kulüpleri için süreklilik konusunda en önemli noktalardan biridir. Bu kapsamda spor pazarlama konusu takıma bağlı olan bireylerin arzuları yönünde şekillenmektedir. Böyle düşünüldüğünde; spor sektöründe de taraftarlar birer müşteri olarak algılanıp, futbol kulüpleri ise marka olarak yorumlanarak, taraftarların da aynı müşteriler gibi ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir (Tapp, 2004; Özgen ve Argan, 2017, s.443). Dolayısıyla spor etkinliklerinin ölçülmesinde önemli görülmesi gereken diğer bir kavram takım sadakatidir.

Takım kimliği; sosyal kimliğin göstergelerinden biridir ve birlikte sosyal bağlantıların kurulmasında ve korunmasında etkili olduğu ifade edilmiştir (Phua, 2012; Özgen ve Argan, 2017, s.443). Takım kimliği ile kişinin psikolojik bağlantı kurarak, takımlara karşı bağlılık hislerini ortaya çıkarıp, bunu davranışına da yansıtması olarak da yorumlanabilmektedir.

Spor söz konusu olunca rakip takıma yönelik nefret söylemlerinin ve olumsuz tutumların karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu durumun takım sadakati ve takım kimliği ile ilgisi de kaçınılmaz bir gerçektir. Takım kimliği çerçevesinde bir gruba aidiyet hissedilen bireylerin ve takımına bağlılık hissiyatından dolayı rakip takımla ilgili olumsuz düşüncelerini etkileyen önemli bir etkidir.

Spor Tüketicisi

Spor tüketicisi; bir spor ürününü alan, kullanan veya onu seyreden kişilere denilmektedir. Kişiler, spor ile ilgili herhangi bir davranışı sergilerken bu davranışa neden olan güdülerin araştırılması spor pazarlaması alanı için de oldukça önemlidir (Smith, 2012; Akkoç ve Üzüm, 2022, s.268). Spor taraftarlarının spor takımları ile özdeşleşme seviyeleri ile seyircilerin yapılan spor etkinliklerine katılımı da birbirini etkilemektedir. Takımına bağlılığı ve sadakati yüksek olan seyirci kitlesi, takımının sporu için stadyumlara gelebilme ve takımını desteklemesi spor pazarlaması konusu içinde ayrı bir alan araştırmasını oluşturmaktadır.

Ülkemizde sportif anlamda erkeklerin kadınlara göre sahalarda ve tribünlerde daha fazla yer aldığı görülmektedir (Yüksel, 2014). Fakat kadınların spor seyircisi olarak tribünlerde ve sahalarda yer alması, spor ortamının daha elit bir hale gelmesi ve spor arenasını canlandırması açısından değerlidir.

Elektronik Spor (E-Spor)

Uluslararası E-Spor Federasyonu'nun 2008 yılında kurulması ile e-spor dünya genelinde bir spor türü olarak görülmeye başlanmıştır. E-sporun dünya çapındaki adı competitive gaming (rekabetçi oyun) olarak bilinir (Kocadağ, 2017; Bulut vd., 2021, s.400). Elektronik spor kelimesinin kısaltılmış hali e-spor'dur. E-spor, çevrimiçi video oyunları ile rekabetli ve takımlı mücadeleyi birbiriyle entegre eden yeni nesil spor branşını ifade etmektedir. Sporun farklı mekanlarda yapılması, spor kavramı ile turizm kavramının iç içe geçmesini sağlamıştır. Spor turizmi, sporla ilgili faaliyetlerde yer almak amacıyla seyahatini gerçekleştiren turistlerin oluşturduğu turizm çeşidini ifade etmektedir (Bulut vd., 2021, s. 397-399).

Teknoloji alanındaki gelişmelerin yaşamımızın her yerinde yer aldığı gibi spor alanını da etkisi altına alarak elektronik spor, e-spor kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. E-spor, çevrimiçi oyunlar üzerinde kurulu bir spor dalı olmakla birlikte bu spor dalında da karşılaşmalar/müsabakalar bulunmaktadır (Argan, Özer ve Akın, 2006; Mustafaoğlu, 2018, s.85). E-sporlar oldukça yüksek derecede el ve göz koordinasyonu gerektirmektedir (Wagner, 2006; Mustafaoğlu, 2018, s.85). Böylece oyuncular için özelleşmiş ekipmanların gelişmesi de farklı bir sektörü daha ortaya çıkarmıştır (Örs ve ark., 2018; Mustafaoğlu, 2018, s.86). Sanal ortamlarda oynanmakla birlikte siber yönü de bulunan oyunlardır. Dolayısıyla spor etkinliklerinin ölçülmesi noktasında e sporun ölçülebilir olması, internet ve teknolojinin son safhada kullanılan bir spor türü olmasından dolayı görece kolay olmakla birlikte olumsuz yanları da mevcut olabilmektedir. Hem bireysel hem de takım sporu olarak gerçekleştirilebilmekle birlikte çeşitli kategorileri bulunmaktadır.

Sporda şiddet olarak algılanan olumsuz tavırlar, elektronik spor kavramında ise siber zorbalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Taciz, kötü söyleme maruz kalma, uygun olmayan davranışa maruz kalma gibi türleri görülmektedir.

Elit Spor ve Kitle Spor

Elit Spor; belirli kurallar dahilinde ve belirli yaşlarda, yeterli seviyede beceriye sahip kişilerin, statü ve para kazanmak için belli bir mesai doldurarak yaptıkları işe denilmektedir. Kitle sporu ise; eğlenmek, zevk almak, güzel

vakit harcamak, sosyalleşebilmek ve sağlıklı bir birey olmak için yapılan sporu ifade etmektedir (Kılıç, 2018; Kılıç, 2019, s. 84).

Spor Etkinliği Yönetimi

Bir etkinliği ölçümlenebilmek için bu etkinliğin bir süreç içerisinde değerlendirilmesinin gerekliliği etkinlik yönetimi gibi kavramları da ortaya çıkarmaktadır. Spor etkinliğinin etkili ve etkin bir şekilde yönetimi etkinliğin ölçümlenebilmesinin de önünü açmaktadır. Dolayısıyla “Ölçemediğiniz şeyi yönetemezsiniz” sözü spor etkinliklerinin ölçümlenmesinde gerekliliği anlatan en uygun sözlere aittir. Reklam, halkla ilişkiler gibi iletişim vasıtalarının da spor etkinliklerinin ölçümlenmesinde kullanıldığı görülmektedir. Spor etkinliklerinden elde edilen sonuçlarının başarılı olması, tıpkı halkla ilişkiler faaliyetlerinde de olduğu gibi uzun dönemde spor etkinliğinin tanınırlığını artırması, sporun ve sporcuların imajında olumlu değişimler yaratması ve böylece spor etkinliğindeki gönüllülük oranını artırması, etkinliğe gelen seyirci sayısını artırması ve farkındalık oluşturması açısından önemlidir.

Spor yönetimi; spor alanı ile ilgili kararlar ve bu kararların tertipli bir şekilde yürütülmesi ile ilgilenirken, temel hedefi spor etkinliklerinin yürütülmesinde bilim gelişmelerinden yararlanarak, amaçların gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetleri düzenlemektir. Yerel yönetimlerin, devletin spor yönetiminde yer aldığı, spor yönetiminin sürdürülebilirliğinin sağlanması noktasında devletin destekleyici olduğu görülmektedir (İslam, 2022, s.1179).

Sporcular kariyer planı yaparak kendi hayatlarını kısa, orta ve uzun vadede planlayabilmekte ve böylece rekabet kavramının gereklerini yerine getirmekte, hayatlarını bir plan dahilinde yaşamakta ve buna uygun olarak yaşam hedefi oluşturmaktadırlar. Sporcular ve kariyer planlama kavramları düşünüldüğünde; profesyonel sporcular, amatör sporcular, elit sporcular gibi sporcu türlerinin farklılık gösteren özelliklerini düşünerek, buna yönelik kariyer planlamaları konusunda süpervizör desteği de sağlanarak, sürdürülebilirlik oluşturulması sağlanmalıdır.

Halkla İlişkiler ve Spor

Halkla ilişkiler; topluluğun işleyişini ve politikalarını bildirme, destek sunma, imaj yaratma çabaları, halkın eğilimlerini ve beklentilerini yönetime aktarma çalışmaları ve topluluğun tanıtım araçları olan çift yönlü bir iletişim aracı yani hedef kitle ve topluluk arasındaki temel iletişimi sağlamak olarak tanımlanır (Çakto ve Altınok, 2020, s.46). Dolayısıyla spor, iletişim ve halkla ilişkiler çalışmaları birbirini destekleyen alanlar olarak düşünülmeli ve spor, sporcu, taraftar gibi kavramların halkla ilişkilerle bağlantısı kurularak toplumla temas ettiği noktalarda organizasyon yönetiminin verimli bir şekilde sağlanması adına bu husus bir noktaya işaret etmektedir. Halkla ilişkiler ve spor kapsamında inovasyon kavramı da göz ardı edilmemeli; hizmet, süreç, organizasyon konularında yenilikçi yaklaşımlar kullanılmalıdır.

Medya, İletişim ve Spor

İletişim bilimi alanında oyun kuramı geliştirilmiş, bu kurama göre de kitle iletişim araçlarının izleyenlere oyun deneyimleri olarak hizmet sunduğu öne sürülmüş (Özdemir, 2006, s.40-89) ve daha çok bu konudaki araştırmalar eğitim bilimi alanında olmuştur (Opie, 1969; Opie&Opie, 1993; Baysal ve Çarıkçı, 2013, s.89). Halkla ilişkiler ve iletişim çalışmalarındaki medya içeriklerinin doğru zaman, mekân ve düzeylerde olmasının amaçlanması ve hedef kitleler ile iletişimde olunabilmesi kitlelere yönelik farkın ortadan kaldırılması yerine farklılıkların bir araya toplaması yönündeki çalışmalara odaklanmak önemlidir (Gencer, 2016, s. 92; Dikme ve Sucu, 2021, s.971).

Spor etkinliklerinin gençler ve çocuklar için liderlik, takım çalışması, etkin ve etkili iletişim gibi temel beceriler çerçevesinde oluşturulması oyunların etkililiği açısından önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Oyunların bireyler üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde bu alanın birçok bilim dalıyla ilişkisi olduğu biyo-psiko-sosyal açıdan çalışmalara konu edildiği görülmektedir. Dolayısıyla spor etkinliklerinin birey üzerinde birçok yetkinlikleri kazandırma noktasında önemli olduğu, bununla birlikte yapılan spor etkinliğinin kültürün öğretilmesi yönünde de önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Spor seyirci oyuncu karşılaşmasında etkinlik ölçümlene çalışmaları etkinliğin nitelikli bir biçimde ortaya çıkmasında iletişim çalışmalarının önemi büyüktür. İletişim çalışmaları en uygun planlama ile yürütüldüğü takdirde, geleneksel kitle iletişim araçlarında olduğu gibi medyanın yeni platformlarında da reklam, kampanya, sosyal medya kullanımının doğru yönde sağlanması, hedef kitlenin iletişim sürecindeki yönetimlerinin belirlenmesi, her geçen gün iletişim çalışmalarının da değişip dönüşmesi önemli hale gelmektedir. Hedefinde bulundurduğu gruba yönelik olarak farklı boyutlarda günlük hayatın içerisinde ihtiyaca göre değişiklik göstermesi, spor müsabakalarında da oyuncu katılımcı arasındaki iletişimin etkili bir biçimde oluşması için olumsuz şiddet olaylarının dilde en aza indirilebilmesi, iletişim çatışmalarına engel olunabilmesi için iletişim sürecinde dijital araçların, teknolojinin kullanımının, medya planlanmasının efektif bir şekilde yapılmasının da önemi yadsınmamalıdır.

Spor etkinliklerinde de medya planlanması, hedef kitle olan taraftarların farklı özelliklere sahip bir grup oluşturdukları da düşünüldüğünde, iletişimle sunulan mesajların farklı düzeylerdeki kitleleri farklı şekillerde etkilediği ve planlamanın da bu süreçte bu farklılıkları gözetenek yapılması gerektiği düşünülmelidir. Spor etkinliklerinin en çok bilinen kitle iletişim araçlarından biri olan televizyondan seyredilmesi ya da etkinliğin

gerçekleştirildiği alanda seyredilmesi arasında farklar olabilmektedir. İletişim araçlarında dijital vasıtaların kullanılarak etkinliğin izleniyor oluşu ile etkinliğin bizzat yerinde seyrediliyor oluşu arasındaki farkı en aza indirmek açısından dijital araçların, medyanın kitle iletişim araçlarının olumlu yönleriyle ve olumsuz yönleri ile değerlendiriliyor oluşu da spor etkinliklerindeki iletişim çatışmalarını en aza indirmede etkili olacak yöntemlerden biridir.

İletişim kirliliklerinin oluyor oluşu medyanın spor etkinliklerinde planlı bir şekilde yürütülmesinde aksaklıklara sebebiyet verebilmektedir. İnternet kullanımlarının artması da göz önünde bulundurulduğunda bu süreçte daha fazla kitleye erişim ve bu kitleyle iletişim kurma yönündeki avantajlarının spor etkinliklerinde de ortaya konulması ve internet vasıtasıyla oluşturulan içeriklerin ölçülebilmesinin de kolay oluşu etkinliklerin ölçülebilirliğine farklı bir boyut kazandırmaktadır.

Spor, bireylerin kültürel etkinlikleriyle birlikte eğlenceli etkinlikleri olarak tanımlanırken popüler kültürün bir parçası olarak da değerlendirilir. Dolayısıyla popüler kültürün etkisiyle birlikte sporun, kitlelerin izinleri alınarak kitle iletişim araçları vasıtasıyla da sunulduğu görülmektedir (Öztürk, 1998: 84; Kaplan ve Akkaya, 2014, s.117). Sosyal yaşamda sporun rolünün görünürlüğünün artması ile medyanın da sporla ilgili konulara daha çok ilgilenmeye başlaması, spor kültürünün medya ile ilişkisine dikkat çekmemize neden olmuştur. Medyada sporla ilgili şiddet, saldırganlık gibi kavramlarla yer alması sporun sosyal yaşamda ve eğitim alanlarında önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Toplumsal Yaşam ve Spor

Günümüzde spor toplumsal hayatın önemli bir parçasını oluştururken, fiziksel sağlığın desteklenmesinin yanı sıra psiko-sosyal sağlığın gelişimi üzerinde de dikkate değer bir katkısı vardır. Spor aktivitesinde bulunan bireylerin yaşam doyumları, yaşam kalitesi, öznel iyi oluş hallerine olumlu katkılar sunduğu düşünülmektedir.

Spor yaparak kendini tanımaya başlayan birey, kişiliğinin gelişimine katkı sunarak spor faaliyetleri ile de öznel iyi oluşunu desteklemektedir (Şahin vd., 2015, s.25). Dünya Sağlık örgütü raporunda (2002); spor aktivitelerinde yer almanın, psikolojik sağlık açısından olumlu yönde katkılarının olduğu, kaygı ve depresyonda düşüş sağladığı ve özellikle spor üzerine kurulu sosyal ilişkilerin bireyin psikolojik iyi oluşuna olumlu yönde katkı sunduğu vurgulanmaktadır (Şahin vd., 2015, s.26).

İnternetin gelişmesi ile artan bilgi teknolojisi sayesinde, bireyler küresel olarak farklı spor türlerini de takip eder hale gelmişlerdir. Bir takımı tutmak taraftar olmak sosyal bir kimlik olarak da görülmektedir. Sporda şiddeti tetikleyen sorunun boyutlarına futbol örneğinde bakıldığında; kulüp yöneticileri, güvenlik, tribün liderleri (amigo), futbol temsilcileri (menajer), seyirci, medya/kitle iletişim araçları, hakemler, futbolcu, antrenör, mafya/şike/bahis gibi başlıklar altında toplanarak bahsi geçen grupların bu konuda üzerine düşen sorumlulukları yapıp önlemler almasıyla sorunun çözüleceği üzerinde durulmaktadır (Kaplan, 2016). Spor karşılaşmalarında kuralların belirlenmesi, bireylerin, takımların bu kurallara göre spor etkinliklerini gerçekleştirmeleri, sporda saldırganlığın önüne geçilmesine olanak tanımaktadır.

Sporda şiddet terimi düşünüldüğünde, sporcular tarafından gerçekleşen şiddetin yanı sıra sporcular dışında tribün olaylarında gerçekleşen saldırgan ve şiddet eğilimi de sporda şiddet kavramı içerisinde yer almaktadır. Şiddet eyleminin sporun amacına uygun olmadığı bilinmekte ve hiçbir tarafa faydası olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda sporda şiddet olayı sadece spor etkinliğinin gerçekleştiği alanla sınırlı kalmayarak, toplumun huzur ortamını da bozmasına neden olmasından dolayı toplumsal sorun haline de gelmektedir.

Fanatizm, sosyal bir sorun olarak ta karşımıza çıkabilmektedir. Sporun sosyal bir olgu olduğu düşünüldüğünde, fanatizmin olumsuz yönlerinin toplum üzerinde de olumsuzluklara neden olacağı şiddet eğilimini artıracığı görülebilmektedir.

Covid-19 ve Spor

İlk kez Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkıp, birçok insanın ölmesine sebep olan Covid-19 Pandemi sürecinde spor organizasyonları, taraftarıyla sporcuyla iletişimde tutabilmek için sosyal medyayı verimli bir şekilde kullanmış ve böylece spor ve iletişim alanı da dönüşüme uğramıştır. Covid-19 salgınının bulaşıcılık yönünün yoğun oluşu bir takım spor etkinliklerinin ertelenmelerine neden olmuştur. Bu durum spor endüstrisini de olumsuz etkileyerek maddi ve manevi açıdan kayba uğratmıştır.

Sporcuların motivasyon kaynakları sarsılmış, ertelenen spor organizasyonlarından dolayı mali kayıplar artmış ve beraberinde birçok sosyal sorunu da getirmiştir. Spor etkinliklerinin önemli bir unsurunu oluşturan taraftar ve seyirci kitesinin bu dönemde karantina ve çeşitli sebeplerle etkinliklerden uzak kalışı, spor etkinliklerinde spor takımlarının motivasyonunun düşmesine neden olmuştur. Bu dönemde sosyal medyanın sunduğu avantajlarla birlikte taraftarlarla sporcular arasındaki iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürebilmek amacıyla önemli sosyal medya araçlarından olan Twitter, Instagram, Facebook gibi araçların kullanımı ön plana çıkmıştır.

İnsanların yaşamlarında kriz olarak adlandırılan Covid-19 pandemisinin evde kalma zorunlulukları, karantinalar gibi çeşitli önlemleri beraberinde getirmesi, tüm kurum ve kuruluşları etkilediği gibi spor etkinliklerini de sekteye uğramıştır. İnsanlar özellikle çevrimiçi oyun, e-spor izleme gibi dijital imkanların sağladığı etkinliklere katılarak yeni medya özelliklerini Covid-19 süreci ile spor etkinlikleri alanına da hızlı bir şekilde adapte edip, seyirci taraftar tanımlarına yeni bir boyut getirmiştir. Sporcular açısından düşünüldüğünde ise alınan tedbirlerden kaynaklı antrenman yapmada zihinsel ve fiziksel yeterli gücü hissetmeme, ekipmanlara ulaşmada kısıtlılık nedeniyle performans düşüklüğü, yalnızlık, belirsizlik gibi sorunlarla yüz yüze kalmışlardır. Tüm bunlar sosyal sorunlardan olan teknoloji bağımlılığını da spor nezdinde düşünüldüğünde artırmıştır.

Aynı zamanda da fiziksel aktivite düzeyleri teknoloji kullanımı ile artabilir mi sorusunu akla getirmiştir. Bu kapsamda “Exergaming/gamercising” olarak bilinen egzersizin oyuna bağlanmasını sağlayarak egzersiz faaliyetlerini eğlenceli ve sürdürülebilir bir hale getirme çalışmaları ortaya çıkmıştır (Sall&Grinter, 2007; Yılmaz, 2022, s.18).

Spor alanında da tıpkı diğer alanlardaki gibi krizler meydana getirmiş ve bu da krizin yönetiminin spor alanında da etkili ve etkin bir şekilde sürdürülmesi gerekliliğini farklı bir açıdan ortaya koymuştur. Spor alanında kriz sadece salgın hastalıklarla ortaya çıkmamakta yönetici değişikliği, antrenör değişikliği, şiddet olayları gibi durumlarda da kriz meydana gelebilmektedir. Bu kapsamda kriz yönetim eğitimlerinin, öfke kontrol problemi, şiddet eğilimi gibi eğitimlerin spor alanlarında da kullanılması gerekmektedir.

Spor ve sağlık ilişkisi; spor yapan bireyin sporu profesyonel veya amatör olarak yapması ile ilişkili olarak birtakım riskleri barındırır. Sağlık riskleri, ağır olmayan yaralanmalar, ölümle sonuçlanan vakaları da içine alacak şekilde geniş bir alanı kapsarken, amatör sporcuları altından kalkamaz parasal yüklerin altında ezilmesine neden olacağı gibi profesyonel sporcuların da etkinlik sahasından uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Rocha-Melo, 2018; Gökdoğan ve Çankaya, 2019, s.12). Bu kapsamda düşünüldüğünde; sağlık sigortalarının sporla ilişkilendirilmesi böylece sağlık güvencesi kapsamında değerlendirilmesi, sigorta kapsamına sporcuların da özel olarak dahil edilmesi, bu riskler karşısında sağlık açısından korunma imkanları sunmaktadır. Sağlık hakkının yer alması spor kavramı ile hak kavramının da özdeşleşmesine sebebiyet vermiş, kanunun bireylere tanıdığı haklar çerçevesinde sporcuların da yasal farkındalıklarının oluşturulması önemli bir alana dikkat çekmiştir.

Etkinlik Ölçümleme ve Spor İlişkisi

Performans, geniş anlamıyla belli bir amaca varmak amacıyla önceden belirlenmiş etkinliklerin sonucunda beliren durumu sayısal olarak kalite açısından tanımlayan bir kavramdır (Akal, 1998, s.1; Öztürk, 201, s.2). Performans bir fiziksel faaliyet sırasında o fiziksel faaliyetin gerektirdiği fizyolojik, psikolojik, biyomekanik verim düzeyini belirlemektedir (Yüce ve Salıcı, 2019, s.76). Bir başka tanımda ise; performans için, bireyin grubun veya kurumun bir işin yapılması amacıyla hedeflenen amaca yönelik hangi seviyeye ulaşabildiğini sayısal ve nitelik yönden göstergesini oluşturduğu vurgulanmaktadır (Songur, 1995, s.1; Öztürk, 2010, s.2). 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim Kanunu'na göre; etkinlikler hedeflere ulaşma derecesini gösterirken, etkinlik göstergeleri ise çıktı ile sonuçlar arasındaki ilişkiyi inceler. Sonuçlar dışsal etkenlere dayalı olarak değiştiği için etkinlik göstergeleri de bu etkenlere bağlı olarak değişirler.

Spor etkinliklerinin takım olarak yapılmasında etkili bir şekilde takım ruhunun oluşması; bireysel performansı geliştirirken, bireylerin farklı performans güçlerini ortaya çıkarmada, amacı gerçekleştirmede, takımın manevi gücünü artırmada, iletişimin kalitesini artırmada önemlidir. Performansın etkili bir şekilde yönetimi başarıyı da beraberinde getirirken aynı zamanda sürecin de yönetimini kapsamaktadır. Böylece Spor karşılaşmalarında katılımcıların etkinliğin performansının yönetimi, seyircinin de paralel olarak takımla bütünleşmesini ve o heyecanı yaşamasını artırmaktadır. Ölçebildiğimiz şeyi yönetebileceğimize göre etkinlik ölçümlerinin de spor etkinliklerinde var oluşu, etkinliklerin seyrini değiştireceği gibi başarıyı da tesadüf olmaktan çıkarıp, etkin ve etkili bir süreç yönetimini de işin içine katarak, hedefe kolay ulaşmada bir strateji içerir. Etkinliklerde amaç ve değerlere uygun stratejik insan kaynakları yönetimini, takım çalışmalarının ve bireysel çalışmaların, çevresi ile sürekli iletişim halinde bulunan bu noktada etkinliğin nitel boyutlarını da göz ardı etmeyen bir ölçümleme yöntemi ile gerçekleşmesi sağlanabilir.

Ölçme; nesne ve olaylara, kurallarla uyumlu bir şekilde sayıların atfedilmesiyle olayların temsil edilmesidir (Abdioğlu ve Yavuz, 2013, s.36). Sosyal ağların, sosyal sermayenin ölçülmesi de tribün taraftar etkinlik kavramları ile farklı bir bakış açısı kazanabilmektedir.

“İnternet üzerinden medya çalışmalarına yönelik ölçümleme araştırmaları Ipsos KMG ve Gemius Araştırma şirketlerince yürütülmektedir” (Başal, 2012, s. 64; Dikme ve Sucu, 2021, s.974). Etkinlik ölçümlemede ve araştırmalarının kullanılarak dijitalleşen dünyada dijital ölçümlerinde önem kazandığı görülmektedir.

Spora katılan yönetici, antrenör, sporcu, resmi görevli ve hatta seyircilerin liderlik yaptıkları bireylerin tutum ve davranışlarını belli oranda etkileyebilme ve değiştirebilme gücüne sahip oldukları düşünülür (Chelladurai, 1984; Konter, 2007, s.85). Sporcuların, seyircilerin, antrenörlerin kişiliklerinin spora yansıdığı, katılımcıların ve seyircilerin spor etkinliklerinde kendi kişilik özelliklerini de işin içine katarak bir etkinlik gerçekleştirmeye

çalıştıkları yadsınamaz. Dolayısıyla atılgan, sıcakkanlı, soğukkanlı, topluma karışabilen, neşeli ya da karamsar olmak gibi birçok kişilik özelliklerini de içererek ve böylece spor etkinliklerinin ölçülmesinde kişilerin kişiliklerinin de dahil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Müsabaka Analizi

Sporcu performansının yöntem, taktik ve güç açısından uygun antrenman yöntemleri ile yükseltilebilmesi, ulaşılan fiziksel fizyolojik ve psikolojik yeteneklerinin hedeflenen düzeyde olup olmadığı, antrenörler ve sporcuların genellikle merak ettikleri konu haline gelmiştir. Bu yüzden performansı etkileyen değişkenleri belirlemek ve etki boyutlarını inceleyebilmek için çeşitli gözlem, ölçme ve değerlendirme tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu yöntemlerden biri istatistiksel olarak gerçekleştirilen müsabaka analizidir (Koçak ve Yılmaz, 2013, s.20). Müsabaka analizi; *“spor müsabakalarında gerçekleştirilen hareketler ile ilgili bilgiler toplayan, bunları hedefler doğrultusunda yöneten, bireysel olarak oyuncuların veya bir bütün olarak takımın performansında istenilen değişiklikleri yapabilmek amacıyla kullanılabilen önemli araçları”* ifade etmektedir (Işık ve Gençler, 2007).

Gelişen teknoloji ile spor bilimlerinde de istatistiksel analiz yöntemlerinin kullanılması ile birlikte veri elde etme, elde edilen veriyi kullanma ve yorumlama, oyun hareketlerinin sınıflandırılması, hareketlerin değerlendirilmesi ve elde edilen bilgilerin kaydedilmesi gibi pek çok işlem yapılabilmektedir (Korkmaz, 2000; Koçak ve Yılmaz, 2013, s.20). Birçok spor etkinliği türünde kullanılması, istatistiksel analiz yönteminin bu yöntemlerin en başında gelen yöntem olmasını sağlamıştır. Örneğin; *“voleybolda kullanılan müsabaka analizlerinden, beceri düzeyi beceri etkinliğinin belirlenmesi, kitle iletişim araçları için bilgi kaynağı oluşturulması, takım taktiklerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi, antrenmanların planlanması, rakiplerin istatistiklerinin tutulması ve maç esnasında antrenörlere yardım amacıyla faydalandığı”* görülmektedir (Neilson, 1999; Koçak ve Yılmaz, 2013, s.20).

Sponsorluk ve Ölçümleme

Spor etkinliklerinin ölçülmesinde; spor sponsorluğundaki etkinlik ölçümleri de etkinlik ölçümlemesine farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Spor, sponsorlu spor aktivitesi ile bağlantılı olarak ticari potansiyelden yararlanmak niyetiyle yapılan yatırımları kapsamaktadır. Bu nedenle sponsorluğun etkinliğinin ölçülmesi de gerekli olmaktadır. Spor etkinliği sponsorluğunun ölçülmesinde kullanılan medya tanıtımının ölçülmesi, iletişimsel etkinliğin ölçülmesi, satış etkinliğinin ölçülmesi, misafir olan ziyaretçileri kontrol etmenin ölçülmesi, maliyet karlılık analizinin ölçülmesi yöntemleridir (Velioğlu vd., 2005: 221). Spor sponsorluğuna yatırım yapmanın bir sonucu olarak medya tanıtımı, imaj, farkındalık gibi iletişim amaçları sponsorlukla birlikte gelen karlılık ve satış rakamları etkinliğe katılan takipçilerin görüşleri bu yöntemlerin gerekliliğini oluşturmaktadır.

Sosyal Etki ve Ölçümleme

Sosyal etki; genel olarak yapılan bir faaliyet sonucunda ortaya çıkan değişim olarak anılırken, kısa veya uzun vadede kendini de gösterebilir, planlanarak veya planlanmadan da elde edilebilir olumlu ve olumsuz sonuçlar olarak algılanabilmektedir. Sosyal etki analizi ise; *“kâr amacı güden veya gütmeyen kuruluşlar ile kamu kuruluşlarının programlarının yarattıkları sosyal etkinin ölçülmesi ve bunun değerlendirilmesini”* kapsamaktadır (Yalçın vd., 2016, s.850). Sosyal etki kavramı kapsamında spor etkinliklerini düşündüğümüzde, yapılan etkinliklerin toplumsal bir etkiye neden olması ve bunun olumlu olumsuz olabileceği gibi kısa veya uzun vadedeki sonuçlarının ölçülmesi de spor yönetimi konusunda önem arz etmektedir. Sürdürülebilirlik açısından spor boyutuyla ilgili kısmı seyirciyi, katılımcıyı nasıl etkilediğini, bunun üzerinde karar verme süreçlerini de akla getirmektedir. Spor etkinliklerinde sosyal etkinin ölçülmesini öğrenmek, hedef kitlelere yönelik programlar hazırlamak, karar verme sürecini belirlemek amacıyla da kullanabiliriz.

Gönüllülük ve Ölçümleme

Spor etkinliklerinde görev alan gönüllülerin yönetimi ve ölçülmesi de farklı bir konuyu oluşturmaktadır. Spor etkinliklerinde görev alan gönüllülerin görev almasını etkileyen motivasyon kaynaklarının neler olduğu, yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik özelliklerinin aktiviteye katılmayı nasıl etkilediği önemlidir. Bu kapsamda çeşitli ölçekler kullanılarak, anketlere yer verilerek gönüllü katılımcıların etkinliklere katılımlarının ölçülmesi sağlanabilmektedir.

SONUÇ

Sporun fiziksel, duygusal gelişmeyi olumlu etkilediği, toplumla birlik olma duygusunu geliştirdiği, kişiler arası iletişimde, sosyal destek düzeylerinde olumlu katkılar sağladığı, mutluluk, umut duygularını uyandırdığı ifade edilebilir. Bu bağlamda spor etkinliklerini ölçümlemeye, spor etkinliklerinde katılımcı ve seyirci olarak yer alan bireylerin, hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi, kişiler arası ilişkiler, baş etme becerileri, psikososyal sağlıklarını destekleyecek hangi eğitim programlarının gerekliliğini tespit etmek açısından önemli görülmektedir. Aile desteği, sosyal destek gibi kavramları algılamaları, bunun spor etkinliklerini nasıl yansıdığı konularında ve bu konuda bilinç düzeylerinin artırılması amacıyla eğitimler, konferanslar düzenlenebilir. Böylece spor etkinliklerinin ölçülmesi açısından sayısal verilerin yanında nitel araştırmanın da kullanımıyla; sporculara ve seyircilere,

kendilerini kendi duyguları ve cümleleri ile ifade etme şansı verildiğinde tatmin edici ve yordayıcı sonuçlar ortaya çıkabilmekte ve böylelikle alana katkı sunacak yeni yaklaşımlar geliştirebilmektedir.

Birey çevresi ile bir bütündür, dolayısıyla spor etkinlikleri düşünüldüğünde de ölçümleme noktasında çevresi içerisinde birey yaklaşımından yararlanarak, bireyin gelişiminde katıldığı aktivitelerle, arka plan olan sosyal çevresinin de bireyin davranışları üzerinde etkileri göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan düşünüldüğünde seyirci olarak spor aktivitelerini destekleyen ve izleyen bireylerin de takımlarıyla bağ kurmaları taraftar olma bilinci, iletişim yöntemleri, sporun sosyal bir olgu olduğu yönünde araştırmalara katkı sunacak şekilde geliştirilmelidir. Toplumdaki dezavantajlı, kırılğan ve incinebilir grupların; topluma geri kazanımları konusunda sporla terapi alanının da geliştirilip, sporun bireyin sadece fiziksel sağlığı için olumlu katıklara değil, biyo-psiko-sosyal sağlığı üzerindeki etkilerine de vurgu yaptığı unutulmamalıdır. Örneğin bu kapsamda Toplum Ruh Sağlığı birimlerinden hizmet alan bireylerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri, topluluk olarak bir aktivite gerçekleştirebilmeleri, kişiler arası iletişimlerini geliştirebilmeleri hem fiziksel sağlıklarını desteklemeleri hem de psikolojik ve duygusal iyi oluşlarını desteklemeleri açısından spor aktivitelerinin yeri göz ardı edilmemelidir.

Etkinlik yönetiminde nicel verilerin önemli olduğu kadar etkinliğe katılan seyirci, hakem, katılımcı, görevli gibi kişilerin de duygu ve düşüncelerine yer verilerek oluşturulan nitel araştırma yöntemlerinin de etkinlik ölçümlemede kullanımının, spor etkinliklerine katılan bireylerin kendi cümleleriyle tecrübelerini ve deneyimlerini aktarabilmeleri ve açık uçlu sorularla yönlendirilmeden kendi duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmeleri sağlanarak spor etkinlikleri ölçümlenmesinde nitel yöntemlerin kullanımının da sağlanması etkinlik ölçümleme yöntemlerine farklı bir bakış açısı kazandıracaktır.

Sporun tanımlarına bakıldığında, spora katılan bireylerin yaşamlarına olumlu dokunuşlar yaptığı, insanların kendilerini geliştirmelerine imkân sağladığı, bireylerin psikolojik sağlamlığını sürdürmede katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Spor tıpkı sanat gibi sosyal sorunların çözümünde yer alarak, toplumsal olarak da ilgiyi üzerine çekmiş ve popüler kültürden ayrı düşünülemez haline gelmiştir. Engelli bireylerin sporla birlikte topluma geri kazanımlarının sağlanması yönünde de katkı sunmaktadır. Engelli bireylerin engel durumu ve derecesine göre farklı spor türlerinde yer almaları, bireylerin sosyal açıdan desteklenmelerine, kendilerini özgür ve bağımsız hissetmelerine olanak sağlamaktadır. Sosyal sorun alanlarından bir diğerini oluşturan tutuklu ve hükümlü bireylere yönelik olarak sosyal açıdan bütünleştirici olması nedeniyle sporun kullanımı sporun birçok farklı alanda yer alabildiğine dikkat çekmektedir.

Sporun boş zaman değerlendirme aktivitesi olarak görülmesi, sporun toplumsal yaşamda daha fazla görülmesine katkı sunmuş, medya ile var olan sınırların aşılması ve teknoloji ile bunun taçlandırılması sonucunda kültürel, sosyal, ekonomik alanlarda sporun temsiliyetinin de artmasına neden olmuştur. Dolayısıyla da teknoloji ile sosyal değişimler de biçimlenmiş internet ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile günlük yaşamın sosyal sistemlerin değişip dönüşmesine ve spor iletişiminin de etkilenmesine neden olmuştur. Son zamanlarda en çok kullanılan sosyal medya olarak Facebook, Twitter, blog sayfaları ile spor iletişimi de değişip etkileşimli iletişim olanağı bulmuştur. Spor iletişimi ve sporla ilgili yapılan ölçümlenmelerde sosyal medya ve kullanımının da bu sürece dahil edilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abdioğlu, H. ve Yavuz, S. (2013). İşletmelerde Sosyal Sermayenin Ölçülmesi ve Raporlanmasına Yönelik Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, C. XV, S. I, 25-56.
- Akkoç, M. ve Üzüm, H. (2022). Kadınların Taraftarlık Düzeyi ve Spor Seyretme Güdülerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 267-280.
- Akyıldız, Z. (2019). Antrenman Yüku, *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 152-175.
- Bal Turan, E., Uğurlu, A. Şakar, M. ve Sarıkaya, E. (2018). Öğrenci Taraftar Topluluklarının Futbol Fanatiklik Düzeylerinin Belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği, *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 74-80.
- Baysal, H. ve Çarıkçı, İ. H. (2013). İnsan Kaynakları Geliştirmede Çocuk/Genç Oyunlarının Etkinliği Üzerine Bir Araştırma. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(4), 85-101.
- Bindesen, Z. V. ve Bindesen, M. A. (2020). İnsan, Spor ve Felsefe (Spor Felsefesine Bir Giriş), *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4).
- Bulut, Ç., Duman, Ş., Şahin, H. M., Duman, G. ve Uluç, E.A. (2021). Spor Turizminde İnovasyonel Yaklaşımlar: E-spor, *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(4)4, 3396-412.
- Cox, H.R. (1999). *Sports Psychology Concepts and Applications*. 7th Edition McGraw Hill.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kuramları*, 11. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çakto, P. ve Altınok, B. (2020). Spor Yönetiminde Halkla İlişkiler ve İmaj: İmaj Faktörünün Spor Kurumlarına Etkisi Üzerine Bir Derleme. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 44-51.

- Çetin, E. (2015). Çocuk ve Gençlerin Televizyonda Maç İzleme Alışkanlıklarının Spordaki Şiddet Eylemlerine Etkileri, *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 828-844.
- Dikici, S.T. (2008). Türkiye’de Taraftarın Sosyal ve Siyasal Profili: Beşiktaş JK Çarşı Grubu Örneği. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Dikme, H. ve Suçu, İ. (2021). İletişim Perspektifi Çerçevesinde Medya Planlama ve Ölçümlerde Reklam Çalışmaları. *Social Sciences Research Journal*, 10(4), 970-976.
- Eskiler, E., Altınışik, R. ve Ayhan, C. (2019). Taraftarların Bağlılık Algılarının Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Lojistik Regresyon Analizi ile Belirlenmesi, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(2), 532-541.
- Gökduman, Ç. ve Çankaya C. (2019). Amatör Dövüş Sporcularının Sosyal Güvenlik (Sağlık) Konusundaki Farkındalık Düzeyinin Artırılması. *Spor Eğitimi Dergisi*, 3(2), 11-19.
- Halıcı, A. ve Çimen, Z. (2021). Futbol Seyircilerinin Etkinlik Kalitesine Yönelik Beklentilerinin Değerlendirilmesi, *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 389-421.
- Işık, T. ve Gençler, R. T. Basketbolda Takım Performansının Teknik Analizi, İç Saha ve Dış Saha Performanslarının Değerlendirilmesi, *Spor Bilimleri Dergisi*, 18, 101-108.
- İslam, A. (2022). Ordu Büyükşehir Belediyesi’nin Spor Hizmetleri ve Uygulamaları, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1178-1195.
- Kaplan, T. (2016). Futbolda Şiddet Sorununun Boyutları, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-10.
- Kaplan, Y. ve Akkaya, C. (2014). Spor Kültürü ve Türkiye’de Spor, *International Journal of Science Culture and Sport*, SI (2), 114-119.
- Karahüseyinoğlu, M. F., Kırtepe, A., Gacar, A. ve Karahüseyinoğlu, F. (2016). Tutuklu ve Hükümlülerin Futbol Takip Düzeyleri, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 121-126.
- Kılıç, M. (2019). Sosyolojik Açıdan Sporda Şiddet Olgusu: Bütüncül Bir Bakış, *Muhakeme Dergisi*, 2(1), 83-89.
- Koç, G., Gültekinler, M., Seferoğlu, F., Erman, K. A., Şahan, A. ve Darendelioğlu, R. (2011). Basketbolda Set Oyun Performansının Antrenmandan Müsabakaya Transferi, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 7-11.
- Koçak, Ç. V. ve Yılmaz, E. (2013). Elit Kadın Voleybol Müsabakalarında Bazı Fiziksel ve Teknik Değişkenlerin Başarı ile İlişkisi, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XI (1), 19-25.
- Konter, E. (2007). Antrenörlerin ve Sporcuların Cinsiyetlerine Göre Liderlik Gücü Algıları, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, V (2), 85-90.
- Mustafaoğlu, R. (2018). E-spor, Spor ve Fiziksel Aktivite, *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 84-96.
- Özgen, C. ve Argan, M. (2017). Kazanmanın Önemi Nefret, Takım Kimliği ve Sadakati: Türkiye’deki Anket Verileri ile İlişkilerin Keşfedilmesi, *PressAcademia Procedia (PAP)*, V.3, 442-446.
- Öztürk, A. T. (2010). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performansa Dayalı Ücret ve Teşvik Sistemi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Öztürk, P. ve Koca, C. (2018). Futbolda Kadınlar: Bir Sosyal Alan Olarak Kadın Futbol Takımının Analizi, *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri*, 10(3), 150-163.
- Polat, E. ve Sönmezoğlu, U. (2016). Futbol Taraftarlarını Şiddette Yönelten Faktörlerin İncelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 471-489.
- Sarıkulak, İ. ve Koca, C. (2019). Futbol Taraftarlığı Alanında Kadınları Marjinalleştiren Doxalar, *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 246-263.
- Satman, C. (2015). Futbol Maçlarındaki Seyirci Topluluklarının Sesinin, Hakemlerin Kararları Üzerindeki Etkisi, *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, 12(2), 147-154.
- Şahin, M., Baş, M. ve Çelik, A. (2015). Öznel İyi Oluş ve Spor, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 23-31.
- Taştan, H. Ş. (2019). Niğde İlinde Stadyuma Maç İzlemeye Gelen Seyircilerin Alman Güvenlik Önlemlerine İlişkin Algıları, *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 52-65.
- Velioglu, N. M., Argan, M. ve Argan, T. M. (2005). Spor Sponsorluğunda Etkinlik Değerlendirmesi ve Ölçüm Yöntemleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(11), 221-250.

- Yalçın, A. M., Güner, D. ve Kisbu-Sakarya, Y. (2016). Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Sosyal Etki Ölçümlene Algısı ve Pratiği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 849-865.
- Yılmaz, D. A. (2022). Teknoloji: Fiziksel Aktivitenin Teşvikinde Yeni Bir Adım, *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 11-28.
- Yurtsızoğlu, Z. ve Gül, O. (2022). Spor Takımı Taraftarının Etnosantrik Tüketim Eğilimi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 20(45), 589-612.
- Yüce, A. ve Salıcı, O. (2019). Elit Basketbolcuların Tribün Etkisi Algılarının İncelenmesi, *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 75-96.
- Yüksel, M. (2014). Cinsiyet ve Spor, *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 663-684.

Eğitimde Akıl ve Zekâ Oyunları Kullanımının Faydaları

Benefits Of Using Mind and Intelligence Games In Education

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okullarda akıl ve zekâ oyunları kullanımının faydalarını ortaya koymaktır. Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar, son on yılda ülkemizdeki çalışmalardan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Literatüre göre, bu alanda en çok yüksek lisans tezi çalışması yapılmıştır. Tezlerde veri toplama için en çok test yöntemi kullanılmıştır. Bu alanda en çok ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde, derslerde akıl ve zekâ oyunları kullanmanın öğrencilerin ders tutumundaki değişiklikleri incelendiği görülmüştür. Literatür taraması sonucunda, eğitimde zekâ oyunları kullanımının öğrencilerin problem çözme yeteneğini, üst düzey zihinsel düşünme yeteneğini geliştirdiği görülmüştür. Duyuşsal özelliklerine etkisi incelendiğinde ise öğrencilerin zekâ oyunlarından zevk aldığı ve mutlu olduğu ulaşılan sonuçlardır. Sosyal yaşamda ise akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin iletişim ve özgüvenlerinin gelişmesine olumlu katkılarının olduğunu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda katılımcıların; akıl ve zekâ oyunlarının ilişkilendirildiği derslere karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği orta konulmuştur. Çalışma sonunda elde edilen bilgiler ışığında çeşitli öneriler yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıl-zekâ oyunları, mantık yürütme, problem çözme, düşünme becerisi.

ABSTRACT


The aim of the study is to reveal the benefits of using mind and intelligence games in schools. Literature review method was used in the study. The studies examined were determined by the criterion sampling method from the studies in our country in the last ten years. According to the literature, the most master's thesis work has been done in this field. Most test methods were used for data collection in theses. It has been determined that most of the studies are conducted with primary and secondary school students in this field. When the studies were examined according to their objectives, it was seen that the use of mind and intelligence games in the lessons was examined in terms of the changes in the students' attitude towards the lesson. As a result of the literature review, it has been seen that the use of intelligence games in education improves students' problem-solving skills and high-level mental thinking skills. When the effect on their affective characteristics is examined, it is one of the results that the students enjoy the mind games and are happy. In social life, it has been seen that mind and intelligence games have positive contributions to the development of communication and self-confidence of students. In the researches, the participants; It was revealed that the students developed a positive attitude towards the lessons in which mind and intelligence games were associated. Various suggestions were made in the light of the information obtained at the end of the study.

Keywords: Mind-intelligence games, reasoning, problem solving, thinking skills

GİRİŞ

Günümüz eğitim programlarının hedeflerine bakıldığında, bireyleri çok yönlü yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için eğitim araçlarının çeşitlendirildiği görülmektedir. Yalnızca basılı kâğıt materyaller kullanarak, sınıf içi veya sınıf dışında çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak imkânsızdır. Eğitim öğretim sürecinde kalıcı öğrenme için araç gereçlerin çeşitli olması ve aktif olarak kullanılması çok önemlidir (MEB,2013). Bilgi çağında bulunduğumuz 21. Yüzyılda eğitim artık bilgilerin doğrudan öğrenciye verilmesi değil, öğrenmeyi öğrenmeye dönüşmüştür. Öğrencilerin araştırarak, sorgulayarak, akıl yürüterek ve olaylar arasında ilişki kurarak doğru bilgiye ulaşmaları günümüzde eğitim programlarının amacı konumundadır. Bu bakımdan öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacı eğitim modeli yaşamımıza girmiştir (Yılmaz,2019).Öğrenci merkezli olan yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte öğrencilerin merak, ilgi ve istekleri de ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğrencinin eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılmasının, öğrenme üzerine pek çok olumlu etkisi yapılan araştırmalarda vurgulanmıştır. Öğrenciler oyun oynarken keyif aldıkları için, eğitim sürecinde oyunu kullanmak, çocukları hem eğlendirir hem de derse aktif olarak katılmalarını sağlar. Bu durum öğrencilerde kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlamaktadır (Kukul, 2013).Zekâ oyunların eğitsel amaçla kullanılmasının faydalarının anlaşılmasıyla bu konu ülkemizde de çeşitli adımlar atılmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları kapsamında, 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle ortaokullarda zekâ oyunları seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Zekâ oyunları çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirmek, problemler karşısında farklı çözüm yolları

Tekin Gülle ¹ 

Hatice Vatansever Bayraktar ² 

How to Cite This Article

Gülle, T. & Vatansever Bayraktar, H. (2023). "Eğitimde Akıl ve Zekâ Oyunları Kullanımının Faydaları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2582-2594. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68927>

Arrival: 16 February 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

² Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

üretmelerini sağlamak, hızlı ve doğru karar verme becerilerini desteklemek, sosyal etkileşimlerini sağlamak amacıyla müfredata alınmıştır (Şen, 2020).

Ülkemizde eğitim süreci içerisinde akıl ve zekâ oyunları kullanımının faydalarını anlatan sınırlı sayıda çalışma olması bu çalışmanın yapılmasına gerekli kılmıştır. Bu çalışma, sınıfında akıl ve zeka oyunlarını kullanan öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde akademik olarak ne gibi fayda sağladıklarını, öğrencilerde ne gibi değişimler meydana geldiğini, çocuklarda duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarında hangi değişimler yaşandığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Oyun

Çocukların en doğal öğrenme ortamı oyunlardır. Oyun sayesinde kendisi deneyimleyerek kimsenin öğretemeyeceği konuları öğrenirler. Oyun ile çocuklar problemlerine çözüm bulmayı, davranışlarını düzenlemeyi ve sosyalleşmeyi öğrenirler. Oyun, çocukların duygusal ve zihinsel anlamda gelişimine katkı sağlar. Çocukların hayalleri ile yaşadıkları dünya arasında bağ kurmasını sağlar. Soyut kavramları ve durumları gerçek hayatla ilişkilendirir. Bu da hayatı çocuklar için daha anlamlı kılar. (Ayan vd ,2012). Oyun yoluyla çocuklar çevresini ve dünyayı keşfeder. Yeni bilgi edinir, zekâsını kullanmayı öğrenir. Oyun ile mantık yürütmeyi, gerektiğinde doğru tercih yapmayı öğrenir. (Yöndemli ve Taş, 2018).

Eğlenceli bir etkinlik olan oyunlar, eğitsel olarak kullanıldığında öğrenme ortamlarına bazı yararlar sağlar; çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminde önemli bir rol oynarlar. Benzer şekilde akıl ve zekâ oyunları, bireylerin temel muhakeme ve problem çözme becerilerini geliştirerek bilişsel yeteneklerini geliştirebilir (Yükseltürk, İlhan ve Altıok, 2022).

Oyun oynayan çocuklar farklı kavramları ve olayları keşfeder. Oyun sayesinde çevrelerinde bulunan varlıkları tanıyarak isimlendirir ve işlevlerini kavrarlar. Bunları yaparken de dikkatini toplama, sıralama, algılama, sebep sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kullanmış olurlar. Varlıkları diğer varlıklardan ayıran özellikleri, bu özellikleri belirten kavramların öğrenilmesi, öğrenilen yeni kavramların farklı problemlerin çözümüne yardım etmesi oyun sayesinde olur (Sağlam, 2016).

Oyun sırasında farklı problemlerle karşılaşan çocuk, problemin çözümü için uğraşır. Çocuklar oyun ile uğraşırken sorunu analiz ederek farklı çözüm yolları geliştirir. Çocuğa problem karşısında farklı çözüm yolları buldurmanın en doğal yolu oyundur (Kıldan, 2001). Oynanması için zihinsel beceri gerektiren oyunları oynayan çocukların, düşünme ve problem çözme becerisi artar. Oyunlar çocukların problem çözme gücünü artırır (Erduran ve Yılmaz, 2019). Öğrencilerim dil becerilerini geliştirme sürecinde akıl ve zekâ oyunları oynamanın etkili olduğu tespit edilmiştir (Güneş, 2021). Oyun oynayan çocukların soru sorar, kendini ifade eder, düşündüklerini açıklar. Bu durum çocuğun günlük hayatta kullandığı kelime sayısının artmasını sağlar. Oyun sırasında soru soran çocuklar yeni bilgiler öğrenirler, varlıkları ve araç gereçleri tanırlar, işlevlerini kavrayarak onları doğru bir biçimde kullanmayı öğrenirler (Güneş, 2021).

Oyun ile öğretim, öğretme yöntemlerinden biridir. İlkokul kademesinde bulunan çocuklar oyun çağındadır. Bu yaşta çocuklar birçok şeyi oyun oynayarak öğrenirler. Çocuğun bu dönemde kazanması gereken en temel beceri olan okuma yazma sürecini daha eğlenceli ve kolay hale getirmek amacıyla oyun yöntemi kullanılabilir. Oyun ile okuma yazma süreci somut hale getirilebilir (Özenç, 2011).

Zekâ

Zekâ, algıları ve kavramları kullanarak nesnelere arasında bulunan ilişkiyi kavrama, muhakeme etme, somut ve soyut düşünme ve bu zihinsel süreçleri ihtiyaca uygun olarak kullanma yeteneğidir (Devecioğlu ve Karadağ, 2016). Deary, Strand, S. ve Fernandes'e (2007) göre zekâ araştırmacıları, günümüzde zekânın yalnızca doğuştan gelen bir kavram olmadığı, aynı zamanda çevreyle etkileşime girerek geliştirilebileceği konusunda fikir birliği içerisindeyler. Bu nedenle kişilere zekâlarını geliştirebilecekleri fırsatlar sunmak zekâ gelişimi için çok önemli bir gerekliliktir (Akt. Saygı ve Alkaş Ulusoy, 2019).

Gardner'a göre zekâ çok boyutlu bir kavramdır. Zekâ doğuştandır ve geliştirilebilir. Gardner zekâyı, içinde yaşanılan topluma faydalı işler yapabilme kapasitesi; günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara etkili çözümler bulabilme yeteneği, her insanda o insana özgü bulunan yetenek ve beceriler bütünü olarak tanımlamıştır. Gardner, insan zekâsının tek bir boyutla açıklanamayacağını, çok sayıda yeteneği bir arada barındırdığını ileri sürmüştür (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Piaget, zekâyı varlıkların çevreye uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Piaget'ye göre bireyler bulunduğu çevreye uyum sağladıkları sürece zekidir. Piaget'ye göre zekâ testlerle ölçülemez (Demir, 2022).

Starddat zekâyı, bireyin zor ve karmaşık zihinsel davranışları yapabilme, enerjisini ve dikkatini davranışlar üzerinde toplayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. William Sten'e ise zekâyı, insanların düşündüklerini yeni ve farklı durumlara uygulayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. (Akt. Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Genel olarak zekânın tanımları incelendiğinde öğrenebilme gücü, soyut düşünebilme, muhakeme edebilme, ortaya yeni bir ürün koyabilme, beklenmedik durumlara uyum sağlayabilme, problem çözebilme kapasitesi, bilinmeyen yeni durumları keşfedebilme olarak ele alındığı görülmektedir (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

ZEKÂ OYUNLARI

Zekâ oyunları, bilgiye dayalı olmayan, problemler karşısında yeni, özgün, hızlı ve doğru karar vermeyi gerektiren, oynayanların zihinsel becerilerini geliştiren ve potansiyellerinin farkına varmasını sağlayan, sistematik düşünmeyi gerektiren, bireysel veya takım halinde oynanabilen oyunlardır. Zekâ oyunları, planlama, sabır, kararlılık ve karar verme gibi tutum ve davranışları geliştiren oyunlar olarak tanımlanmaktadır (TTKB, 2013). Herhangi bir özel bilgi gerektirmeyen, belli bir kültüre, ırka, dile bağlı olmadan, verilen ipuçlarını belirli bir mantık izleyerek kullanılarak çözülen problemlere zekâ oyunları denir. Bireyin akıl yürütme becerisinin geliştirilmesinde, zihnin güçlendirilmesinde, hafızanın geliştirilmesinde, dikkat geliştirmede akıl ve zekâ oyunlarından faydalanılır. Ayrıca akıl ve zekâ oyunları oyuncunun hoş vakit geçirmesini sağlar (TBT, 2014). Çevremizde eğitsel oyun olarak bilinen oyunların büyük bir bölümünü akıl ve zeka oyunları oluşturmaktadır. Bu oyunlar, oyuncuların karşılaştıkları problemde yeni yöntem ve teknikleri ile yaratıcı düşünme becerisini kullanmasını gerektirmesi nedeniyle, oynayanların düşünme becerilerini desteklemektedir (Demirel, 2015).

Günümüz koşullarında akıl yürütme, problem çözüme ve iletişim becerilerinin önemi artmaktadır. Bu özelliklerin geliştirilmesi zekâ oyunları dersleri sayesinde daha kolay ve hızlı olabilecektir. Akıl ve zekâ oyunları dersinde öğrenciler öğretmenlerin liderliğinde mantıksal- matematiksel yeteneklerini, stratejik düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirme şansına yakalayacaklardır (Yılmaz, 2019). Günümüzde oynanan dama, satranç, mangala gibi oyunlar çok eski dönemlerden beri dünya üzerinde oynanmaya devam etmektedir. Bu zekâ oyunlarının yanında yeni zekâ oyunları üretilmekte ve bazı yeni ve eski oyunların dünya geneli yarışmaları yapılmaktadır (Şahin,2019). Bu yarışmalarda oyuncuların cinsiyeti, yaşı, ırkı, mesleği gibi herhangi bir ayrıma gidilmeksizin oyuncular yarışmaktadırlar (Gülsoy, 2017).

Mevcut eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel ve akademik gelişiminden öğretmenler önemli derecede sorumludur. Dünyada yaşanan gelişmeler ve değişimler, klasik ders anlatım anlayışının terk edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler, öğrencilerin öğrenirken aynı zamanda eğlenmesini gerekli kılmıştır. Okulda uygulanan öğretim süreci, çocukları güdülemediği, ilgisini ve dikkatini çekmediği sürece başarılı olamaz. Eğitim süreci içerisinde düzenli olarak akıl ve zekâ oyunları oynatılması öğrencilerin bireysel ve akademik gelişimlerine olumlu yönde katkı yapacağı düşünülmektedir. Akıl ve zekâ oyunlarının öğretim sürecinin önemli bir parçası olması için en önemli etkenlerden birisi de öğretmenlerin tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarını planlı bir şekilde sürekli oynatması, derslerle ilişkilendirmesi akıl ve zekâ oyunlarının öğretim sürecinin önemli bir parçası olmasında önemli rol oynamaktadır. Böyle bir durumda akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimine katkı sağlarken, öğretmenlerin de dersin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur (Güneş ve Yünkül, 2021).

Akıl ve zekâ oyunları oyuncuların üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Bununla birlikte çocukların güzel vakit geçirmesini ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmasını sağlar (Demirel, 2015). Çocukların akıl ve zekâ oyunları ile küçük yaştan itibaren tanışması, okulda arkadaşlarıyla, evde ailesiyle bu oyunları oynaması çocukların bilişsel gelişimine çok önemli katkılar sağlar. Bu nedenle okul öncesi dönem ile ilköğretimin ilk zamanlarında öğrencilerin zihinsel becerilerini desteklemek için akıl ve zekâ oyunları kullanılabilir (Marangoz ve Demirtaş, 2017). Öğrencilerin zihinsel kapasite ve zihinsel becerilerini geliştirmek için yalnızca bilgiyi aktarmak yeterli değildir. Zekâ oyunları ve etkinlikler, öğrencilerin problem çözüme, çeşitli stratejiler oluşturma ve uygulama, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araçtır (MEB, 2013).

Zekâ oyunları eğitim alanında önemli bir potansiyele sahiptir. Ülkemizde son dönemlerde potansiyel fark edilerek bu doğrultuda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle zekâ oyunları ortaokullarımızın 5,6,7,8. sınıflarında seçmeli ders olarak yer almaya başlamıştır. Zekâ oyunlarını seçmeli ders olarak müfredata almanın amacı, çocukların bilişsel becerilerini geliştirmek, doğru ve hızlı karar alma yeteneklerini geliştirmek, karşılaşılan problemlere farklı çözüm yolları geliştirmelerini ve bunları uygulamalarını sağlamak, oyunlar yoluyla kişiler arası etkileşimi sağlamaktır (Şen, 2020). Zekâ oyunları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından akıl yürütme-mantık oyunları, sözel oyunlar, hafıza oyunları, kelime oyunları, mekanik oyunlar ve zekâ soruları olmak üzere 6 başlıkta gruplandırılmıştır (Kula, 2020).

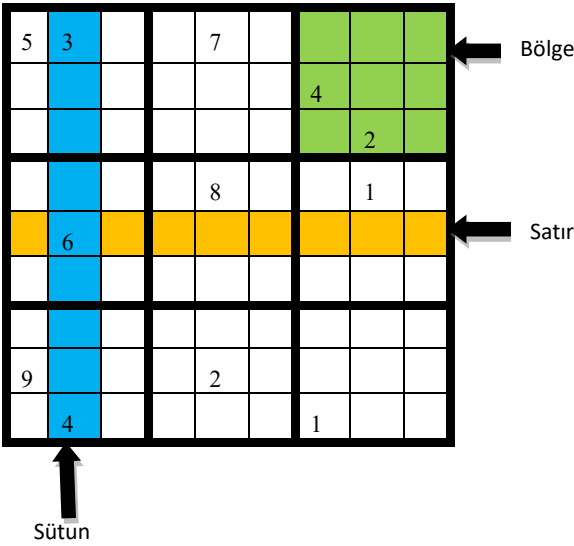
Akıl Yürütme -Mantık Oyunları

Mantıksal düşünme, her türlü alanda problem çözüme, akıl yürütme, analiz yapma gibi yolları kullanarak iki durum arasında ilişkiyi kavrama, ayırt etme, kıyaslama ve çıkarımlar yapmayı içeren, sonunda da mantıklı karar verebilmeyi sağlayan düşünme biçimidir (Başerer, 2017).

Mantık oyunları ise, oyun başında oyuncuya çözüme yardımcı olması amacıyla verilen ipuçlarını kullanarak, mantıksal çıkarımlar yapmayı gerektiren oyunlardır. Mantık oyunları çoğunlukla tek kişinin oynayabileceği bulmaca

tarzı oyunlardır. Çözüm yöntemi büyük ölçüde açık olan bu tür oyunlarda, problemin çözümü için gerekli bilgiler ve ipuçları oyunun başında oyuncuya verilir. Oyuncu bu ipuçlarını hangi sıra ile kullanılacağına karar vermek önemlidir. Çünkü doğru seçim yapmak oyunun süresini kısaltıp doğru sonuca ulaştırırken, yanlış seçimler yapmak oyun süresini uzatabilir hatta çözümü imkansız hale getirebilir. Mantık oyunları genelde tek çözümlü olup, bu oyunu oynayanların özel bir donanıma veya bilgiye sahip olduğu varsayılmaz (TTKB, 2013). Kağıt kalem oyunları, sayısal sudoku, apartman sudoku, çit, hazine avı, ABC bağlama, kendoku, mayın tarlası bu oyunlara örnek olarak verilebilir (Güneş, 2021).

Sudoku



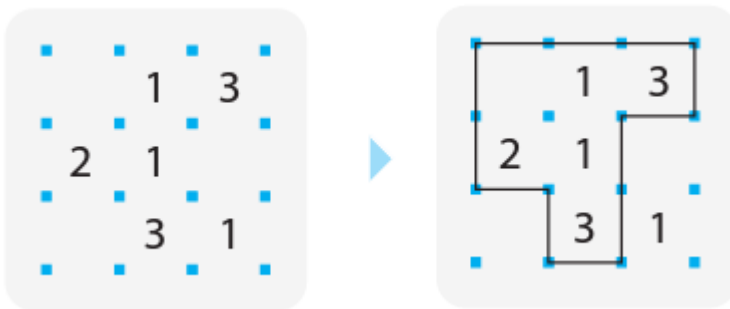
Şekil 1: Sudoku Oyunu

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Sudoku sayı yerleştirme oyunu olarak da bilinir. En fazla 9 satır ve 9 sütundan oluşan 1'den 9'a kadar rakamların birer kez yazılmasına dayanan bir oyundur. Sudoku satır, sütun ve bölge gibi alt bölümlerden oluşmaktadır. Sudoku etkinliğindeki amaç, 1'den 9'a kadar olan rakamları kurallara uygun bir şekilde kullanarak, bütün kutuları doldurmaktır. Sudoku oyununda en önemli kural rakamların her satır, sütun ve bölgede yalnızca bir kez kullanılabilmesidir. Sudoku oyununda oyun başında bazı rakamlar ipucu olarak verilir. Oyunun çözümü için en çok rakamın bulunduğu satır, sütun veya bölgeden başlamak doğru olacaktır. Boş kutulara gelecek rakamlar belirlenir ve tüm kutulara rakam yazılana kadar oyun devam eder (MEB, 2013).

Çit Oyunu

Çit oyununda başlangıçta noktalar ve rakamlar vardır. Oyunda amaç, verilen noktalar yatay veya dikey çizgilerle birleştirilerek kapalı tek bir çit oluşturulması amaçlanır. Oyunda bulunan rakamlar, buldukları bölgeden geçen çit parçası sayısını göstermektedir. 1 rakamının etrafında 1 çit parçası, 2 rakamının etrafında 2 çit parçası, 3 rakamının etrafından üç çit parçası olması gerekmektedir. Bir bölümün içerisinde rakam yoksa, o bölümlerin kenarlarında herhangi bir sayıda çit olabilir veya hiç çit olmayabilir. Sıfır yazan yerin çevresine çit parçası çizilmemelidir. Çit oyununda en önemli kural çit parçaları hiçbir zaman kendisini kesemez (MEB, 2016).



Şekil 2: Çit Oyunu

Kaynak: www.akademici.net/cit-oyunu/

Sözel Oyunlar

Sözel oyunlar, oyuncuların genel kültür bilgilerinden ve sözcük dağarcıklarını kullanarak, mantıksal çıkarım yapabildikleri oyun türleridir. Sözel oyunlarda sorunun birden çok çözümü olabildiği gibi, en iyi çözüm ve strateji oyunu hazırlayanlar tarafından bilinmeyebilir (Sütçü, 2021).

Sözel oyunlar sadece kelime dağarcığını kullanmakla ilgili değildir. Örneğin Scrabble isimli oyunda oyuncu elinde bulunan harflerden anlamlı kelimeler oluşturması gerekmektedir, sözcük yerleştirme oyunu verilen sözcükleri, tabloda bulunan ipuçlarından yararlanarak tabloya yerleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu oyunlardan Scrabble oyununda kelime bilgisi ön plandayken, sözcük yerleştirme oyununda sözcük yapısı, harflerin sırası ve kullanım sıklığı, oyunun çözüm yolunu belirlemede yol gösterir. Bu yönüyle sözcük yerleştirme oyunu aynı zamanda akıl yürütme ve mantık oyunlarına da yakındır (TTKB, 2013).

Sözel oyunların en çok bilinen örnekleri anagramlar, şifreli oyunlar, kelime bulma, sözcük gruplama, sözcük avı ve kelime yerleştirmedir (MEB, 2016).

Anagram

Anagram oyunu, bir kelimeyi oluşturan sesli ve sessiz harflerin yerlerinin değiştirilerek, anlamlı yeni kelimelerin oluşturulduğu oyunlardır. Bireysel oynanabileceği gibi grupta da oynanabilir. Öğrenciler gruplara ayrılarak, verilen kelimenin harflerini yerlerini değiştirmeleri ve anlamlı yeni kelimeler türetmeleri beklenir. Ürettikleri her anlamlı kelime için puan alan gruplardan en yüksek puanı alan oyunu kazanır (MEB, 2016).

Örnek: ASLI →SILA →SALI →SIL
İPEK →PEKİ →EKİP
ÜRKEK →KÜREK →KÜKRE

Kelime Bulma

Kelime bulma oyunu, oyun öncesinde oyuncuya verilen harflerden, önceden belirlenen süre içerisinde en az 3 harften, en fazla 8 harften oluşan anlamlı yeni kelimeler türetilmesine dayanan bir oyundur. Oyuncular türettikleri kelimelerin harf sayısına göre puan alırlar (MEB, 2016).

İ	K	T	İ	E	K	N	L
Aldığımız Puan:							

Şekil 3: Kelime Bulma Oyunu

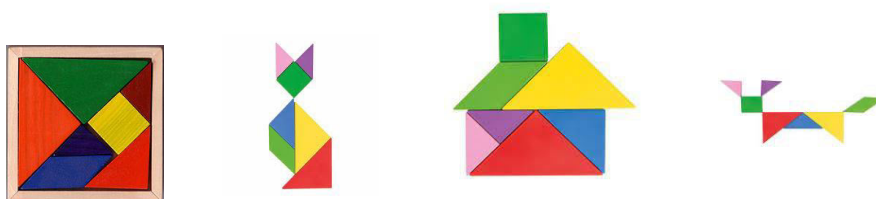
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Geometrik – Mekanik Oyunlar

Geometrik mekanik oyunlar daha çok parçalı oyun türleridir. Oyuncular geometrik mekanik oyun türlerinde geometrik düşünme yöntemini, motor becerisi, düşünme becerisi ve el göz koordinasyonu becerilerinden yararlanır. Bu oyun türleri hem bireysel hem de gruplar arası yarışma şeklinde oynanabilir. Bu tür oyunların bir çoğunda önceden oluşturulmuş araç gereçler kullanılır. Geometrik mekanik oyunların en çok bilinenleri tangram, labirentler, soma küpleri, jenga, mikado, yapbozlar, düğüm oyunları olarak sayılabilir (MEB, 2016).

Tangram

Tangram, bir karenin belli bir düzene göre kesilmesi ile elde edilen yedi parçadan oluşan bir Çin zekâ oyunudur. Bu oyunda amaç, oyunun tüm parçalarını kullanarak oyuncuya daha önce gösterilen şekli en kısa sürede oluşturmaktır. Tangram parçaları iki adet büyük ikizkenar dik üçgen, iki adet küçük ikizkenar dik üçgen, bir adet kare, bir adet paralel kenar ve bir adet orta boy ikizkenar dik üçgen olmak üzere toplam yedi parçadan oluşmaktadır. Tangram oyunu ile matematik becerilerini geliştirmeleri, problem çözme, desen arama, ortaya çıkan desenleri düzenleme, tablo oluşturma, matematiksel akıl yürütme ve sonuç çıkarma gibi becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır (Bayraktar, 2019).

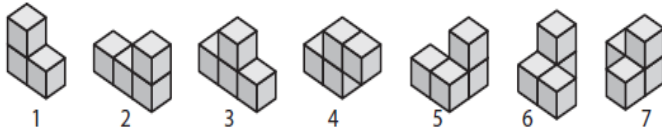


Şekil 4: Tangram Oyunu Parçaları

Kaynak: <https://www.pilsan.com.tr/tr/urun/manyetik-tangram>

Soma Küpü

Soma küpleri Danimarkalı Piet Hein tarafından 1936 yılında icat edilmiştir. Birbirine eş 27 küçük küp ve bu küplerin bir araya gelmesiyle oluşmuş toplam 7 parçadan oluşan bir oyundur. Bu 7 parçanın tamamının kullanımıyla oluşturulan 3x3x3 'lük küpe soma küpü denir. Öğrencilerden Soma küpü parçalarını kullanarak farklı modeller yapmaları istenebilir (MEB, 2016). Küpten başka bu düzensiz şekillerle köprü, kule, piramit, yılan, yatak vb. değişik şekil elde edilebilir (Yılmaz, 2019).



Şekil 5: Soma Küpü ve Parçaları

Kaynak: www.gaba.com.tr

Hafıza Oyunları

Hafıza oyunları, kısa veya uzun dönem hafızanın kullanıldığı oyun türleridir (Sütçü, 2021:991). Hatırlama, akıl yürütme, tahminde bulunma gibi zihinsel becerilerin kullanıldığı, grupta veya bireysel olarak oynanabilir (MEB, 2013).

Hafıza oyunları, farklı yaş gruplarında farklı amaçlarla kullanılabilir. Belli yaşın üzerindeki kişilerin hatırlama yeteneklerini dinç tutmak, akli sağlığını kaybetmiş veya kaybetmek üzere olan kişileri desteklemek amacı ile kullanılabilir gibi her yaşta insan iyi vakit geçirmek amacıyla da oynanabilir. Hafıza oyunlarından olan eşleştirme oyunları, resim hatırlama oyunlarının içeriği farklı alanlara ait konular ile oluşturulabilir. Örneğin, aynı çokluğa ait farklı gösterimlerin eşlerini bulma oyunu oynanabilir. Resim hatırlama oyununda ise öğrencilerin görsel zekâlarına hitap edecek farklı boyutlardaki çizimlerin görünüşleri incelenebilir (Saygı ve Alkaş Ulusoy, 2019).

Resim Hatırlama

İki kişi ile oynanan, öğrencilerin hatırlama becerisine ve görsel yeteneklerine hitap eden bir oyudur. Çeşitli temalara ait 12-16 adet görsel kartlar dizilir. Oyuncuya kartlara bakması için belli bir süre verilir. Bu sürede oyuncudan kartları aklında tutması beklenir. Süre sonunda oyuncuya eldeki kartın ne olduğu sorulu ve bilinen kartlar not edilir. Sıra diğer oyuncuya geçer. Oyun bu kez onunla oynanır. En fazla kart bilen oyuncu, en çok puanı alarak oyunu kazanır (MEB, 2016).

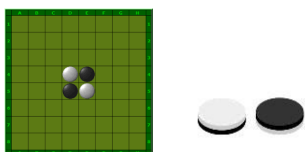
Çiftini Bulma

Bir yüzünde görsel bulunan kartlarla oynanan oyun türüdür. İki kişi ile oynanabilir. Kartlar karıştırılır ve resimli yüzü alta gelecek şekilde sıralanır. Sırası gelen oyuncu belirlediği iki kartı sıra ile açar. Oyuncunun seçerek açtığı bu iki karttaki görseller aynıysa oyuncu bir puan kazanır. Bu kartlar oyundan çıkartılır. Aynı kartları bulan oyuncu tekrar oynama hakkına sahip olur. Açılan kartlardaki görseller aynı değilse kartlar tekrar aynı yerlerine konular. Sıra diğer oyuncuya geçer. Açılıp daha sonra tekrar kapatılan kartların hafızada tutulması oyunda kritik noktadır. Oyun hiç kart kalmayınca kadar devam eder. En çok çift bulan oyuncu oyunu kazanır (MEB, 2016).

Strateji Oyunları:

Stratejik zekâ oyunları, iki ya da daha çok oyuncunun birbirlerine rakip olarak oynadığı, oyun türleridir. Oyuncuların oyun içinde aldıkları kararlar oyunun gidişatını doğrudan etkiler. Alınacak kararlarda rakiplerin yaptığı veya yapabileceği hamleler mutlaka düşünülmelidir. (Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen, Atasay, 2017). Strateji oyunları, basit seviyeden, analiz etmesi çok zor ve karmaşık oyunlara uzanan geniş bir yelpazede yer alır. Oyun ile ilgili bilgilerin açık olduğu durumlarda bile bazen mantıksal analiz yapmak çok zor olabilir. Bu nedenlerle oyuncular mantıksal çıkarımların yanında sezgisel taktikler, diğer oyuncuların tecrübelerini, oyun ile daha önceden belirlenmiş açılış, oyun ortası ve oyun sonu gibi kalıplaşmış taktikleri de kullanmaya özen göstermelidir (TTKB, 2013)

Reversi

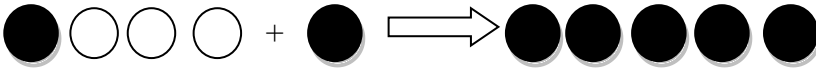


Şekil 6: Reversi Oyun Tahtası ve Reversi Taşı

Kaynak: www.wordpress.com

Reversi, tek renkli 8x8'lik platform üzerinde oynanan bir oyundur. Platform üzerinde toplam 64 kare vardır. Oyuncuların her birinde 32 adet taş olup, bu taşlarının bir yüzü siyah, bir yüzü beyazdır. Oyunculardan biri beyaz, diğeri siyah renk olur (MEB, 2016).

Başlangıçta tahtanın ortasındaki dört kareye iki siyah ve iki beyaz taş şekildeki gibi konulur. Oyuna her zaman ilk siyah oyuncu başlar. Oyunun amacı rakibin taşlarını kendi taşlarını arasına alarak, onları kendi rengine dönüştürmektir. Sırası gelen oyuncu kendi rengi üste gelecek şekilde taşlarını tahtaya yerleştirir. Örneğin, siyah renkli oyuncu, yan yana olan siyah ve beyaz taşlardan, beyaz taşın yanına siyah taş koyarsa iki siyah taş arasında kalan beyaz taş çevrilip siyaha dönüşür Oyunda taşları araya alma yatay, dikey ve çapraz da yapılabilir. Oyunda yapılan her hamlede rakibin en az bir taşını kendi rengine çevirmek zorundasınız. Boşa veya taşlardan uzak bölgeye hamle yapılamaz. Oyuncuların ellerindeki taşlar bittikten sonra oyun tahtasında bulunan taşlar renklere göre sayılır. Tahtada en fazla olan renk oyunu kazanmış olur (Güneş ve Yünkül, 2021).



Şekil 7: Reversi Oyunu

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Mangala

Mangala oyunu, Türk strateji ve zekâ oyunudur. İlk olarak Orta Asya'da oynanmaya başlanmıştır. Günümüze kadar birçok Türk devletinde bu oyun oynanmıştır. Orta Asya'da "Dokuz Kumalak" ismiyle oynanan bu oyun, Osmanlı Devleti döneminde "Minkale" olarak isimlendirilmiş, şehzadelerin strateji geliştirme ve düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılmıştır. Mangala plan yapma, analitik düşünme, stratejik düşünme, dikkat ve odaklanma gibi becerileri geliştirir. İki kişiyle oynanabilen mangala, her oyuncunun önünde oyuncuya ait altışar tane kuyu bulunmaktadır. Ayrıca her oyuncunun taşlarını toplayacağı kuyularının sağ tarafında birer adet büyük hazine kuyusu vardır. Toplam 12 kuyu, 2 büyük hazine kuyusu olan mangala oyunu 48 taşla oynanmaktadır. Oyunun başında oyuncular taşları 12 adet kuyuya dörder adet yerleştirir. Oyuncuların kendi önündeki kuyular o oyuncuya aittir. Oyunun amacı kendi hazine kuyusunda daha fazla taş biriktirebilmektir. Küçük kuyulardaki taşlar bitip, bütün taşlar hazinelerde toplandığında oyun sona erer. Oyun sonunda hazinesinde en çok taşı olan oyuncu oyunu kazanır. Toplam beş setten oluşan mangala oyununda setleri kazananlar bir puan, kaybeden sıfır puan, beraberlik durumunda her iki oyuncu yarımşar puan alır (Orak, Karademir, ve Artvinli, 2016).



Şekil 8: Mangala Oyunu

Kaynak: www.hepenuygun.com

Mangala oyununda beş önemli kural vardır:

1. Oyuna başlayacak oyuncu kura ile belirlenir. Sırası gelen oyuncu önünde bulunan kuyulardan dilediğini seçer ve kuyudaki tüm taşları alır. Aldığı kuyudan başlamak üzere sağ tarafa doğru (hazinesine doğru) her kuyuya bir taş koyarak taşları dağıtır. Bu taşlardan sonuncusu oyuncunu kendi hazinesine gelebilir. Eğer son taş oyuncunun hazinesine gelirse oyuncu tekrar oynama hakkına sahip olur. Kuyularda tek bir taş kalması durumunda taşı sağdaki kuyusuna oynayabilir.
2. Hamle sırası gelen oyuncunun elindeki son taş, kendi bölgesinden boş bir kuyuya koyarsa ve son taşı koyduğu boş kuyunun karşısında rakibin kuyusunda taş var ise, hem rakibin o kuyusundaki taşları hem de kendi boş kuyusuna koyduğu taşı alarak kendi hazinesine koyar. Oynama sırası rakibe geçer. Eğer son taşı koyduğu kuyunun karşısındaki rakip kuyuda taş yoksa bu kural uygulanmaz.
3. Sırası gelen oyuncu hazinesine taş koyduktan sonra hala elinde taş kalmışsa sıra ile rakibin kuyularına taş dağıtmaya devam eder. Son taşı rakibin kuyusuna koyar ve o kuyudaki taşların sayısını çift yaparsa, kuyudaki bütün taşları kendi hazinesine alır. Oynama sırası diğer oyuncuya geçer.
4. Oyun, oyuncuların birinin kuyularında bulunan taşlar bitince sona erer. Kuyularındaki taşı ilk biten oyuncu diğer kuyularda kalan bütün taşları kendi hazinesine koyar.
5. Rakibin hazinesine hiçbir zaman taş konulamaz. (Kul, 2018).

Zekâ Soruları

Genellikle tek kişiyle oynanan zekâ soruları oyunu, etkinliği hazırlayan kişinin istediği sonucun bulunması amaçlanır. Oyunun başında çözüm belli değildir. Oyuncunun soru ile birlikte verilen ipuçlarını değerlendirmesi ve sonuca ulaşması beklenir. Çok bilinen zekâ soruları; “Dışarıda bulunan açma-kapama düğmesinden kapalı bir odadaki üç ampulü nasıl çalıştırdığının tespit edilmesi, tek sandalla kurt, kuzu ve otun nehrin karşı kıyısına geçirilmesi, belli ölçülere sahip kaplar kullanarak farklı bir hacmi tam olarak ölçme, yalancı-doğrucu problemleri” olarak sıralanabilir (Yılmaz ve İkikardeş, 2020). İyi bir zekâ sorusunun tek bir çözümü vardır. Zekâ sorularında oyuncudan beklenen verilen bilgileri doğru bir şekilde anlayıp yorumlamasıdır. Zekâ sorularında, soruya özgü önemli noktaların yakalanması ve doğru bir şekilde yorumlanması cevaba ulaşmayı kolaylaştırır. Bu tür oyunlar, strateji geliştirme, akıl yürütme, problem çözme ve çıkarım yapma becerilerini geliştirir (Türkoğlu, 2016).

Akıl ve Zekâ Oyunları Oynamanın Bilişsel Katkıları

Russ (2003), kendisinin geliştirdiği, yaratıcılığı değerlendirdiği çalışmada, oyunun ve yaratıcılığın merkezinde farklı düşünce olduğunu, oyun oynamanın farklı düşünceleri ve iç görü yeteneğini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bazı oyunları oynamak zihinsel beceri gerektirmektedir. Bu tip oyunları oynayan kişilerin problem çözme ve düşünme yeteneği artar. Zekâ oyunları da bu tür oyunlardandır. Zekâ oyunu oynayan çocuklar deneyimlerle hem kavram bilgilerini geliştirir hem de problem çözmenin farklı yollarına ulaşır (Erduran ve Yılmaz, 2019).

Oyun çocukların bilişsel özelliklerini kullanmasına fırsat sunar (Tuğrul, 2019). Güneş (2021), akıl ve zekâ oyunları oynamanın çocukların dikkatini toplama becerisine katkısının olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında odaklanma, düşünme, karar verme, akıl ve mantık yürütme becerilerin gelişimine akıl ve zekâ oyunu oynamanın önemli katkıların olduğunu belirtmiştir.

Akıl ve Zekâ Oyunları Oynamanın Duyuşsal Katkıları

Oyun, iletişim açısından zengin bir ortamdır. Çocuklar oyun sırasında duygusal duyarlılıklarını geliştirebilirken, duygularını ve hayallerini farklı nesnelere aktarabilir. Oyun çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlarken, onun iç dünyasını da yansıtır (Tuğrul, 2019).

Akıl ve zekâ oyunları oynatmanın bireysel olarak duyuşsal katkıları en fazla sabırlı olma, sorumluluk becerilerini geliştirme ve kurallara uyma olarak sıralanabilir. Çaba gösterme, otokontrol becerisi, yenilgiyi kabul etme, kendini ifade etme, sırasını bekleyebilme ve zamanı doğru kullanma becerisi diğer duyuşsal beceriler olarak öne çıkmaktadır. Toplumsal ve gündelik hayata yönelik duyuşsal kazanımlarına bakıldığında, akıl oyunlarının en çok paylaşma davranışının gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Güneş, 2021).

Kula (2020) yaptığı araştırma sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının çocukların özgüvenlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Toplumsal hayata yönelik katkıları incelendiğinde ise, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma becerilerinin gelişmesi yönünden katkısının olduğu gözlemlenmiştir (Güneş, 2021). Sadıkoğlu (2017) ve Kula (2020) çalışmalarında akıl ve zekâ oyunlarının çocukların oyunu kaybettiklerini kabullenmeleri yönünden olumlu katkıların olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Akıl oyunlarının çocukların zihinsel, sosyal ve dil gelişimine katkıları olduğu açıktır. Akıl ve zekâ oyunları oynayan çocuklar, arkadaşlarının farklı fikirleri olabileceğini görürler. Oyun ile bencillikten uzaklaşarak, başkalarının farklı fikirlerine saygı duymayı ve onlara değer vermeyi öğrenirler. Oyun sırasında toplumsal davranışlar açısından değerli olan sırasını bekleyebilme, diğerlerinin haklarına saygı gösterme, sorumluluklarını yerine getirme gibi değerleri öğrenirler. Bunun yanında sosyal ortamlara uyum sağlayarak, sosyal kurallara uymayı, arkadaşlarıyla geçinebilmeyi ve etik değerleri bu oyunlar yoluyla daha kolay ve hızlı kazanırlar (Erduran ve Yılmaz, 2019).

Akıl ve Zekâ Oyunları Oynamanın Psiko-Motor Becerilere Katkıları

Güneş (2021), yaptığı çalışmalarda zeka oyunları oynamanın çocukların ince motor gelişimine destek olduğu sonucunda varmıştır. Ayrıca el göz koordinasyonu ve denge kurmada bu oyunların etkili olduğunu belirtmiştir. Akıl oyunları oynamanın çocukların genel psiko-motor becerilerine azımsanmayacak, kritik katkıları olduğunu belirtmiştir.

Farklı zekâ oyunları, çocukların farklı alanlarda gelişimlerini desteklemektedir. Algı ve hazır bulunuşluk düzeyleri birbirinden farklı olan öğrenciler bu etkinliklerden farklı oranda kazanım sağlamaktadırlar. Bu farklı kazanımları oyun sırasında keşfeden çocuklar, kendilerinin göremedikleri bazı noktaları arkadaşları aracılığıyla keşfederek öğrenirler. Böylece bazı kazanımları arkadaşlarından öğrenmiş olurlar. Bu yardımlaşma ile beraber arkadaşlık, kardeşlik, dostluk gibi değerlerin çocuklar arasında gelişmesini sağlamaktadır. Oyunlar sayesinde sahip olduğu bilgi ve zekâsını özgürce kullanma fırsatı bulan çocuklar, böylece kendini ifade etme becerileri daha da gelişir. Böylece karşısında bulunan kişilerle birbirlerini anlamaları ve sağlıklı iletişim kurmaları gelişmiş olur (Sadıkoğlu, 2017).

Yöntem

Akıl ve zeka oyunları alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizinin yapıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Literatür tarama yöntemi, araştırılması planlanan olgu ya da olgular hakkında daha önce yapılmış çalışmaların analiz edilmesidir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylece, ilgili alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde zekâ oyunlarının eğitimdeki öneminin anlaşılmasıyla birlikte dünya genelinde, eğitim-öğretimle ilişkisini ortaya koyan birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. Son yıllarda ülkemizde de akıl ve zekâ oyunlarını öğretim süreci ve ders başarısı üzerine etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde zekâ oyunları alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok lisansüstü düzeyde çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Özdevecioğlu ve Söylemez, 2021).

İlkokul düzeyinde akıl ve zekâ oyunlarının öğretim süreci içinde kullanılması, konu ve kazanımlar ile bütünleştirilmesi, çocukların öğretim sürecinde akıl oyunları sayesinde hem öğrenip hem de eğlenmesi son derece önemlidir. Bunun yanında öğretimsel hedeflere ulaşmada, çocukların kişisel ve akademik gelişimlerine akıl ve zekâ oyunlarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Güneş, 2021). Akıl ve zekâ oyunları, çocukların özgüvenini artıran, doğru ve hızlı kararlar almalarına ve önüne çıkan sorunlara kendine özgü çözüm yolları geliştirebilmesine yardımcı olan önemli bir etkinliktir. Akıl ve zekâ oyunları çocukların gelişimine katkısı yalnızca sayısal alanla sınırlı olmayıp, mantık, strateji geliştirme, sözel zekâ, görsel zekâ, farklı çözüm yolları üretme, muhakeme yeteneği gibi yeteneklerini de geliştirmesini destekler (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Eğitsel oyunların önemli bir parçası olan akıl ve zekâ oyunlarını oynamak, çocukların mantıksal akıl yürütme ve farklı çözüm yollarını uygulama yeteneklerini ortaya koymalarını gerektirmektedir. (Demirel, 2015). Yöndemli ve Taş (2018), 8. Sınıfta öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları oynamanın matematiksel muhakeme yeteneğine etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, zekâ oyunlarının öğrencilerinin matematiksel muhakeme yeteneği becerilerine önemli katkısının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mackey, Hill, Stone ve Bunge, (2011), akıl ve zekâ oyunu oynamanın çocukların IQ ‘suna olan etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çocuklara haftanın belli günleri düzenli olarak akıl ve zeka oyunları oynatıldığı bu çalışma sonucunda öğrencilerin zeka puanlarının ortalama 10 puan arttığı sonucuna varılmıştır (Akt. Güneş, 2021).

Sadikoğlu (2017), öğretmen görüşlerini alarak akıl oyunlarının öğretim süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin toplumsal değerleri kazanmasında etkilerinin neler olduğunu tespit etmeye çalıştığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 258 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğretim süreci içerisinde akıl oyunları kullanımının, öğrenciler arası ilişkileri geliştirdiği, çocukların milli ve evrensel değerler bilincini ve öğrencilerin özerkliklerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kula (2020), çalışmasında öğretim sürecinde akıl ve zekâ oyunları oynamanın çocukların bireysel özelliklerine katkılarını incelemeyi ve öğretmenlerin süreçle ilgili düşüncelerini almayı amaçladığı çalışmada, ilkökul 2. sınıf öğrencilerine derste akıl oyunları kullanan öğretmenin düşüncelerine ve gözlemlerine başvurulmuştur. Görüşme sonucunda öğretmen, zekâ oyunları oynamanın çocukların özgüven, düşünme beceriler, iletişim, takım çalışması, empati alanlarında olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre oyunu kaybeden öğrencilerin başarısızlık hisse yaşasalar da bununla başa çıkmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Koroğlu ve Yeşildere (2002), yapmış olduğu çalışmada, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin %86’sı oyun oynamayı sevdiğini, bu öğrencilerin %84’ü ise arkadaşlarıyla oyun oynamayı sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %73’ü matematiksel oyunların, matematik dersine ilgilerini artırdığını belirtmiş, % 71’i ise içinde oyun olması durumunda matematik dersini daha fazla seveceğini belirtmiştir. Bu araştırmadan, eğitim sürecinde oyun yöntemi kullanmanın öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Ojanen, vd. (2015) çalışmalarında GraphoGame – farklı bağlamlarda okuryazarlığın çok seviyeli tanıtımı için bir katalizör adlı çalışmalarında başlangıçta okuma güçlüğü çeken çocukları desteklemek için teknoloji tabanlı bir müdahale yöntemi olan GraphoGame (GG) kullanılmıştır. GG, konuşma seslerini ve daha büyük konuşma birimlerini yazılı meslektaşlarına eşleştirme konusunda yoğun eğitim sağlamak için geliştirilmiştir. Sonuçta GG’nin okuma güçlüğü çeken çocuklara fayda sağladığı ortaya çıkmıştır (Akt. Özenç, 2022).

Akıl ve zekâ oyunlarının eğitim sürecinde kullanılmasının öğrencilere olan katkılarını inceleyen araştırmalarda, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencileri iletişim, özgüven ve düşünme becerileri alanlarında olumlu katkılarının olduğunu ortaya koymuştur (Kula, 2020). Adalar ve Yüksel (2017) tarafından yapılan araştırmada görüşleri alınan öğretmenler, akıl oyunlarının öğrencilerin düşünme becerilerine olumlu katkı yaptığını belirtmişlerdir. (Marangoz ve Demirtaş, 2017).

İlkokul öğrencilerinin eğitiminde akıl ve zekâ oyunlarının kullanılmasının katkıları ile ilgili farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda akıl yürütme, düşünme becerileri ve strateji geliştirme gibi zihinsel özelliklere önemli katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır (Yağlı, 2019).

Jere-Folotiya vd. (2014) çalışmalarında Zambiya’da ilkököl birinci sınıf öğrencilerinde hareketli mobil okuma-yazma oyunlarının okuma-yazma gelişimine etkisini incelediği araştırmada bilgisayar temelli bir oyun olan GraphoGameTM oyununu kullanmıştır. Çalışma sonucunda GraphoGameTM’nin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin heceleme testi sonuçları kontrol grubundan daha iyi çıkmıştır (Akt. Özenç, 2022).

Yükseltürk, İlhan ve Altıok (2022) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları medya türlerine göre akıl ve zeka oyunlarının avantaj ve dezavantajlarından bahsetmişlerdir. Bulgular akıl ve zeka oyunlarını kullanmak için matematiğin daha uygun bir ders olduğunu, bunu ilkököl derslerinin, psikolojik danışma ve sosyal bilgiler derslerinin izlediğini göstermiştir. Öğretmen adayları akıl ve zeka oyunlarını öncelikle hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma ile ilgili bilişsel becerileri desteklemeye uygun bulmuşlardır. Ayrıca, işbirliği ve sosyallik, sebat, başarı motivasyonu ve öz-yeterlik gibi diğer becerilerle birlikte öğretmen adayları tarafından daha sık atıfta bulunulan becerilerdir.

Kuzu ve Durna (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı içerik ve kazanımlarına uygun olarak seçilen Zekâ ve Akıl Oyunlarının yazma sürecine etkisini incelemektir. Araştırma, bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören eşdeğer iki grup üzerinde nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda bağımlı değişken üzerinde test edilecek süreç yani Akıl Oyunları ile işlenen ders uygulanmıştır. Kontrol grubunda devam eden yöntemle standart bir ders işlenmiştir. Bu çalışmada ele alınan Zekâ ve Akıl Oyunları özellikle yazmaya hazırlık aşamasında etkili olmuştur. Eşleştirme yoluyla seçilen iki gruptan elde edilen veriler, yazma becerileri değerlendirme ölçeğinde uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Zekâ Oyunları ile derslerin işlendiği gruptaki öğrencilerin klasik dersin işlendiği gruptaki öğrencilere göre yazma konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin de arttığı gözlenmiştir.

Qing-Ke, Chi-Jen, Gwo-Jen & Lixin (2019) tarafından yapılan bir zihin haritasına dayalı bağlamsal oyun yaklaşımının EFL öğrencilerinin bir İngilizce dersinde yazma performansı, öğrenme algıları ve üretken kullanımları üzerindeki etkileri başlıklı çalışmada bağlamsal oyun yaklaşımıyla öğrenen deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre; küçük bir etki büyüklüğü ile akıcılık ve detaylandırma yönlerinde daha iyi yazma performansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunun oyunu faydalı ve ilginç buldukları ve zihin haritalama stratejisinden yana oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, önerilen öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin olumlu düşünce ve duygular üretmelerine, farklı fikirler üretmelerine, egzotiklik duygusu yaratmalarına ve eylemleri veya eylemlerin niyetlerini ifade etmelerine yardımcı olma olasılığının daha yüksek olduğu da bulunmuştur.

Schaaf (2012) tarafından yapılan araştırmada Dijital Oyuna Dayalı Öğrenme (DGBL) etkinlikleri, öğrenci katılımında ve görev süresi davranışındaki herhangi bir farkı gözlemlenmek için etkili, araştırmaya dayalı öğrenme stratejileriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları 8-10 yaş arası ortaokul öğrencileri arasından seçkisiz olarak seçilmiştir. Hangi öğrenci grubunun daha yüksek düzeyde bağlılık ve görev başında kalma davranışına sahip olduğunu belirlemek için sekiz ders döngüsünden sonra öğrenci gözlemleri ve tutum anketleri tamamlanmıştır. 8 denemeden altısı, öğrencilerin DGBL’yi deneyimlerken eğlenme düzeyinde daha yüksek bir öğrenci anketi ortalaması göstermiştir. 8 denemeden altısı, alternatif stratejilere karşı DGBL sırasında odaklanma ve dikkat için eşit veya daha yüksek sınıf ortalama puanları üretmiştir.

Akkaya, Kılınç ve Kapıdere (2022) tarafından yapılan çalışmada Türkiye Akıl ve Zekâ Oyunları Federasyonunun Zekâ Oyunları Eğitici Eğitiminde kullanılan akıl ve zekâ oyunlarının ilköğretim matematik dersi kazanımları açısından analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda en çok kazanım ve oyun eşleşmesinin 1. Sınıfta olduğu; akıl ve zeka oyunlarının en çok sayı ve işlemler ile geometri öğrenme alanlarında kazanımlar ile eşleştiği; Uzamsal İlişkiler, Geometrik Cisimler ve Şekiller, Doğal Sayılar alt öğrenme alanları altında bulunan kazanımların oyun içerikleriyle daha fazla eşleştiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre akıl ve zekâ oyunlarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatındaki çalışmaları 2013 yılında programda yerini almıştır. Sonraki yıllarda bu konu eğitim alanındaki katkıları incelenmek üzere daha çok ilgi görmüştür. Çalışmanın, oluşturulacak programlarda etkinlik bazında dikkate alındığında matematik dersinde kazandırılmak istenen becerilerin verilmesinde olumlu etkisinin olacağından bahsedilmiştir.

Çağır ve Oruç (2020) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde 6. sınıf Etkili Vatandaşlık Öğrenme Alanında yer alan kavramların öğretimi için zekâ ve akıl oyunları kullanımının akademik başarıya ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test, deney-kontrol gruplu yarı deneysel desende çalışılmıştır. Araştırmada deney grubu ile araştırmacılar tarafından hazırlanan zekâ ve akıl oyunları ile kavramların öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise mevcut müfredatta yer alan etkinlikler doğrultusunda işlenmiştir. Araştırma sonucunda hem akademik başarı hem de derse yönelik tutum açısından deney grubu lehine bir sonuca ulaşılmıştır.

Yapılan bu literatür taraması sonucunda zekâ oyunları ile ilgili daha çok yüksek lisans tezi yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla ortaokul ve ilkokul öğrencilerine ağırlık verildiği, okul öncesi ve lise öğrencilerine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle yüksek lisans ve doktora tez danışmanlarının araştırmacıları bu alan ile ilgili araştırma yapmaya teşvik etmeleri önemlidir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, akıl ve zeka oyunları kullanımının üstün yetenekli öğrenciler ve özel eğitim gereksinimli öğrenci grubuna yönelik yapılan çalışmanın yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan araştırma sayısını artırmak gerekmektedir.

Eğitim sürecinde akıl ve zekâ oyunları kullanımı ve zekâ oyunlarının öğretimi alanlarında öğretmen eğitimleri ve hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenler ders dışı egzersiz çalışmaları kapsamında akıl ve zekâ oyunları kursu açılabilir.

Akıl ve zekâ oyunları dersini verecek öğretmenlerin yeterlilikleri tespit edilerek, bu alanda öğretmen eğitimleri düzenlenmelidir.

Okullarda akıl ve zekâ oyunları sınıfı oluşturularak, gerekli sınıf içi düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Sınıf içi ve okul içi akıl ve zekâ oyunları turnuvaları düzenlenmelidir.

Ülke geneli düzenlenen akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin önemine dikkat çekilerek, öğrencilerin teşvik edilmesine önem verilmelidir. Ortaokul müfredatında bulunan akıl ve zekâ oyunları programı en kısa sürede ilkokul müfredatına da uyarlanması önemlidir.

Bu çalışma ile bu alanda yapılacak olan çalışmalara fikir ve kaynak oluşturması hedeflenmektedir.

KAYNAKÇA

Adalar, H. & Yüksel, İ. (2017). "Sosyal bilgiler, Fen Bilimleri ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Zekâ Oyunları Öğretim Programı" *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12(28):1-24.

Akbaş, O. & Baki, N. (2015). "Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayında sunulan sözlü bildiri*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Akkaya, S., Kılınc, E., & Kapıdere, M. (2022). Name Of Article Analysis Of Mind And Intelligence Games For Primary School Mathematics Curriculum Learning Outcomes, *Kastamonu Education Journal*, 30(3):576-586.

Ayan, S.; Memiş, U. A., Eynur, B. R. & Kabakçı, A. (2012). "Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Oyuncak ve Oyunun Önemi", *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 2(4):80-89.

Başerer, D. (2017). "Bir Düşünme Türü Olarak Mantıksal Düşünme" *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(41):433-442.

Bayraktar, V. (2019). "Erken Çocukluk Döneminde Geometrik-Mekanik Oyunlar", (Ed: İbrahim Yüksel), "Uzamsal Becerilerin Gelişimine Yönelik Geometrik- Mekanik Oyunlar", ss:1-12, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Çağır, S. & Oruç, Ş. (2020). Intelligence and Mind Games in Concept Teaching in Social Studies . *Participatory Educational Research*, 7(3):139-160.

Demir, B.(2022). "Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramında Kant Etkisine İlişkin Bir Değerlendirme", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, T. (2015). "Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demirel, Ö., Başbay A. & Erdem E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ: Kuram ve Uygulama*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). "Amaç, Beklenti Ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi", *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1):41-61.

Erdoğan, A.; Eryılmaz Çevirgen, A. & Atasay, M. (2017). "Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2017 10/Özel Sayı:2.

Erduran, N. & Yılmaz M.(2019). *Oyun Dünyam Dünyam Oyun*, Eğiten Kitap, Ankara.

Gülsoy, S. (2017). "Dijital Oyuncu Kimliğinin İnşası ve Sunumu", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güneş, D. (2021). "Sınıf Öğretmenlerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokulda Kullanımına Yönelik Değerlendirmeleri", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Güneş, D. & Yüncül, E. (2021). “Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 3(5):804-829.
- Kıldan, A. O. (2001). “Oyunun Çocukların Gelişim Özelliklerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2011). “Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Öz Algıları Çerçevesinde Çoklu Zeka Profilleri”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı/Cilt 12(3):117-135.
- Köroğlu, H. ve Yeşildere, S.(2002). İlköğretim II. Kademedeki Matematik Konularının Öğretiminde Oyunlar ve Senaryolar. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, s.240.
- Kukul, V. (2013). Eğitsel Dijital Oyunlar Kuram, Tasarım ve Uygulama: Oyunla İlgili Tarihsel Gelişim ve Yaklaşımlar, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Kul, M. (2018). “Türk’ün Strateji ve Zekâ Oyunu: Mangala”, Electronic Turkish Studies, 13(18):979-990.
- Kula, S. S. (2020). “Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerine Yansımaları: Bir Eylem Araştırması”, Milli Eğitim Dergisi, 49(225): 253-282.
- Kuzu, T. S., & Durna, C. (2020). “The Effect of Intelligence and Mind Games on Secondary School Students' Writing Success”. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 19(3):70-79.
- Marangoz, D. & Demirtaş, Z. (2017). “Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi”, Journal of International Social Research, 10(53):612-621.
- MEB (2013). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Öğretmenler İçin Ders Materyali Kitabı, MEB Basımevi, Ankara.
- MEB (2016). Öğretmenler İçin Öğretim Materyali, Devlet Yayınları, Ankara.
- Orak, S.; Karademir, E. & Artvinli, E. (2016). “Orta Asya’daki Zekâ Ve Strateji Oyunları Destekli Öğretime Dayalı Uygulamaların Akademik Başarıya Ve Tutuma Etkisi”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 1(1):1-18.
- Özdevecioğlu, B. & Hark Söylemez N. (2021). “Akıl ve Zekâ Oyunları ile İlgili Olarak Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi”, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(28):18-23.
- Özenç, E.G. (2011). “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6(1):1166-1184.
- Özenç, E. G. (2022). “İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Oyun.”, (Ed. Mehmet Özenç, Emine Gül Özenç ve Mehmet Fatih Çiğerci), İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Uygulamaları, ss: 232-260, Pegem Akademi, Ankara.
- Qing-Ke F., Chi-Jen L., Gwo-Jen H. & Lixin Z. (2019). “Impacts of a mind mapping-based contextual gaming approach on EFL students’ writing performance, learning perceptions and generative uses in an English course”, Computers & Education, 137:59-77.
- Schaaf, R. (2012). “Does digital game-based learning improve student time-on-task behavior and engagement in comparison to alternative instructional strategies?”. The Canadian Journal of Action Research, 13(1):50-64.
- Sadıkoglu, A. (2017). “Zekâ ve Akıl Oyunları Dersinin Değerler Eğitimindeki Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Sağlam, M. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Oyun, Eğiten Kitap, Ankara.
- Saygı, E. & Alkaş Ulusoy Ç. (2019). “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Hafıza Oyunları İle Hafıza Oyunlarının Matematik Öğretimine Katkısına İlişkin Görüşleri”, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1):331- 345.
- Sütçü, N. (2021). “Zekâ Oyunları İle İlgili Yapılan Bilimsel Araştırmaların Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20(78):991.
- Şahin, E. (2019). “Zekâ Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Problem Çözme Algılarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şen, M. (2020). “Akıl ve Zekâ Oyunlarının 60-72 Aylık Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TBT (Türk Beyin Takımı) (2014). 1.Kademe Başlangıç Düzeyinde Zekâ Oyunları Eğitmen Eğitimi Kitabı.

- TTKB, (2013). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı, MEB 2013, sayı 118.
- Tuğrul, B. (2019). Oyunun Gücü, Hedef Yayınları, Ankara.
- Türkoğlu, B. (2016). “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yağlı, M. C. (2019). “Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, D. (2019). “Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akıl Yürütme Becerilerine ve Matematiksel Tutumlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Yılmaz, Ş. (2019). “Seçmeli Zekâ Oyunları Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, Ş. & İkikardeş N. (2020).”Ortaokul Öğretmenlerinin Zekâ Oyunları Dersine Dair Görüşleri”, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 14(1):528-576.
- Yöndemli, E. N. & Taş, İ. D. (2018). “Zekâ Oyunlarının Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Matematiksel Muhakeme Yeteneğine Olan Etkisi”, Turkish Journal of Primary Education, 3(2):46-62.
- Yükseltürk, E., İlhan, F. & Altıok, S. (2022). “Preservice Teachers’ Views about the Use of Mind and Intelligence Games in Education”. Participatory Educational Research , 9(6): 398-417.

Travmatik Deneyimlerin Fizyolojik ve Psikolojik Yansımaları Üzerine; Travma Sonrası Stres Bozukluğuna Genel Bir Bakış

On the Physiological and Psychological Reflections of Traumatic Experiences; An Overview of Post Traumatic Stress Disorder

ÖZET

Travmatik deneyimler kişilerin hayatını derinden etkileyebilmekte ve yaşama dair işlevselliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Meydana gelen travma kişideki stres seviyesini artırarak psikolojik ve fizyolojik yapı taşlarına zedeleyici etki yaratabilmektedir. Ortaya çıkan her etki kişiden kişiye değişim gösterse de uyarılma, tetiklenme, tansiyon, nefes darlığı fiziksel etkileri; kaygı, anksiyete, stres ve depresyon ise psikolojik sonuçlarından birkaçıdır. Travmalar insanlar için kaçınılmaz ve hayatın bir parçası olması sebebiyle, devam eden travmalar kişide akut ve travma sonrası stres bozukluğuna evrilebilmektedir. Kişiler hayat boyu yaşamış olduğu deneyimleri ile ansızın yüzleşerek kronikleşen bir döngüye girebilmektedir. Kimi zaman kişiler sahip oldukları hastalıklar ile mücadele ederken travmanın bir parçası olduğunu düşünmemektedirler. Literatürün incelenmesi ışığında psikolojik ve fizyolojik yansımaları dair güçlü kanıtlara ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Travmatik Deneyimler, Travma Etkileri

ABSTRACT

Traumatic experiences can deeply affect people's lives and negatively affect their functionality in life. The trauma that occurs can create a damaging effect on the psychological and physiological building blocks by increasing the stress level in the person. Although each effect varies from person to person, physical effects of arousal, triggering, blood pressure, shortness of breath; Anxiety, anxiety, stress, and depression are some of the psychological consequences. Since traumas are inevitable and a part of life for people, ongoing traumas can evolve into acute and post-traumatic stress disorder. People can enter into a chronic cycle by suddenly confronting their life-long experiences. Sometimes people do not think that trauma is a part of them while they are struggling with the diseases they have. In light of the review of the literature, strong evidence for psychological and physiological repercussions is reached.

Keywords: Post-Traumatic Stress Disorder, Traumatic Experiences, Trauma Effects

GİRİŞ

Günümüzde bireyler, hayatın birçok noktasında ruhsal ve fizyolojik yansımaları sebebiyet veren travmatik deneyimler yaşayabilmektedirler. Travma, kişilerin doğal olan ve doğal olmayan biçimde karşılaşabilecekleri olgular çerçevesidir. Kişini sel, depresyon, heylan gibi doğal felaketler, cinayet, istismar, savaş, terör eylemleri, beklenmedik güç hastalıklar gibi akış içindeki hayatta kişinin beklemediği anda baş edebilme gücünü zorlayan ve devam edebilmesini imkânsız kılabilen deneyimler sürecidir. Travmatik deneyimler hayatın her döneminde kişilerin karşısına çıkabilmektedir. Birey, benlik algı çerçevesi gelişiminden itibaren travmatik deneyimler yaşayabilir ve izlerini fizyolojik ve ruhsal bağlamda hayat sonuna kadar yanında taşıyabilmektedir. Bu deneyimler direkt kişisel veya bir yakını dolayısı ile maruz kalınabilir (Ruglass & Kendall-Tackett, 2015). Bireylerin yaşadığı travmatik deneyimler, kişiler üzerinde fizyolojik; kardiyovasküler sistem bozuklukları, solunum sistemi, kas sistemi ve sinir sistemi dahil olmak üzere birçok noktayı tetikleyebilirken (Solomon & Heide, 2005), ruhsal olarak ise kronikleşen kaygı, stres, duygu ve durum kontrol güçlükleri, endişe ve panik hali tetiklenerek travma sonrası stres bozukluğu tanımlanabilmektedir (Isobel et al., 2017)

TRAVMA NEDİR?

Kişinin doğumdan itibaren başına gelebilen, tanık olabildiği veya dolaylı olarak öğrendiği duygusal ve fiziksel sağlığını olumsuz olarak etkileyen, stres faktörleri ile tetiklenerek meydana gelen durumlar bütünüdür.

Travma kelimesi antik Yunan çağına dayanarak ‘yara’ ve ‘hasar’ şeklinde ifadesi sağlanmıştır (Winders et al., 2020).

DSM 5 ruh sağlığı el kitabında travmatik olay; ‘doğrudan yaşanan veya doğrudan tanıklık edilen ya da aile bireyi, yakın bir arkadaşın başına gelen ya da mesleki olarak deneyimlenen gerçek göz korkutucu bir biçimde ölümle ya da ağır yaralanmayla karşı karşıya gelmiş ya da cinsel saldırıya uğramış olma’ şeklinde açıklanmıştır (APA, 2022).

Travmatik deneyimler sonucunda kişiler işlevselliklerini ve yaşamın rutin uyumundan kopmalar yaşayabilmektedir. Travmatik öğeler çeşitlere sahiptir, bunlar ‘kişinin gelişimsel krizleri; ergenlik dönemi, okuldan mezun olmak, kariyer veya iş değiştirmek, evlenmek, çocuk sahibi olmak, duruma bağlı krizler; ayrılmak ve boşanmak, işini kaybetmek, trafik kazası yapmak, ciddi bir hastalık yaşamak, ani ölümler, ekonomik kriz, kompleks gelişen krizler;

¹ Psikolog., İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, Türkiye, İstanbul

Elçin Gaye Karakaya¹ 

How to Cite This Article

Karakaya, H. (2023). “Travmatik Deneyimlerin Fizyolojik ve Psikolojik Yansımaları Üzerine; Travma Sonrası Stres Bozukluğuna Genel Bir Bakış”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2595-2601. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69137>

Arrival: 28 February 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

aile içi şiddet, taciz ve tecavüz, işkenceye maruz kalmak, savaş, terör, doğal afetler'' olarak belirtilmiştir (Zara, 2011).

Gelişimsel krizler hızlı yapılanma ihtimaline sahip olabilse de hayatı ve fiziksel varlığı tehdit eden travmatik deneyimler akut strese sebebiyet verebilmekte, kişinin duygu durumunda öfke, endişe, güven duyamama, suçluluk gibi karmaşık ifadeler meydana getirebilmektedir (Herman, 2002).

Yaşanan travmalara karşı vücudun psikolojik ve fizyolojik tepkileri belirli olsa bile, her bireyin travmalara karşı gösterdiği tepkiler şiddeti, biçimi ve zamanı olarak farklılık göstermektedir. Travmaların kişinin bedeni ve ruhuna karşı meydana getirdiği tepkiler organiktir. Bu sebepten dolayı travmaların bıraktığı izler doğrultusunda akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu görülebilmektedir (Burçin; Kokurcan, 2010).

Travmanın Fizyolojik Yansımaları

Travmanın bireyler üzerindeki etkilerinden biri olan fizyolojik etkileri ilk olarak kayıtlarda yer alan ikinci dünya savaşında 'Büyük stres reaksiyonu' olarak isimlendirilmiş olup (Jones & Wessely, 2006), askerlerin savaş dönüşü akut dönemde ve uzun vadede yaşadıkları anılar çerçevesinde veya hayatın içinde karşılaştıkları farklı olaylarda yaşamış oldukları strese dair duyarlılıkları artmış olup, bu duyarlılık hali ile gelişen kardiyolojik, solunum yolları, endokrinolojik tepkiler uzmanlar tarafından sıkça gözlemlenmiştir (Khoddam, 2021). Bu tepkiler 'savaş şoku' olarak nitelendirilerek uzun vadedeki yaptırımları daha sonradan travmatik deneyimlerinin fizyolojik faktörü adına nitelendirilmiştir (Saigh & Bremner, 1999). Birey, stres ve kaygı yaşayacağı bir olaya maruz kaldığında vücut duruma uyum sağlayabilmek adına fizyolojik tepkiler ile tetiklenmektedir. Kalıtsal genetik aktarımımız, başa çıkma metotlarımız ve beynimizin verdiği tepkiler birbiri ile bağlantılı olup, travmatik olgularda hayatta kalabilmek adına fiziksel tepkiler gösterebilmekteyiz (Suomi & Levine, 1998).

Travmanın Beyin Üzerinde Yansımaları

Yaşanmış olan travma öncelikle hipotalamus, hipofiz ve adrenal üçgeninde hassasiyet oluşturarak; bu alan stres hormonunun kortizol seviyesinin artmasına olanak veren merkezi sinir sistemi ve endokrin sisteminin birleştiği alan olarak tanımlanabilmektedir (Flaherty, 2003). Beyin kendini korumak ve stresi yönetebilmek adına homeostatik mekanizmaları devreye sokar, bu mekanizma vücudu değişen koşullar halinde iç dengenin bozulmamasına, sahip olduğu düzenin devam etmesine yardımcı olmaktadır (Selye, 1956). Travmalar kişinin bilişinde tutunma veya unutmaya davranışını sergileyebilmekte, biliş düzeyinde yaşanan deneyimler hatırlanabilir; örneğin kişiler rüyalarında travmalarını seneler boyunca tekrar tekrar görebilmektedir (Van Der Kolk, 2002). Kişi yaşadığı travmaya dair bir nesne veya uyaran ile karşılaşması halinde belleğinde kalan izlere ulaşabilir ve tekrar tekrar aynı tetiklenme olgusunu hayal edebilmektedir (Elbert & Schauer, 2002).

Travmanın Hormonlar Üzerinde Yansımaları

Kortizol artışı olguya göre hayatta tutucu bir etmen olabilmekte, örneğin vahşi bir hayvan tarafından saldırıya uğradığınızda vücudunuzda artan adrenalinin sizin kaçma refleksinizi alevlendirerek hayatta kalmanızı sağlamaktadır (Basile, 2020). Vücutun strese dair hormonal yanıt veren sistemi hipotalamik-hipofiz-adrenokortikal eksen travma öğeleri ile kortizol salınımını düzensiz hale getirebilmektedir (Hagan et al., 2010). Stres anında salgılanan kortizol kan dolaşımında şekeri arttırarak beynin glikoz yakımını yükselterek doku onarım maddelerinin varlığını arttırmaktadır; ancak sık sık kortizol hormonunun yükselmesi durumu vücutta ters tepkiye neden olarak, zararlı hale gelip depresyon ve kalp hastalıklarını tetikleyen seviyeye ulaşabilmektedir (Khoddam, 2021). Elde edilen çalışmalardan bazılarını ele alırsak; soykırımdan sağ olarak kurtulan bir grup insan üzerinde yapılan çalışmalarda, uzun süreli olumsuz yaşam olgularına maruz kalmaları sebebi ile nöro endokrinolojik ve immünolojik düzensizliğe sahip oldukları, stres sebebiyle ilerleyen yaş dönemlerinde vücut direncinin azaldığı ve hastalığa yakalanma kırılganlığına sahip oldukları ; özellikle kronik stres ve kaygı ile gelişen travma sonrası stres bozukluğunun varlığı yaygın bir kitlede gözlemlenmiştir (Greenblatt Kimron et al., 2019).

Travmanın Kardiyolojik Sistem Üzerine Yansımaları

Travmanın yarattığı yoğun stres ve kaygı hali kişinin kardiyolojik düzeninde bazı değişimler meydana getirebilmektedir. Travmaya maruz kalan bireylerde kardiyovasküler uyarılmalar gözlemlenerek, yüksek kan basıncı ve kalp hızında normalite dışı bulgular elde edilmiştir (Heim et al., 2003). Vücut içerisinde kan akış-dolaşımını sağlayan sistem bütünü hemodinamik sistem olarak adlandırılmakta olup, travmayı anımsayarak yüksek sese maruz kalan, görseller ile uyarılan kişinin kalp hızı ve kalp basıncı artış yukarı ivme alarak, hemodinamik sistem bütününe zarar verebilmekte; hipertansiyon, taşikardi, nefes darlığı, akut koroner sendromlar görülebilmektedir (Tulloch et al., 2014). Örneğin travma sonrası stres bozukluğu tanısı alan 2670 kişilik örneklem grubuna sahip bir çalışmada TSSB olan bireylerin, TSSB olmayan bireylere göre yüksek bir bazal kalp atımına sahip olduğu saptanarak, kan basınçlarının daha yüksek olduğu analizleri elde edilmiştir (Coughlin, 2011).

Travmanın Psikolojik Yansımaları

Bireyin yaşadığı travmatik deneyimler sonucunda meydana gelen strese dair tepkiler her ne kadar fizyolojik yansımaları yoğun olsa da psikolojik yansımaları yadsınamaz noktada yer almaktadır. Bireyin yaşam bütünü ve akıl sağlığını tehdit altında bırakan olaylar travma olarak nitelendirilmekte olup, ayrıca bu tehdit hali kişinin tüm başa çıkma metotlarını zorlar hale gelerek; bireyin korkularını ve endişelerini hayatının merkezine çekmesine sebep olabilmektedir (Duman, 2019). Bireyde ölüm, yok edilme, sakatlanma ve psikoz simgelerini güçlü olarak hissetmesine sebebiyet verebilerek, psikolojik bir travmaya zemin hazırlayabilmektedir (Winders et al., 2020). Çocukluk çağı ihmal ve istismarları, partner ve arkadaş şiddetleri, cinsel şiddet biçimlerinin tümü, kişinin rızası dışında bedenini ve duygularını kullanmak, savaşlar ve zorunlu göçler, işkence ve afetler travmanın psikolojik yansımalarını tetikleyen etkiler arasında yer almaktadır (Ruglass & Kendall-Tackett, 2015).

Literatürde ulaşılabilen travmatik deneyimlere dair ifadeler oldukça eskiye dayanmakta olup; bunlardan biri de 17. Yüzyılda yaşanan büyük Londra yangınından kurtulan bir kişinin yangın sonrasında uyku bölünmeleri ve kabuslar gibi semptomlar bildirdiği yer almaktadır (Sargın & Akdan, 2016). Birey yaşadığı travma ile ruhsal çöküntü yaşayabilirken, travmanın kişi hayatına özel oluşu, aniden meydana gelmesi, maruz kalma süresinin uzaması ve tekrar tekrar olması ayrıca ölüm tehlikesinin fazla olması travmanın psikolojik etkilerini derinleştirebilmektedir (Sungur, 1999).

Travmalar ne kadar güçlüyse kişiyi psikolojik olarak sarsması ve çevreleme ihtimali o kadar artmakta olup, örneğin cinsel saldırıya uğramış bir bireyin travmatik süreci ile ufak bir ev kazası geçiren bireyin süreçlerindeki şiddet ve farklılık bu duruma örnek bir olgu gösterilebilmektedir: Bunu yanı sıra travmatik deneyimin kimi veya kimleri etkilediği kişiyi etkileyecek psikolojik yansımada belirleyici bir nitelik olmakla birlikte, kendisi ve sevdiği kişilerin yaşadığı olay ile tanımadığı kişilerin yaşamış olduğu travmatik olgulardan psikolojik olarak etkilenme hali insan doğası gereği farklılık taşıyabilecektir: Yaşanılan olayın kişi üzerindeki etkisi de psikolojik olarak travmadan etkilenmede belirleyici nitelikte olup, örneğin sadece sel yaşanan mahallede ikamet etmek ile, sel yaşanan mahallede evini kaybederek kayıplarının olması kişilerde farklı etkiye sebebiyet verecektir (Sargın & Akdan, 2016). Travmatik deneyimlere maruz kalan bireylerin benlikleri güçsüz duruma gelebilir ve gerçek dünyaya dair bağlarında kopmalar meydana gelebilmektedir; güçsüzlük ile karşı karşıya kalan benlik duygu durum becerilerini etkin kullanamama hali, anksiyete, depresyon bozuklukları ile karşı karşıya kalabilmektedir (Herman, 2002).

Psikodinamik Yaklaşım

Kronikleşen travmatik olgu, travma sonrası stres bozukluğu haline gelerek dinamik bakış açısı ile bakıldığında; kişide çözümlenememiş iç çatışmalara dair mekanizmaları yeniden harekete geçirdiği, yaşanan travmanın kişinin çocukluk dönemindeki takılıp kalınan psikoseksüel döneme dair tekrarlayan dürtülerin uyanması ve çocukluk nevrozlarının hareket halini alması süreci olarak ifade edilmektedir (Bolu et al., 2014). Freud'a göre geçmişte var olan çatışma hali ile, bugün yaşanan travmatik deneyim birleşerek baş edilebilmesini güçleştirebilmekte olup, güçlü travmatik deneyimlerin tüm başa çıkma düzeneklerini etkisiz bırakarak, kişiye ızdırap verici olarak yaşandığını, represyonun yani tehlike yaratan dürtüleri durdurarak, bu dürtüleri bilinçdışına bastırma davranışının istenilen şekilde çalışmayıp egonun baş edebilme potansiyelini zayıflattığını belirtmiştir (Tolin & Foa, 2006).

Bilişsel ve Davranışçı Yaklaşım

Kişi, büyük stres ile meydana gelen travmatik olgu karşısında anlam ve tepki karmaşasına girerek, başına gelen bu yeni ve beklenmedik durumu anlamlandırmada güçlük, maruz kaldığı olgunun bilgilerini işlemede ve çözümlemede güçlük çekebilmektedir; çözümlenemeyen travmatik olgu kişinin uyarılarını fazlaca kullanmasına sebep olup, bilişte çözümlenemeyen travmatik olgu bastırılmamakta, görmezden gelinememektedir (Geyran, 1995). Travmatik olgu kaygı ve korku ile belleğe giriş yapması sebebiyle duygu ve düşünce öğelerini uyarır; uyarılma sebebiyle birleşemeyen bilişler kişinin davranışlarında izler yaratarak, travma sonrası stres bozukluğu tanı kriterlerinde bahsedilen uyarılmışlık hali, bellek bozukluğu ve dürtüsellik hallerini meydana getirebilmektedir (Çiller et al., 2022).

Travma ve Strese Bağlı Bozukluklar

Bireyin gelişimsel deneyimleri ve çevresel faktörleri, stresi baz alan travmalar haline gelebilmektedir. Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM-V kitabında travma ve strese bağlı bozukluklar; uyum bozuklukları, akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu olarak dağılımda bulunabilmektedir (Friedman et al., 2011). Bu bozuklukların tanılanabilmesi; kişinin yaşam bütününe ciddi olarak tehdit edilmesi, ölüm ve cinsel şiddet gibi olgulara maruz kalması ile tanı-müdahale et evresine uzmanları yönlendirmektedir (Howlett & Stein, 2015).

Stres Nedir?

Stres, vücudun bir talebe karşı beklenmedik bir tepki verme hali olarak tanımlanmaktadır (Selye, 1946). Vücudun verdiği bu tepki fizyolojik ve psikolojik olarak beklenmeyen biçimde olabilmekte, kişinin kontrolü dışında gelişebilmektedir; ek olarak stres olumlu ve olumsuz olarak ayrışabilmektedir (Erdoğan et al., 2009).

Süregelen yaşam döngüsünde kişi, çevresel ve fiziksel tehditlere karşı mücadeleci bir hale gelebilmek için strese ihtiyaç duymakta olup, canlı ve hayatta tutmaya yarayan bir ifade bütünü olarak açıklanabilmektedir (Ursin & Eriksen, 2004).

Akut Stres Bozukluğu Nedir?

Bireyin hayata dair doğrudan örseleyici veya başkalarının başına gelen bir olaya karşı doğrudan tanık olması, bu örseleyici olayın tekrar tekrar ya da aşırı bir düzeyde süregelen biçimde kişinin maruz kalması halinde tanımlanabilmektedir (Uğur et al., 2021). DSM-IV'e göre Akut Stres Bozukluğu, travmatik bir olaydan sonra 4 gün veya 4 ay içerisinde ortaya çıkabilmektedir (APA, 1994). Literatürde akut stres bozukluğu tanılamasında, kişinin örseleyici olgulardan sonra başlayan ve kötüleşerek devam eden, olumsuz duygudurum, çözülme hali (dissosiyasyon), unutkanlık ve uyarılmalar (uyku bozukluğu, odaklanamama, vb.) etkileri seyrederek nitelikli olmalı ayrıca, travmatik deneyimden hemen sonra başlasa bile en az 3gün, en fazla bir ay sürmesi tanılamasının niteliklerini karşılaması bakımından gerekmektedir (Battal & Özmenler, 1997). Akut stres bozukluğu, kişinin toplumsal ve bireysel işlevsel kimliğinin düşmesine sebebiyet verebilmekte olup, en önemli ayırıcı etkenin depresif tetiklenmeler ile dissosiyatif özelliklerin meydana gelebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Aşçıbaşı et al., 2017).

Travma Sonrası Stres Bozukluğu Nedir?

Travma sonrası stres bozukluğu, fazlaca stresli deneyimlere maruz kalınması halini devam eden süreçte kişide kronik hale gelebilecek ve tüm sistemlerini zayıflatabilen bir psikiyatrik bozukluk olarak bahsedilmektedir (Stam, 2007). Literatür incelendiğinde travma sonrası stres bozukluğu adı altında geçmese bile; büyük savaşlar, büyük buhranlar, büyük felaketler ve kişilerin hayatlarının ciddi bir biçimde tehlikeye girmesi ile uzun süreli travma ve akıl sağlığı bozuklukları ile yüz yüze kalmışlardır (Boscarino, 2004). İnsanlığın neredeyse en az bir kere yaşam boyu travmatik olguya maruz kalma oranı %85-%100 aralığında olabileceği düşünülmektedir (Tolin & Foa, 2006).

Travma sonrası stres bozukluğu gerçek veya göz korkutucu bir şekilde ölüm, ağır bir yaralanma, cinsel saldırı-tehdite uğrama, direkt olarak olayı yaşama veya tanık olma, en yakınlarının travmatik bir olaya maruz kalması ve kişinin öğrenmesi, travmatik olayı tekrar tekrar yineleyerek maruz kalma halinde meydana gelen bir bozukluk türü olarak DSM-5 el kitabında tanımlanmıştır (APA, 2013).

Travma sonrası stres bozukluğu bir anksiyete bozukluğu tanımı altında kümelenmekte olup (Burçin; Kokurcan, 2010), DSM-4 içerisinde kaygı bozukluğu şeklinde tanımlanırken; DSM-5 el kitabında 'travma ve stresle ilişkili bozukluklar' kısmında açıklanmıştır (Sar, 2011).

DSM-5 kitabında TSSB beş tanı ölçütüne sahip olup, A ölçütü travma olayının niteliği ile alakalı kriterleri sunmaktadır (APA, 2013). Bunlar;

- ✓ Birincil olarak travma yaşaması,
- ✓ Travmatik olguya tanık olması,
- ✓ Yakınlarının yaşadığı travmatik bir olayı öğrenmesi veya dolaylı olarak travmatik olaya dahil edilmesidir (APA, 2013).

B ölçütü travmatik olayın tekrar yaşantılanabilmesi hakkında kriterler belirtmektedir (APA, 2013). Bunlar;

- ✓ Travmatik olay hakkında süregelen, istem dışı ve bunaltıcı anılar,
- ✓ Uyku halinin etkilenmesi (travmatik deneyimle ilişkili kabuslar),
- ✓ Travmatik olguyu anımsatan süreçlere maruz kalındığında, sonrasında yoğun ve bunaltıcı sıkıntılı olma hali,
- ✓ Travmatik olgu sonrasında fiziksel uyarılma hali, tepkiselliğin meydana gelmesidir (APA, 2013).

C ölçütü travmatik olay sonrasında kişinin gerçekleştirdiği uyarı sağlayan etmenlerden kaçınma haline dair kriterler belirtmektedir (APA, 2013). Bunlar;

- ✓ Travmatik olguya dair olanlardan sürekli olarak kaçınma davranışlarının sergilenmesi,
- ✓ Travmatik olgunun hissettirdiği duygu ve düşüncelere dair kaçınma davranışlarının meydana gelmesi,
- ✓ Travmatik olguyu anımsatan hatıra, nesne veya dış etkenlerden kaçınma hallerinin meydana gelmesidir (APA, 2013).

D ölçütü kişinin travmatik olaya dair olumsuz düşüncelerinin oluşması ve bunun etkilerine dair kriterleri kapsamaktadır (APA, 2013). Bunlar;

- ✓ Travmatik olguya dair önemli an ve oluşan anıları anımsayamama hali,

- ✓ Kişinin kendisi ve dünya hakkında kalıcı olumsuz inançların yapılanması hali,
 - ✓ Travmatik olgu sebebi ile kendini ve ikincil kişilere karşı suçlayıcı yaklaşım hali,
 - ✓ Travmatik olguya dair olumsuz duyguların beslenme hali,
 - ✓ Kişinin kendisi adına önem arz eden etkinlikler karşısında ilgi ve alakasının azalması hali,
 - ✓ Kişinin yabancılaşma hali,
 - ✓ Kişinin olumlu duygular besleyememe halinin yoğunlaşması olarak belirtilmektedir (APA, 2013).
- E ölçütü kişinin travmatik olay karşısında aşırı uyarılma haline dair kriterleri kapsamaktadır (APA, 2013). Bunlar;
- ✓ Travmatik olgu sonrasında kişinin fark edilebilir düzeyde tepkisellik ve uyarılma halindeki değişimlerin meydana gelme hali,
 - ✓ Kişinin uyarılması ve agresif davranışlar sergilemesi hali,
 - ✓ Kişinin aşırı uyanıklık davranışı sergilemesi hali,
 - ✓ Travmatik olgu sonrasında kişide fazlaca irkilme tepkisi sergileme hali,
 - ✓ Kişinin konsantrasyon performansında düşme hali,
 - ✓ Kişinin uyku problemleri yaşama hali olarak belirtilmektedir (APA, 2013).

F ölçütü; B, C, D ve E ölçütlerinde yer alan belirtilerin bir aydan daha fazla süre içerisinde kişide görülmesi kriterini belirtmektedir (APA, 2013).

G ölçütü; Semptomlara bağlı olarak rahatsızlık duyulması ve işlevsellikte bozulmalar kriterini belirtmektedir (APA, 2013).

H ölçütü; Meydana gelen problemlerin bir ilaç kullanımı, madde kullanımı ve bir hastalığa bağlı olmadan ortaya çıkması kriterini belirtmektedir (APA, 2013).

Yapılan araştırmalarda travmatik strese maruz kalan ve travma sonrası stres bozukluğu tanılı kişilerin kardiyovasküler hastalıklar, gastrointestinal hastalıklar, nörolojik hastalıklar, kas-iskelet sistemi bozuklukları, kronik yorgunluk ve fibromiyalji gibi hastalıklar ile birebir olarak ilişkilendirilmektedir (Boscarino, 2004).

Literatürde Vietnam savaş gazileri üzerinde yapılan bir araştırmada, çok ciddi çevresel stres faktörlerine maruz kalmaları sebebiyle, akıl sağlığını kaybetme tanılarının arttığı; travma sonrası stres bozukluğu tanıyan gazilerin %50\%150 oranında eşlenik olarak gelişen kronik hastalıklarda artış; %25’inde dolaşım yolu rahatsızlığı, %19’unda sinir sistemi bozuklukları, %28’inin kardiyolojik rahatsızlıkların maruz kalma olgusundan sonra meydana gelerek travma sonrası stres bozukluğu ile eşlenik olarak devam ettiği saptanmıştır (Boscarino, 2004).

SONUÇ

Travma tanımsal olarak çok eski tarihlere dayanmakta olup, insanlığın ortaya çıkışına bile dayandırılması mümkün olan bir kavram olarak görülmektedir. Bunun en önemli dayanağı olarak birçok araştırmacının genel yargısı, kişilerin hissedebilen ve düşünebilen varlıklar olması sebebiyle, onları neyin ne zaman başa çıkılmaz bir olay ile baş başa kalabildiklerini tam olarak kestirmenin mümkün olmadığına dair genel bir tutumlarıdır.

Travmatik deneyimler beklenmedik bir biçimde kişilerin hayatında meydana gelebilmekte ve önüne geçilmesi mümkün olmayacak şekilde etkilenmelerine sebep olmaktadır.

Travmatik deneyimlerin kişiler için etkileri öngörülemez fakat kategorize edilebilirdir. İnsan hayatında yaşanan tüm deneyimlerin olumlu veya olumsuz göz etmeksizin farklı olması sebebiyle, travmatik deneyimlerde çevresel ve öznel olarak etkisi ve şiddeti farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna rağmen ortak olarak kategorize edilebilir tepkiler kişinin fiziksel ve psikolojik bütününe etkilediğine dair veriler incelenmiştir.

Travmatik deneyimlerin kişiden kişiye farklılık gösteren detayları olsa bile, insan vücudunun yapı taşları kalp, beyin ve hormonlar gibi alanları sağlıklı statüsünün dışına çıkarabildiğine dair çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca insan ruhunu da derinden sarstığı, bilişsel ve duygusal olarak ciddi dalgalanmalara ve yaralara sebep olduğu görülmüştür.

Travmatik deneyimlerin mutlaka iz bıraktığı, bu izin boyutunun kişinin hayat deneyimleri, çevresi, sosyokültürel dengesi gibi birçok etmene göre farklılık gösterse bile, kısa dönemde akut, uzun vadede kronikleşerek travma sonrası stres bozukluğu adı altında, kişinin hayatında yer aldığına dair bilgilere ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association Publishing. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition text revision: Dsm-5-Tr.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Trauma-and stressor-related disorders
- APA. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.32388/6ypoe8>
- Aşçıbaşı, K., Çökmüş, F. P., & Aydemir, Ö. (2017). DSM-5 Akut Stres Belirti Şiddeti Ölçeği Türkçe Formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 38–44. <https://doi.org/10.5455/apd.237985>
- Basile, L. M. (2020, September 3). How trauma impacts your health. *endocrineweb*. Retrieved March 6, 2022, from <https://www.endocrineweb.com/how-trauma-impacts-your-health>
- Battal, S., & Özmenler, N. (1997). Posttravmatik stres bozukluğu ve akut stres bozukluğu. *Psikiyatri Temel Kitabı*, 1.
- Bolu, A., Erdem, M., & Öznur, T. (2014). TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU . *Anatol J Clin Investig*, 98–104.
- Boscarino, J. A. (2004). Posttraumatic stress disorder and physical illness: Results from clinical and Epidemiologic Studies. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1032(1), 141–153. <https://doi.org/10.1196/annals.1314.011>
- Burçin; Kukurcan, Ç. (2010). DSM’Ler Boyunca Travma kavramının seyri. *Kriz Dergisi*, 18(3), 19–25. https://doi.org/10.1501/kriz_0000000322
- Coughlin, S. S. (2011). Post-traumatic stress disorder and cardiovascular disease. *The Open Cardiovascular Medicine Journal*, 5(1), 164–170. <https://doi.org/10.2174/1874192401105010164>
- Duman, N. (2019). Yetişkin psikolojik istismarını tanımak. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5, 33–43.
- D’Andrea, W., Sharma, R., Zelechoski, A. D., & Spinazzola, J. (2011). Physical health problems after single trauma exposure. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 17(6), 378–392. <https://doi.org/10.1177/1078390311425187>
- Elbert, T., & Schauer, M. (2002). Psychological trauma: Burnt into memory. *Nature*, 419(6910), 883–883. <https://doi.org/10.1038/419883a>
- ERDOĞAN, T., ÜNSAR , S., & SÜT , N. (2009). STRESİN ÇALIŞANLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: BİR ARAŞTIRMA. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14, 447–461. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20830/223129#article_cite
- Flaherty, L. T. (2003). Trauma and adolescence II: The impact of trauma. In *Adolescent psychiatry: Developmental and clinical studies* (pp. 165–200). essay, The Analytic Press/Taylor & Francis Group.
- Friedman, M. J., Resick, P. A., Bryant, R. A., Strain, J., Horowitz, M., & Spiegel, D. (2011). Classification of trauma and Stressor-related disorders in DSM-5. *Depression and Anxiety*, 28(9), 737–749. <https://doi.org/10.1002/da.20845>
- Geyran, P. Ç. (1995). Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile ilişkili Nörobiyolojik Kanıtlar . *Düşünen Adam*, 9–18.
- Greenblatt Kimron, L., Marai, I., Lorber, A., & Cohen, M. (2019). The long-term effects of early-life trauma on psychological, physical and physiological health among the elderly: The Study of Holocaust Survivors. *Aging & Mental Health*, 23(10), 1340–1349. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1523880>
- Hagan, M. J., Luecken, L. J., Sandler, I. N., & Tein, J.-Y. (2010). Prospective effects of post-bereavement negative events on cortisol activity in parentally bereaved youth. *Developmental Psychobiology*, 52(4), 394–400. <https://doi.org/10.1002/dev.20433>
- Herman, J. L. (2002). Recovery from psychological trauma. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52(S1). <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.1998.0520s5s145.x>
- Howlett, J. R., & Stein, M. B. (2015). Prevention of trauma and Stressor-related disorders: A Review. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 357–369. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.261>
- Isobel, S., Goodyear, M., & Foster, K. (2017). Psychological trauma in the context of familial relationships: A concept analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(4), 549–559. <https://doi.org/10.1177/1524838017726424>

- Jones, E., & Wessely, S. (2006). Psychological trauma: A historical perspective. *Psychiatry*, 5(7), 217–220. <https://doi.org/10.1053/j.mppsy.2006.04.011>
- Khoddam, R. (2021). How and Why Is My Trauma Affecting Me? *Psychology Today*. Retrieved March 6, 2022, from <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-addiction-connection/202301/how-and-why-is-my-trauma-affecting-me>
- Ruglass, L. M., & Kendall-Tackett, K. (2015). Psychology of trauma 101. <https://doi.org/10.1891/9780826196699>
- Ruglass, M. L., & Kendall-Tackett, K. (2015). What is psychological trauma? *Psychology of Trauma* 101. <https://doi.org/10.1891/9780826196699.0001>
- Saigh, P. A., & Bremner, J. D. (1999). The neurobiology of posttraumatic stress disorder: An integration of animal and human research. In *Posttraumatic stress disorder: A comprehensive text* (pp. 103–143). essay, Allyn and Bacon.
- Sar, V. (2011). Developmental trauma, complex PTSD, and the current proposal of dsm-5. *European Journal of Psychotraumatology*, 2(1). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v2i0.5622>
- Sargin, N. (2016). SONSUZ ACI: PSİKOLOJİK TRAVMA . In M. F. Akdan (Ed.), EĞİTİM ve PSİKOLOJİDEN YANSIMALAR (pp. 5–16). essay, Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill Book Co.
- Selye, I. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Allergy*, 17(5), 289–323. [https://doi.org/10.1016/0021-8707\(46\)90076-7](https://doi.org/10.1016/0021-8707(46)90076-7)
- Solomon, E. P., & Heide, K. M. (2005). The Biology of Trauma. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(1), 51–60. <https://doi.org/10.1177/0886260504268119>
- Stam, R. (2007). PTSD and stress sensitisation: A tale of brain and body. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 31(4), 530–557. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.11.010>
- Sungur, M. Z. (1999). İkincil travma ve sosyal destek. In *Klinik Psikiyatri* (pp. 105–108). essay, Turkish Journal of Clinical Psychiatry.
- Suomi, S. J., & Levine, S. (1998). Psychobiology of intergenerational effects of trauma. *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*, 623–637. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5567-1_37
- Tolin, D. F., & Foa, E. B. (2006). Sex differences in trauma and posttraumatic stress disorder: A quantitative review of 25 years of research. *Psychological Bulletin*, 132(6), 959–992. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.959>
- Tulloch, H., Greenman, P., & Tassé, V. (2014). Post-traumatic stress disorder among cardiac patients: prevalence, risk factors, and considerations for assessment and treatment. *Behavioral Sciences*, 5(1), 27–40. <https://doi.org/10.3390/bs5010027>
- Turan, M. T., Eşel, E., & Keleş, S. (2003). Motorlu Araç Kazası Geçiren Kişilerde Akut Stres Bozukluğu Semptomlarının Değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 6, 12–17.
- Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567–592. [https://doi.org/10.1016/s0306-4530\(03\)00091-x](https://doi.org/10.1016/s0306-4530(03)00091-x)
- UĞUR, K., KARTAL, F., METE, B., TAMAM, L., & DEMİRKOL, M. E. (2021). Deprem Sonrası Akut Stres Bozukluğu Olanlarda Travma Etnasındaki Çözülmenin, Anksiyete Düzeyi, Algılanan Stres, Anksiyete Duyarlılığı ve Deprem Stresiyle Baş Etme ile İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 253–260. <https://doi.org/10.5080/u25892>
- Van Der Kolk, B. A. (2002). Trauma and memory. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52(S1). <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.1998.0520s5S97.x>
- Winders, S. J., Murphy, O., Looney, K., & O'Reilly, G. (2020). Self-compassion, trauma, and Posttraumatic Stress Disorder: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 27(3), 300–329. <https://doi.org/10.1002/cpp.2429>
- Zara, A. (2011). Krizler ve travmalar. In *Yaşadıkça: Psikolojik Sorunlar ve başa Çıkma Yolları* (pp. 91–121). essay, İmge Kitabevi.
- Çiller, A., Köskün, T., & Akca, A. Y. (2022). Post traumatic stress disorder and behavioral therapy intervention techniques used in treatment. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler - Current Approaches in Psychiatry*, 14(4), 499–509. <https://doi.org/10.18863/pgy.1096518>

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Sergiledikleri Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi

Investigation of The Sportsmanship Behaviour of Secondary School Students in Physical Education and Sports Class

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde sergiledikleri sportmenlik davranışlarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri ilinde ortaokul kademesinde öğrenim gören 176 erkek (%48,9), 184 kız (%51,1) olmak üzere 360 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "demografik bilgi formu (Cinsiyet, sınıf, lisanslı olarak spor yapma, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık gelir düzeyi) ve katılımcıların sportmenlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak ise Koç (2013), tarafından geliştirilen 'Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği' (BEDSDÖ) kullanılmıştır. Veriler istatistiksel analizler için SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin çarpıklık değerlerinin $-0,750$ ile $-1,620$ arasında basıklık değerlerinin $-0,005$ ile $2,989$ arasında olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans analizi, yüzde analizi, t testi, Anova analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; katılımcıların en çok uygunsuz davranışlardan kaçınma gösterdikleri ($\bar{X}=4,48$), genel olarak ise sportmenlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{X}_{top}= 93,12$) tespit edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre katılımcıların sportmenlik davranışları düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Lisanslı olarak spor yapma, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler: Sportmenlik, Öğrenci, Beden Eğitimi




ABSTRACT

The aim of this study is to examine the sportsmanship behaviors of secondary school students in physical education and sports classes. The study group of the research consists of 360 volunteer students, 176 male (48.9%) and 184 female (51.1%) studying at secondary school in the province of Kayseri in the 2022-2023 academic year. Demographic information form (Gender, class, licensed sports, mother education level, father education level, monthly income level) was used as a data collection tool in the research. In order to determine the sportsmanship behaviors of the participants, the 'Physical Education Lesson Sportsmanship Behavior Scale' (BEDSS) developed by Koç (2013) was used. The data were transferred to the SPSS 20.0 package program for statistical analysis. Before starting the analysis, skewness and kurtosis values were examined in order to examine whether the data showed a normal distribution. It was determined that the skewness values of the scale were between $-0,750$ and $-1,620$, the kurtosis values were between $-0,005$ and $2,989$, and it was determined that it exhibited a normal distribution. Frequency analysis, percentage analysis, t test, Anova analysis were used to analyze the data. As a result of the analyzes carried out; it was determined that the participants mostly avoided inappropriate behaviors ($\bar{X}=4,48$), and generally the levels of sportsmanship behaviors were high ($\bar{X}_{top}= 93,12$). Statistically significant differences were found between the sportsmanship behavior levels of the participants according to gender and class variables ($p<0,05$). No significant differences were found according to the variables of licensed sports, mother's education level, father's education level, monthly income level ($p>0,05$).

Keywords: Sportsmanship, Student, Physical Education

GİRİŞ

Eğitim kavramına çeşitli perspektiflerden bakabilmek ve tanımlayabilmek mümkündür. Genel bir açıdan kavrama dair yapılan irdelemede en kabul gören tanım Türk Dil kurumu sözlüğünde karşımıza çıkmaktadır. TDK, eğitimi; toplumsal hiyerarşi nezdinde konumlanan yeni nesillerin, sosyolojik, demografik, psikolojik, iletişimsel ve eğitimsel düzene hazırlamak amacıyla bedensel ve zihinsel yönden gerekli donanımları elde etmeleri ve kişilik oluşturmalarına imkan sunan bir sistem olarak tanımlar (TDK, 2022). Özoglu ise eğitimi, kişinin bilgi kazanması, karakterinin, şahsiyetinin geliştirilmesi için toplum tarafından sergilenmesi beklenen davranışları ve davranış değişikliklerinin kazandırılması mevcut yaşantıya ve toplum yapısına uyum sağlaması olarak nitelendirmiştir.

Mehmet Yıldırım¹ 
Onur Köseoğlu² 
Gökhan Güney³ 

How to Cite This Article

Yıldırım, M., Köseoğlu, O. & Güney, G. (2023). "Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Sergiledikleri Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2602-2609. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69150>

Arrival: 38 February 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Yozgat, Türkiye

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD, Yozgat, Türkiye

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD, Yozgat, Türkiye

Eğitim programları ve planları içerisinde bulunan hem öğretim hem de ahlaki konular birbiri ile bağı yokmuş gibi görünse de genel manada hedef centilmenlik, kural, ahlak gibi kavramları ve prensipleri çocuklara ve gençlere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple beden eğitimi dersi, ders dışı sportif faaliyetler eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde önemli bir yere sahiptir (Orhun, 1992).

Beden eğitimi ve spor dersi gençlerin ve çocukların birden çok gelişim alanına etki ettiği için eğitim sisteminde önemli bir yer tutar, Özellikle çocuk gelişiminde daha da ön plana çıkmaktadır. Beden eğitimi dersi içerisinde çocuklar kendilerini sosyal, duyuşsal, bilişsel, psikomotor yönden geliştirme fırsatı elde ederler. Bu dönemde elde ettikleri becerileri yetişkinlik dönemleri içerisinde de yaşantılarını kolaylaştıracak şekilde kullanırlar (Karanfil vd., 2017). Bunun yanında beden eğitimi kişiye herhangi bir spor branşının kurallarını ve yapılan spor branşına uygun bir şekilde geliştirilmiş olan davranışların yerine getirilmesini sağlamaktadır. Bu tür beklenen olumlu davranışlar İngilizcede fair play olarak tanımlanmakta, Türkçede bu kavram sportmenlik olarak kullanılmaktadır (Koç, 2013)

Sportmenlik birçok kişi tarafından farklı boyutları ele alınarak tanımlanmıştır. Stornes ve Bru (2002)'e göre sportmenlik; spor ruhuna uygun şekilde nasıl davranılacağını ileri süren erdemli davranışsal eğilimleri anlatmaktadır. Bir başka tanıma baktığımızda oyundan veya rakipten şikâyetçi olmadan yenilen, illegal yollarla kazanmayan, rakibine kibar, cömert, nezaketli davranmak olarak tanımlanmaktadır. Sportmenlik içerisinde oto kontrolü, cesareti, samimiyeti, iyiliği, küçümsememeyi, eli açıklığı gibi birçok özelliği barındırır (Keating, 2003. Akt.: Gürpınar, 2009).

Sportmenlik davranışlarının ortaya konmasında kişinin aldığı eğitimlerin yanı sıra şahsiyet, kültür özellikleri de önemli yer tuttuğu ve bu sebeptendir ki kişilere bireysel özelliklerine, kültürlerine uygun ayrı ayrı eğitimlerin verilmesi sportmenlik davranışları sergilemeleri noktasında katkı verecektir (Koç ve Güllü,2017).

Son zamanlarda sonuç ne olursa olsun kazanma düşüncesi sporcuları sportmenlik davranışı sergilemekten alı koymaktadır (Yıldıran, 2005). Okullarda yapılan ders içi ya da ders dışı sportif faaliyetler çocukların temel motorik özelliklerini geliştirirken bir taraftan da spor yardımıyla çocuklar eğitime çalışılmaktadır. Böylece çocuklar bireysel ve sosyal açıdan daha da fonksiyonel bir yapıya sahip olurlar. Okul sporları kapsamındaki faaliyetler performansa odaklı yapılmamalıdır. Odak noktası performans olmayan tüm sportif etkinlikler sportmenlik kavramının davranışa dönüşmesi noktasında çok önemlidir (Pehlivan ve Konukman, 2004).

Ülkemizde ki okullar sportmenlik kavramı ile ilgili davranışların kazandırılmasında önemli bir yere sahiptirler. Çünkü MEB programları içerisinde yer alan beden eğitimi dersinin amaçlarından bir tanesi 'Dostça oynamak, yarışmak, kazananı tebrik etmek, kaybetmeyi kabullenmek, haksızlık ve hile karşısında olabilmektir (Aracı, 2001). Böylece hem beden eğitimi dersinde hem de ders dışı okul faaliyetleri içerisinde yer alan diğer sportif etkinliklerde sportmenlik davranışlarının sergilenmesi yönünde eğitimlerin verilmesi sportmenlik kavramının öğrenilmesi ve uygulanması noktasında önemli katkıya sahip olacaktır (Karanfil, vd., 2017).

Bu bilgiler doğrultusunda beden eğitimi ve spor dersinde yadsınamayacak derecede önemli olan sportmenlik davranışının gözlemlenebiliyor olması hem dersin önemini arttırmakta hem de bu derste öğrencinin sergilemiş olduğu davranışları önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çalışmada beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin sergilemiş oldukları sportmenlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri ilinde ortaokul kademesinde öğrenim gören 176 erkek (%48,9), 184 kız (%51,1) olmak üzere 360 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 'kişisel veriler formu' ve Koç (2013), tarafından geliştirilen 'Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği' (BEDSDÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5 li likert tipi ölçektir. Orijinal ölçek 11 madde 'uygun davranışlar sergileme' (madde 1, 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21) ve 11 madde 'olumsuz davranışlardan kaçınma (madde 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 22) olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz davranışlardan kaçınma maddeleri ters kodlanmıştır. Ölçek de (5) her zaman, (4) çok sık, (3) ara sıra, (2) nadiren, (1) hiçbir zaman olmak üzere dereceleme yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 (ortalama 1) ve en yüksek puan 110 (ortalama 5) dur. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik kat sayısı 0,87 olarak bulunmuştur

Gerçekleştirilen mevcut araştırmada ise ölçeğin uygun davranışlar sergileme alt boyutu güvenirlik katsayısı .87, olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutu güvenirlik katsayısı .81 ve cronbach alpha toplam iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Google form aracılığı ile elde edilen veriler excel ortamında kodlanmış olup SPSS 26 paket programına aktarılmıştır. Ölçekte ters kodlanması gereken ‘olumsuz davranışlar’ maddeleri kodlanmış, demografik bilgilerin analizi için frekans-yüzde değerleri kullanılmıştır. Normallik analizi için çarpıklık(skewness) basıklık(kurtosis) değerlerine bakılmıştır. BDSÖ ölçeğine ait tablo2 e baktığımızda çarpıklık değerlerinin -,750 ile -1.620 arasında basıklık değerlerinin -.005 ile 2.989 arasında olduğu tespit edilmiştir. Kline (2011)’e göre çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında ve basıklık değerlerinin +10 ile -10 arasında olduğu durumlarda mevcut verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. İki grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi, 3 ve daha fazla grup karşılaştırmalarında tek yönlü Anova analizi ve çoklu karşılaştırma testleri (Tukey, Tamhane2) kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Demografik özellikler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	184	51.1
	Erkek	176	48.9
Sınıf	5. sınıf	60	16.7
	6. sınıf	131	36.4
	7. sınıf	104	28.9
	8. sınıf	65	18.1
Lisanslı olarak spor yapma	Hayır	263	73.1
	Evet 1 yıldan az zamandır yapıyorum	50	13.9
	1-3 yıl	33	9.2
	4-6 yıl	8	2.2
	6 yıl ve üzeri	6	1.7
Anne eğitim düzeyi	Bir okul mezunu değil	8	2.2
	İlkokul mezunu	130	36.1
	Ortaokul mezunu	154	42.8
	Lise mezunu	60	16.7
	Üniversite mezunu	8	2.2
Baba eğitim düzeyi	Bir okul mezunu değil	6	1.7
	İlkokul mezunu	92	25.6
	Ortaokul mezunu	109	30.3
	Lise mezunu	134	37.2
	Üniversite mezunu	19	5.3
Algılanan aylık gelir düzeyi	Düşük	48	13.3
	Orta	289	80.3
	Yüksek	23	6.4

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların 184’ü (%51.1) kadın, 176’sı (%48.9) erkektir. 60’ı (%16.7) 5. Sınıf, 131’i (%36.4) 6. Sınıf, 104’ü (%28.9) 7. Sınıf, 65’i (%18.1) 8. Sınıf öğrencisidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%73.1) lisanslı olarak spor yapmamaktadır. Anne eğitim düzeyiniz sorusuna katılımcıların 8’i (%2.2) bir okul mezunu değil, 130 ‘u (%36.1) ilkokul mezunu, 154’ü (%42.8) ortaokul mezunu, 60’ı (%16.7) lise mezunu, 8’i (%2.2) üniversite mezunu cevabını vermiştir. Baba eğitim düzeyiniz sorusuna katılımcıların 6’sı (%1.7) bir okul mezunu değil, 92 ‘si (%25.6) ilkokul mezunu, 109’u (%30.3) ortaokul mezunu, 134’ü (%37.2) lise mezunu, 19’u (%5.3) üniversite mezunu cevabını vermiştir. Algılanan aylık gelir düzeyiniz sorusuna katılımcıların 48’i (%13.3) düşük, 289’u (%80.3) orta ve 23’ü (%6.4) yüksek cevabı vermiştir.

Tablo 2’de sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalaması bulguları

	N	Min	Max	Ort	Ss
Uygun davranışlar sergileme boyutu	360	1.45	5.00	3.98	.81
Olumsuz davranışlardan kaçınma boyutu	360	1.91	5.00	4.48	.54
Ölçek Toplam	360	51.00	110.00	93.12	12.73

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların en çok uygunsuz davranışlardan kaçınma gösterdikleri ($\bar{X}=4.48$), genel olarak ise sportmenlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{X}_{top}=93.12$) tespit edilmiştir.

Tablo 3’de cinsiyet değişkeni t testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet değişkeni t testi bulguları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Uygun davranışlar sergileme	Kadın	184	4.13	.80	3.374	.000
	Erkek	176	3.81	.79		
Olumsuz davranışlardan kaçınma	Kadın	184	4.64	.46	6.057	.000
	Erkek	176	4.31	.56		
Ölçek Toplam	Kadın	184	96.63	11.92	5.564	.000
	Erkek	176	89.45	12.54		

Tablo 3 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre uygun davranışlar sergileme alt boyutu, olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutu ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p < .05$). Tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puan ortalamasında kadınların erkeklere göre sportmenlik davranışları düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4’de sınıf değişkeni Anova analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf değişkeni Anova analizi bulguları

	Yaş	N	X	Ss	F	p	Fark
Uygun davranışlar sergileme	5. sınıf	60	4.15	.74	1.815	.144	-
	6. sınıf	131	3.97	.83			
	7. sınıf	104	3.99	.81			
	8. sınıf	65	3.81	.82			
Olumsuz davranışlardan kaçınma	5. sınıf	60	4.60	.41	7.768	.000	8<5,6,7
	6. sınıf	131	4.52	.51			
	7. sınıf	104	4.53	.52			
	8. sınıf	65	4.20	.65			
Ölçek Toplam	5. sınıf	60	96.41	11.66	4.821	.003	8<5,6,7
	6. sınıf	131	93.51	12.70			
	7. sınıf	104	93.78	12.31			
	8. sınıf	65	88.23	13.29			

Tablo 4 incelendiğinde; sınıf değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutu ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p < .05$). Olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutunda ve ölçek toplam puan ortalamasında 8. Sınıfların 5., 6. ve 7. Sınıflara göre sportmenlik davranışlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5’de lisanslı olarak spor yapma değişkeni Anova analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5: Lisanslı olarak spor yapma değişkeni Anova analizi bulguları

	Lisanslı Spor	N	X	Ss	F	p	Fark
Uygun davranışlar sergileme	Hayır	263	3.96	.84	.808	.521	-
	Evet 1 yıldan az	50	3.92	.74			
	1-3 yıl	33	4.18	.79			
	4-6 yıl	8	3.79	.58			
	6 yıl ve üzeri	6	4.21	.45			
Olumsuz davranışlardan kaçınma	Hayır	263	4.46	.57	.742	.564	-
	Evet 1 yıldan az	50	4.49	.44			
	1-3 yıl	33	4.52	.51			
	4-6 yıl	8	4.70	.27			
	6 yıl ve üzeri	6	4.71	.41			
Ölçek Toplam	Hayır	263	92.75	13.31	.679	.607	-
	Evet 1 yıldan az	50	92.62	10.82			
	1-3 yıl	33	95.81	12.25			
	4-6 yıl	8	93.50	8.03			
	6 yıl ve üzeri	6	98.16	8.13			

Tablo 5 incelendiğinde; lisanslı olarak spor yapma değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Tablo 6’da anne eğitim düzeyi değişkeni Anova analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 6: Anne eğitim düzeyi değişkeni Anova analizi bulguları

Uygun davranışlar sergileme	Anne Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	F	p	Fark
	Bir okul mezunu değil	8	4.12	.88	.513	.726	-
	İlkokul mezunu	130	3.95	.88			
	Ortaokul mezunu	154	3.94	.801			
	Lise mezunu	60	4.10	.70			
	Üniversite mezunu	8	4.06	.83			
Olumsuz davranışlardan kaçınma	Bir okul mezunu değil	8	4.71	.30	.625	.645	-
	İlkokul mezunu	130	4.46	.55			
	Ortaokul mezunu	154	4.46	.56			
	Lise mezunu	60	4.52	.51			
	Üniversite mezunu	8	4.60	.38			
Ölçek Toplam	Bir okul mezunu değil	8	97.25	12.71	.692	.598	-
	İlkokul mezunu	130	92.63	13.31			
	Ortaokul mezunu	154	92.51	12.78			
	Lise mezunu	60	94.88	11.54			
	Üniversite mezunu	8	95.37	11.24			

Tablo 6 incelendiğinde; anne eğitim düzeyi değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 7’de baba eğitim düzeyi değişkeni Anova analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 7: Baba eğitim düzeyi değişkeni Anova analizi bulguları

Uygun davranışlar sergileme	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	F	p	Fark
	Bir okul mezunu değil	6	3.90	.89	.789	.533	-
	İlkokul mezunu	92	3.97	.82			
	Ortaokul mezunu	109	3.87	.84			
	Lise mezunu	134	4.05	.78			
	Üniversite mezunu	19	4.07	.83			
Olumsuz davranışlardan kaçınma	Bir okul mezunu değil	6	4.46	.33	.428	.789	-
	İlkokul mezunu	92	4.44	.58			
	Ortaokul mezunu	109	4.46	.50			
	Lise mezunu	134	4.53	.53			
	Üniversite mezunu	19	4.45	.67			
Ölçek Toplam	Bir okul mezunu değil	6	92.16	13.16	.732	.571	-
	İlkokul mezunu	92	92.63	13.54			
	Ortaokul mezunu	109	91.79	12.52			
	Lise mezunu	134	94.48	11.92			
	Üniversite mezunu	19	93.78	15.43			

Tablo 7 incelendiğinde; baba eğitim düzeyi değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 8’de algılanan aylık gelir düzeyi değişkeni Anova analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8: Algılanan aylık gelir düzeyi değişkeni Anova analizi bulguları

Uygun davranışlar sergileme	Aylık Gelir	N	X	Ss	F	p	Fark
	Düşük	48	4.04	.68	.325	.723	-
	Orta	289	3.96	.84			
	Yüksek	23	4.06	.77			
Olumsuz davranışlardan kaçınma	Düşük	48	4.52	.56	.223	.800	-
	Orta	289	4.48	.53			
	Yüksek	23	4.43	.57			
Ölçek Toplam	Düşük	48	94.25	10.02	.234	.791	-
	Orta	289	92.91	13.03			
	Yüksek	23	93.43	14.29			

Tablo 8 incelendiğinde; algılanan aylık gelir düzeyi değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Gerçekleştirilen bu çalışmada ortaokul düzeyinde beden eğitimi ve spor dersine katılan öğrencilerin sportmenlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sportmenlik ölçeği olumlu davranış sergileme ve olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutları incelendiğinde genel olarak sportmenlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hacıcaferoğlu vd. (2015) yapmış oldukları çalışmada ise farklı olarak ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersleri ile spor branşları sportmenlik davranışlarının oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir noktada yer almaktadır (Drewe, 2000). Bu doğrultuda öğrencilere beden eğitimi ve spor derslerinde yada spor branşları öğretimi yapılırken kazanmak ve kaybetmek kavramlarından çok eğlenmek, yardımlaşmak, saygı ve bununla birlikte

öğrenmek kavramları ön planda tutulursa sportmenlik davranışlarının daha çok gelişim gösterebileceği düşünülmektedir.

Çalışmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak uygun davranışlar sergileme alt boyutu, olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutu ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p<.05$). Tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puan ortalamasında kadınların erkeklere göre sportmenlik davranışları düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kızların sosyal yaşam içerisinde aile içerisindeki kabul gören rolleri üstlenmeleri daha sağlıklı ve uysal bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Alanyazın tarandığında çalışmaya paralel bulgular tespit edilmiştir. Altun ve Güvendi (2019) tarafından yapılan çalışmada kadınların erkeklere göre sportmenlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buyrukoğlu vd. (2022) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sportmenlik davranışlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Güvendi, 2019) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sportmenlik davranışları sergiledikleri görülmüştür. Koç ve Güllü, (2017)'nin yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha sportmen oldukları belirlenmiştir. Sanchez vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da mevcut araştırma bulgularına paralel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sportmenlik davranış düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine elde edilen bulgulara paralel olarak Tsai ve Fung (2005) yaptıkları çalışmada kadınların erkeklere oranla sportmenlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Miller vd. (2004) ve Shields vd. (2007) yaptıkları çalışmalarda, farklı olarak cinsiyet yönünden sportmenlik davranış düzeylerinde bir farklılık olmadığını gözlemlemişlerdir. Kural (2022) yapmış olduğu çalışmada, mevcut bu çalışmada elde edilen bulgulara zıt olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok sportmenlik davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutu ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p<.05$). Olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutunda ve ölçek toplam puan ortalamasında 8. Sınıfların 5., 6. ve 7. Sınıflara göre sportmenlik davranışlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. 8 sınıf öğrencilerinin 5. 6. ve 7.sınıf öğrencilerine göre beden eğitimi dersi kapsamında katıldıkları eğitsel oyunlar ve branşa yönelik yapılan çalışmalarda daha çok kazanmak odaklı olmaları hedeflerinin sonuç odaklı olması ve çoğunluğunun ergenlik psikoloji etkisi altında olmasından dolayı daha çok bireysel çıkarları ön planda tutmaları bu farklılığın oluşmasına sebebiyet verdiği düşünülebilir. Alanyazın tarandığında elde edilen bulgulardan farklı olarak Türkmen ve Varol (2015)'in yaptıkları çalışma incelendiğinde öğrencilerin sınıf kademesi ilerledikçe sportmenlik davranışında azalma görüldüğü fakat bunun belirleyici düzeyde bir anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Buyrukoğlu vd. (2022) yaptıkları çalışmada sınıf kademesine göre olumlu davranış sergileme alt boyutunda 6.sınıf öğrencilerinin diğer sınıf kademelerine göre daha çok sportmenlik davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Yine Altun ve Güvendi (2019)yapmış oldukları çalışmada, mevcut çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak sınıf düzeyleri arasında olumsuz davranışlardan kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş fakat olumlu davranış sergileme ve sportmenlik toplam puanlarına bakıldığında 5. sınıflar lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine elde edilen bulgulara paralel olarak sınıf düzeylerinin sportmenlik davranışları arasında anlamlı farklılıklar Ekinci (2018) tarafından tespit edilmiştir. Doğan ve Yağmur (2019), Yılmaz ve Çolak (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin öğrenim gördükleri kademelere göre sportmenlik davranışları incelendiğinde çalışmamıza paralellik gösterecek şekilde yaş ve kademe arttıkça sportmenlik davranışlarında azalma tespit edilmiştir. Koç (2013) tarafından yapılan Beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği (BEDSDÖ) geliştirilme çalışmasında da sınıf kademesine göre sportmenlik davranış sergileme boyutunda çalışmamıza paralellik gösterecek şekilde sınıf seviyesi arttığında sportmenlik davranışı azaldığı tespit edilmiştir. Kural (2022) yapmış olduğu çalışmada, elde edilen bulguların aksine sınıf düzeylerinin sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin lisanslı olarak spor yapma değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$). Lisanslı spor yapan ya da yapmayan öğrencilerin arasında anlamlı farklılık tespit edilmesinin nedeni lisanslı olsun ya da olmasın öğrencinin tamamen kazanmaya odaklanması, kazanmak için kural dışı bazı yollara rahatlıkla başvurabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara paralellik gösterecek şekilde Ekinci (2018), Kural (2022) tarafından bulgular edilmiştir. Yine mevcut çalışmaya paralel olarak Certel vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular ışığında lisanslı öğrencilerin lisansı olmayan öğrencilere göre puan ortalamaları biraz yüksek olsa da aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$). Anne eğitim düzeyi değişkeni kapsamında olumlu yada olumsuz anlamda farklılığın tespit edilmemesinin sebebi geleneksel aile yapısı içerisinde annenin çok fazla baskın olmaması biraz daha babaya göre geri planda durmaması düşünülebilir. Kural (2022), Hasdemir ve Hazar (2021) yaptıkları çalışmada, mevcut araştırma bulgularına benzer bulgular elde etmişlerdir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$). Doğan ve Yağmur (2019) yaptığı

çalışmada mevcut çalışmaya paralellik gösterecek şekilde bulgular elde edilmiştir. Nitekim Ekinci (2018)'de çalışmasında öğrencilerin anne- baba eğitim düzeylerine bağlı olarak sportmenlik davranışları karşılaştırıldığında baba-anne grupları arasında anlamlı bir görülmemiştir. Yine Hasdemir ve Hazar (2021) tarafından yapılan çalışmada da baba eğitim düzeyine göre öğrencinin sportmenlik davranış puanları incelenmiş ve benzer bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin algılanan aylık gelir düzeyi değişkenine göre sportmenlik davranışları ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$). sportmenlik kavramını ahlak ile aynı çatı altında düşünülebilir, bu nedenle ekonomik durumun ahlaki davranışları olumlu yada olumsuz olacak biçimde tamamen değiştiremeyeceği düşünülebilir.

Sonuç olarak; mevcut çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde sergilemiş oldukları sportmenlik davranışları cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde kadınların erkeklere göre sportmenlik davranışları düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf değişkeni bakımından incelendiğinde 8. Sınıfların 5, 6 ve 7. sınıflara göre sportmenlik davranış puanları daha düşük bulunmuştur. Lisanslı olarak spor yapma değişkeni incelendiğinde farklılık tespit edilmemiştir. Anne eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde farklılık tespit edilmemiştir. Baba eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde farklılık tespit edilmemiştir. Algılanan aylık gelir düzeyi değişkeni incelendiğinde farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- ✓ Öğretim planları okul şartlarına göre ana tema değiştirilmeden revize edilerek öğrencilerin derse olan ilgileri daha da artırılabilir.
- ✓ Beden eğitimi dersi içerisinde rol model olan öğretmen etkinlikler esnasında örnek olacak biçimde sportmenlik davranışları sergileyebilir.
- ✓ Beden eğitimi dersi kapsamında öncelikle ahlaki konular ön planda yer alacak şekilde dersler yapılabilir.
- ✓ Beden eğitimi dersi kapsamında sportmenlik anlayışını, ahlaki kuralları eğitsel oyun ağırlıklı dersler yaparak daha fazla ön plana çıkarılabilir.
- ✓ Ders esnasında yapılan eğitsel oyunlar, yarışmalar vb. sportif aktiviteler esnasında sportmenlik davranışı gösteren öğrencilere ödüllendirme yapılabilir.
- ✓ Sportmenlik davranışlarını sadece okulda beden eğitimi dersi kapsamında yada spor müsabakasında kullanmaktan çok bunu bir hayat felsefesi haline getirilmesi noktasında öğrenciler teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

Altun, M. ve Güvendi, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2224-2240.

Aracı, H. (2001). *Lise beden eğitimi ders programları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Buyrukoğlu, E., Özdemir, M., Kayantaş, İ. ve Çetinkaya, E. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Ortaokul Öğrencilerinin Sergiledikleri Sportmenlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 1), 674-686.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Certel, Z., Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 221-230.

Doğar, Y. ve Yağmur, M. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sportmenlik Davranışı Etkisinin İncelenmesi (Kahramanmaraş İli Örneği). *Journal of History School*, 43, 1651-1665.

Drewe, S. B. (2000). The logical connection between moral education and physical education. *Journal of curriculum Studies*, 32(4), 561-573.

Ekinci, H. B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları*. (Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Gürpınar, B. (2009). *Basketbol ve Futbol Hakemlerinin Karşılaştıkları Sportmenlik Dışı Davranışlar ve Bu Davranışların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Güvendi, B., Işım, A. T., Özdemir, H. ve Altıncı, E. E. (2019). Investigation of secondary school students' attitudes toward violence with physical education lessons' sportspersonship behaviours. *The Journal of Eurasia Sport Sciences and Medicine*, 1(1), 1-9.

- Hacıcaferoğlu, S., Selçuk, M. H., Hacıcaferoğlu, B. ve Karataş, Ö. (2015). Ortaokullarda işlenen beden eğitimi ve spor derslerinin, sportmenlik davranışlarına katkısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3 (Özel Sayı 2), 557-566.
- Hasdemir, M. ve Hazar, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerlere karşı tutumları ile beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(3), 33-50.
- Karanfil, A. Y. , Atay, E. , Ulaş, M. ve Melek, C. (2017). Spora Katılımın Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları Üzerine Etkisinin Araştırılması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1-11.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (20. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York and London: The Guilford Press
- Koç, Y. (2013). Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği (BEDSDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 96-114.
- Koç, Y. ve Güllü, M. (2017). Researchintosportspersonshipbehavior of highschoolstudents in physicaleducationcourse in terms of somevariables. *Sportmetre*, 15(1), 19-30.
- Kural, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile sportmenlik davranışları sergileme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Miller, B. W., Roberts, G. C. ve Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(3), 193-202.
- Orhun, A. (1992). *Fairplay okul sporunda bir eğitim ilkesidir*. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongre Bildirileri, 20–22 Kasım 1992, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özoğlu, S. Ç. (1997). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. İkinci Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Pehlivan, Z.ve Konukman, F. (2004). Fair-playkavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-53.
- Sanchez, R. D., Hanrahan, T., ve Concannon, J. (2021). Promoting sportsmanship awareness: An application of teaching a personal and social responsibility model in middle school physical education. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 12(1), 19-33.
- Shields, D. L., LaVoi, N. M., Bredemeier, B. L., ve Power, F. C. (2007). Predictors of poor sportspersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), 747-762.
- Stornes, T. ve Bru, E. (2002). Sportspersonship and perceptions of leadership: An investigation of adolescent handball players' perceptions of sportspersonship and associations with perceived leadership. *European Journal of Sport Science*, 2(6), 1-15.
- Tsai, E., and Fung, L. (2005). Sportspersonship in youth basketball and volleyball players. *Athletic Insight*, 7(2), 37-46.
- Türk Dil Kurumu. (2022)
- Türkmen, M. ve Varol, S. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sportmenlik Davranışı Oluşturma Etkisinin Belirlenmesi: (Bartın İl Örneği). *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Yıldıran, İ. (2005). Fairplay eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 3-16.
- Yılmaz, B. ve Çolak, S. (2022). *Müsabakaya Katılım durumunun Beden Eğitimi ve Spor Dersi kapsamındaki Sportmenlik Davranışları Üzerine Etkisinin Araştırılması*. ERPA International Congresses on Education, 290.

Çeşitli Ülkelerde İktisat Eğitimi ve İktisat Tarihine Yansımaları

Economic Educaiton in Various Countries and Its Reflections to Economic History

ÖZET

İktisat, ona karşı çıkanlar için her zaman şaşırtıcıdır. Bunun en önemli nedeni, iktisat alanının karmaşık doğası, yapısı ve çalışma alanıdır. Öte yandan iktisat bilimi, bilimin unvanını iddia ederek evrensel yasalar bulmaya çalışırken, diğer yandan, insanların sosyal yaşam düzenine, politikanın yapısını ve politikalarını düzenlemeye ve hatta nasıl düşünceğine dair normlar üretmeye çalışmaktadır. Bu, ekonomik bilimin diğer bilimlerle bağlantılı olmasına ve farklı alt bölümlere indirgenmesine neden olmuştur. Dünyada eğitim anlamında iktisadın çeşitli ülkelerde nasıl verildiği, en başarılı ülkeler açısından makale konusunu oluşturmaktadır. Almanya'ya lisans ve yayın çeşitliliği alanında, ABD'ye doktora alanında, İngiltere'ye ise hakim iktisat görüşleri ve tepkileri yönünde odaklanılmıştır. Çeşitli ders yükleri ve eğitim kademeleri incelenerek bu durumun iktisat tarihi alanında şekillenmesine odaklanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İktisat Eğitimi, İktisat Tarihi, İktisadi Akımlar.

ABSTRACT

Economics is always surprising to those who oppose it. The most important reason for this is the complex nature, structure and field of study of the field of economics. On the other hand, while economics tries to find universal laws by claiming the title of science, on the other hand, it tries to produce norms for people's social life order, to regulate the structure and policies of politics, and even how to think. This has caused economic science to be linked to other sciences and reduced to different subdivisions. How economics is taught in various countries in the world in terms of education is the subject of the article in terms of the most successful countries. Germany in the field of undergraduate and publication diversity, the USA in the field of doctorate, and England in the direction of dominant economic views and reactions. By examining various course loads and educational levels, it is focused on shaping this situation in the field of economic history.

Keywords: Economics Education, Economic History, Economic Trends

GİRİŞ

David Colander, iktisat meslek grubunu anlatırken meslek diplomasının bireyi iktisatçı yapmadığını, lisans seviyesinin veya iktisat derneği üyelerinin de bu durumda yetersiz olduğunu ancak lisansüstü eğitim alanların iktisatçı sayılabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda tarihi ve alanında önemli role sahip ülkelere bakmak gereklidir.

Bu diğer önemli hususlardan biri iktisadın tarihle olan ilişkisidir. Ekonominin tarihini anlamadan iktisadı anlamak imkânsızdır. Çünkü iktisat bir bilim olarak aniden ortaya çıkmamış, aksine, Avrupa'nın çok öznel tarihsel ve coğrafi konumunun bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu çok zorlayıcı ve bazen acı verici bir süreçtir. Öte yandan, baskın geleneksel söylem, kendimize her şeyin her zaman iyi olduğunu hatırlatmaya devam ederken, bu acı verici tarihi deneyimi gizleyerek bugünü şekillendirmiş ve zihnimize geleceğin her zaman devam edeceği ya da devam etmesi gerektiği konusunda bilinçaltında bir mesaj vermişizdir. Bununla birlikte, iktisat bilimi ve ekonomik düşüncenin tarihine bakarsak, gerçeğin bir noktadan kaynaklanmadığını ve birçok hata ve deneme yanılma olduğunu görürüz. Bu nedenle geçmişe "şimdiki zamanın aynası olarak" bakmalı ve iktisat bilimini bu tarihi ve eleştirel bakış açısıyla okumalıyız.

Bazı Avrupa Ülkelerinde İktisat Dersleri

İktisat kavramı, tarih boyunca ve farklı kültürlerde sayısız anlam değişikliğine uğramıştır. Çalışma kapsamında bakıldığında ayrıca çeşitli ülkelerde örneğin Hukuk Fakülteleri açısından bu eğitim müfredatlarına girmiştir (Ercan ve Erdoğan, 2012, 8). İktisat derslerine ait farklı ülke programlarına yönelik bilgiler şunlardır:


Avusturya: İktisat eğitimi Hukuk Fakülteleri ve başka alanlarda okutulmaktadır. Hukukçu olmak için ekonominin de yer aldığı bir kamu sınavını geçmek gerekmektedir. Yüksek kademelikli hukukçu görevleri için iktisat, kamu maliyesi ve istatistik dersleri almak ve bunların belli bölümünden sınava girip başarılı olmak gerekmektedir.

Fransa: 1877'den beri yürürlükteki bir kanun ile Hukuk Fakültesi'nde iktisat zorunlu ders olmuş, hukuk doktorası dersleri içinde de mecburi ders haline gelmiştir.

Almanya: Kuzey Almanya'daki üniversitelerde iktisat dersleri tarihle birlikte Felsefe Fakültesi içinde verilirken, kamudaki hukuki ve idari görevleri almak için iktisat konulu sınavlardan başarılı olmak gerekmektedir. Güney Almanya'da hukuk öğrencileri iktisatla ilgili bitirme sınavlarına girmektedirler.

¹ Dr. Öğr. Üyesi., İskenderun Teknik Üniversitesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik, Hatay, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Hatay, Türkiye

Ali Birvural¹ 

Tuğba Akkaya² 

How to Cite This Article

Birvural, A. & Akkaya, T. (2023). "Çeşitli Ülkelerde İktisat Eğitimi ve İktisat Tarihine Yansımaları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2610-2614. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69167>

Arrival: 28 February 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

İtalya: Hukuk öğrencileri yine bu ülkede de zorunlu iktisat eğitimi almaktadır. İktisat derslerinden başarılı olunmazsa hukuk diploması alınmamaktadır.

ALMANYA'DA İKTİSAT EĞİTİMİ

İkili sistem, Almanya'daki endüstriyel ekonominin ve ticaretin yanı sıra Almanya'nın ekonomik gücünün ve refahının bel kemiği gibi bir şey olarak kabul edilmiştir. Uluslararası bir algıda, ikili sistem genellikle Alman yeterlilik sisteminin amiral gemisi gibi kabul edilmiştir. Zanaat sektöründen kaynaklanan ikili mesleki eğitim sistemi, endüstriyel vasıflı iş modeli ve vasıflı işçilerden oluşan sosyal sınıfın oluşumu için ön koşul olarak kabul edilmiştir (Baethge, 2008:51.) Mesleki eğitimden yükseköğretime katılım kalıplarında büyük bir kaymanın gerçekleşmiş olması bazen 'Alman eğitim tarihinde bir dönüm noktası' olarak kabul edilmektedir.

Metodoloji

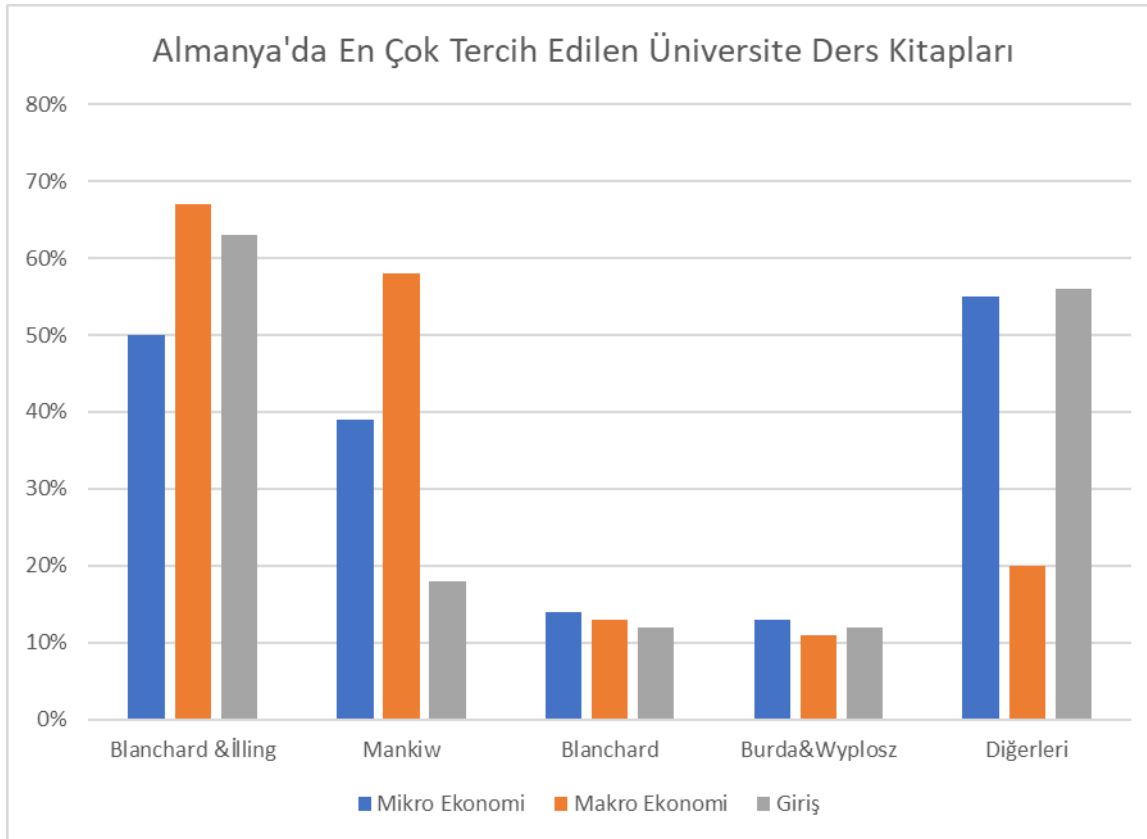
Almanya'da iktisat eğitiminde öğrenciler belirli bir ekonomi müfredatına kaydolar ve buna göre çalışırlar, doktora öğrencileri araştırmalarını yapar ve akademisyen olarak öğrenciler tarafından seçilebilecek ekonomik müfredatlarını tasarlar ve öğretirler. İdeal olarak bu döngü açık bir süreçtir ve yeni bilgilere uyum sağlar. Bu vizyon, en ünlüsü Wilhelm Von Humboldt tarafından kurulan araştırma ve öğretim birliği idealine yakındır. Bir araya getirilen çalışmalarda ortaya çıkacağı gibi, ekonomi araştırmalarında tartışılanlarla ekonomi müfredatına girenler arasında önemli bir uçurum vardır. Akademik ekonomi öğretimi, 1980'lerden bu yana önemli ölçüde değişmeyen tek tip bir ders kitabı standardına yöneliktir (Zuidhof, 2014, 160).

Avrupa Bologna reformundan bu yana, diploma çalışma programları, Lisans ve Yüksek Lisans programlarına dönüştürülmüştür. Üniversiteler ve bölümler hangi çalışma programlarının açılacağına karar verir ve yetkili kurumlardan bu programları akredite etmelerini ister. Ekonometri ve iktisat tarihi dersine ihtiyaç duyan kurumların sayısı önemli ölçüde artmış, bu da disiplinde teknik titizliğin artan önemini göstermiştir. İktisadi anlayış olarak 54 ekonomi programının tamamında neoklasik içeriğin heterodoks terimleri 20 kat daha fazla içerik oranında geride bıraktığı görülmüştür (Urban ve Rommel, 2020, 12).

Alman Ekonomik Danışmanlar Konseyi'nin (SVR) işgücü piyasası, merkez bankası politikaları veya Alman ihracat fazlası konularında ortaya koyduğu politika önerileri, bir bütün olarak ekonomi alanının sınırlı yargılarını temsil etmemektedir. İşgücü piyasası politikalarıyla ilgili olarak, Alman iktisatçılar SVR pozisyonlarına daha yakın görüşler sergilemişlerdir (Fricke, 2017).

Ders kitapları

İktisat ders kitaplarındaki belirli kurallar, mevcut ekonomi eğitiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. İktisadın toplumsal yeniden üretim döngüsünde, iktisatçıların düşünceleri için son derece tekdüze ve biçimlendirici bir başlangıç çerçevesi oluşturdukları söylenebilir. 1990'larda yazarlar, dikkatleri Paul A. Samuelson'ın ilk baskısı 1948'de yayımlanan ve yaygınlığı devam eden 'Economics' ders kitabına çekmeye başlamışlardır. Gregory Mankiw'in ders kitabı, ekonomiye giriş kitabının pazar payı ve küresel erişimi açısından Samuelson'ın varisi olarak görülürken Almanya'da en çok tercih edilen ders kitaplarından olmuştur (Urban ve Rommel, 2020, 16). Şekil 1'de Rebhan tarafından yapılan analizle Almanya'da iktisat alanında en çok tercih edilen ders kitapları yüzde olarak aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1: Almanya'da En Çok Tercih Edilen Üniversite Ders Kitapları

Kaynak: Rebhan tarafında üretilmiştir.

Rebhan'ın Almanya'da iktisat alanında görev yapan 38 akademisyenle yaptığı analize göre, Almanya'da Mikro Ekonomi derslerinde %50'den fazla Blanchard ve İlling'in 'Orta Düzey Mikroekonomi: Modern Bir Yaklaşım' ders kitabının veya onun Almanca eşdeğerinin önerildiği görülmüştür. İkinci en çok kullanılan ders kitabı ise Mankiw'in 'Mikroekonomi' kitabı veya Almanca versiyonudur. Makroekonomi alanında derslerin %63'ünde Olivier Blanchard ve Gerhard Illing'in 'Makroekonomi' veya onun Almanca karşılığı ve %39'unda N. Gregory Mankiw'in ve Mark P. Taylor'ın 'Makroekonomi' dersi önerilmektedir. Giriş dersleri için) N. Gregory'nin Mankiw'in 'Principles of Economics' adlı kitabının Almanca versiyonu modül el kitapları çoğunlukla tavsiye edilmektedir (Rebhan, 2017, 39). Bu sonuçlar, literatürde açıklanan, ders kitabı piyasasının yalnızca yüksek düzeyde uluslararası veya ABD odaklı olmadığı, aynı zamanda oligopolistik bir yapı taşıdığı yönündeki eğilimi doğrulamaktadır. Hemen hemen her üniversitede öğretim, uluslararası bir ders kitabı standardına yönelik olarak tek tipe yakın bir şekilde yapılır. Öğrenciler için kolektif bir deneyim sağlar, böylece tutumlarını ve uygulamalarını tek tip bir şekilde şekillendirir. Almanya'da araştırma güçlü bir şekilde en iyi beş dergiye odaklanmıştır ve genç akademisyenler çalışmalarını buna göre yönlendirmektedir.

ABD VE İNGİLTERE'DEKİ İKTİSAT EĞİTİMİ

Amerika Birleşik Devletleri'nde iktisat alanı lisansüstü eğitimde ayrılmaktadır ayrıca seçkin üniversiteler oluşturularak bu okullar ekonomi politikası belirlemede etkindir ve tercih edilmeleri prestijli hale getirilmiştir. Hakim iktisat görüşü neo-klasik iktisattır. Benzer durum İngiltere'de görülmekle birlikte tek bir iktisat akımına karşı çıkmaktadır.

ABD'de Doktora Eğitimi

Amerika Birleşik Devletleri'nde senede 900 iktisat doktor mezunu verilir. Toplam iktisat doktoralı sayısı yaklaşık 25000'dir. Doktora eğitimi dört yıllık bir ortalamaya sahiptir ve mezunların %25'i ABD'den ayrılmaktadır. ABD'de iktisatta doktora eğitimi oranları da düşmekte ve bunların büyük çoğunluğu yabancılardan oluşmaktadır. ABD'de 100'den fazla iktisat doktora programı olmasına rağmen "seçkin lisansüstü enstitüler" iktisat mesleğinin kurallarını ve dünya görüşünü belirlemektedir. Seçkin okullara düşük kaliteli/dereceli kurumlardan akademisyen alınmamaktadır. Seçkin okullar iktisadın nasıl yapılacağını belirlemektedir. Bunlar ülke genelinde 20 civarındadır. Seçkin lisansüstü kurumların hangisi olacağı başlıca bir görev faaliyetine girmektedir. Üniversiteler sıralanırken anketler, yayınlar veya atıflara dayalı karşılaştırma yapılmaktadır. MIT, Stanford, Princeton, Yale, Chicago ve Harvard üniversiteleri en başarılı öğrencileri alabilmek için çeşitli programlar ve burs imkanları uygular. Mezunların önemli bir kısmı American Economic Association üyesi olurken, medya programlarda ve yayınlarda bu kişilerin görüşlerine başvurarak kamuoyu oluşturmaktadır. Bu mezunlar daha sonra çoğunlukla üniversitelerde

akademisyenlik görevlerinde bulunurlar ve devletin bürokratik kurumlarında çalışmaktadırlar (Bocutoğlu, 2020, 382).

İktisat doktora programında ilk 2 senede mikro ekonomi, makro ekonomi ve ekonometri okutulmaktadır. Her doktora dönemi, iki veya üç profesör tarafından yürütülmektedir. Mikro ekonomi, makro ekonomi ve ekonometri temel kurları oluşturularak dersler bittiğinde öğrenciler Türkiye'deki doktora yeterlilik sınavı gibi derslerden sınava yöneltilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nin seçkin olarak bilinen iktisat bölümlerinde neo-klasik iktisat yönelimleri aksiyomları hakimdir ve buna karşı çıkanlar, araştırma fonlarından yararlanamazken, makaleleri seçkin dergilerde yayınlanamamaktadır (Bocutoğlu, 2020, 384).

İngiltere'de İktisadi Akımlar ve Eğitim

İktisat eğitiminde A.B.D'de olduğu gibi neo-klasik iktisat akımı hakimdir. Neo-klasik iktisat iktisadı anlarken kişisel ajanları incelemeye çalışmaktadır (Perkins, Earle, 2013). Mikro yapılar, bütüncül iktisat modelini, kişisel davranıştan hareketle ileri doğru getiren teknik bir kavramdır. Ana akım ekonomistler 2008 Uluslararası Ekonomik Krizi'ni tahmin edemediğinde Büyük Britanya Kraliçesi 2.Elizabeth bile London School of Economics'de kriz konusunda neden hiçbir teorisyenin öngöründe bulunmadığını sormuş ve çözüm önerileri istemiştir. Kriz sonrası dönemde, hükümetlerin milyarlarca dolarlık banka iflasını önleme çabaları ve 3 milyona yaklaşan işsizlik rakamlarına rağmen İngiltere'deki üniversitelerde iktisat ders içerikleri aynı şekilde kalmıştır. Bu duruma karşı Manchester Üniversitesi mensuplarınca kurulan Post-Crash Economic Society, neo-klasik iktisat terimlerinin artık yetersiz olduğunu savunmaktadır. LSE, UCL ve Cambridge'de bulunan gruplar da Manchester Üniversitesi'nin görüşlerini savunarak eğitim müfredatının değişerek diğer akımların da çalışılması gerektiğini öne sürmektedir (Bocutoğlu, 2020, 384).

Merkezi örgütlenme olarak Araştırma Mükemmellik Çerçevesi (Research Excellence Framework) kurumu, üniversitelere hükümet araştırma ve geliştirme fonlarının nasıl aktarılacağını belirlemektedir. Her dört senede bir önde giden akademik dergilere puan verilerek standartlaşma sağlanması hedeflenmiştir. Ancak genel eleştiriler burada da neo-klasik görüşlü iktisatçıların hakim olduğu ve ana akım dışı bir iktisatçıların henüz yeterince görev almadığı tartışılmaktadır (Bocutoğlu, 2020, 385).

SONUÇ

Almanya iktisat alanında her ne kadar Amerikan eğitim modelini benimsemiş olsa da özgün olarak modeller sunan ve farklı iktisatçıları barındıran bir ülke olarak başarılı bir modeldir. A.B.D. özellikle lisansüstü alanlarda dünyaya yön vererek seçkin eğitim modelini benimsemiştir. Bu durumda, burada ekonomi ve tarihin eleştirel ve alternatif bir okuması olarak atıfta bulunduğumuz ekonomik tarihin okunması, ekonomi okuyan her öğrenci için zorunludur. Sonuç olarak, lisans düzeyinde öğretilen geleneksel, geleneksel, klişeleşmiş ekonominin ötesine geçerek; eleştirel, alternatif ve düşündürücü okumalar yapmaya kararlıyız. Bu amaçla, genel ekonomik tarihi okuyarak başlamak, sorunun sınırlarını veya sınırlarını periyodik olarak tanımlamak ve daha sonra ekonomik düşüncüyü ve evrimini incelemek gibi bir yöntemi takip etmek mantıklıdır. Bu şekilde, tarihin basit ve kuru anlatımının ötesine geçmek, tarih ile ekonomi arasında bir düşünce koymak ve bu fikirlerin gelişimini bu tarihi yol içinde görmek mümkün olacaktır. Bilim, bir insan çabası olduğundan, çeşitli şekillerde yapılabilir ve gerçekleştirilecektir. Fikir birliği, metodolojik standartlar üzerine soyut ideal tip tartışmalarına bir son verilmesi ve bunun yerine odağın bilim adamlarının gerçekte ne yaptığına kaydırılması çağrısında bulunulurken, neyin ve kimin iyi bilim yaptığını değerlendirmek, giderek artan bir şekilde bilim camiasına bırakılmalıdır ancak bir topluluğun hangi kriterlere göre bilimsel ve güvenilir olduğu açık bir soru olarak kalmaktadır.

KAYNAKÇA

Baethge M., (2008). The vocational training system in Germany at the beginning of the 21st century. Cortina KS, Baumert J, Leschinsky A, et al. (editörler) The education system in the Federal Republic of Germany

Bocutoğlu, E. (2020). Küresel finansal elitin Anglo-Amerikan ekonomi eğitimi endüstrisine etkileri üzerine bir araştırma, Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, Sayı 9, Cilt 25,

Fricke, T. (2017). Old uniform thinking or new diversity? A systematic evaluation of the major surveys among Germany's economists. FGW Publ. New Econ. Think 3

Rebhan, C. (2017). Unilateral or plural? A quantitative Analysis Of Introductory Economics Textbooks At German Universities. Marburg: Metropolis.

Urban, Janina; Rommel, Florian, (2020). German economics: Its current Form and content, working paper Serie, no. 56, Cusanus hochschule für gesellschaftsgestaltung, Institute Für Ökonomie Und Für Philosophie, Bernkastel-Kues

Uygur, E, Erdoğan, O. (2012). Avrupa, ABD ve Türkiye'de iktisat eğitimi, Discussion Paper, No. 2012/40, Turkish Economic Association, Ankara

Wolter A, Kerst, C. (2015). The ‘academization’ of the German qualification system: Recent developments in the relationships between vocational training and higher education in Germany, *Research in Comparative & International Education*, 2015, Vol. 10(4)

Zuidhof, P. W. (2014). Thinking like an economist: The neoliberal politics of the economics textbook. *Review Of Social Economy*, 72(2), 157-185

Yararlanılan İnternet Siteleri

The Guardian Gazete Makalesi Perkins, Z.W. ve Earle, J., (2013). Economics students need to be taught more than neoclassical theory, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/oct/28/economics-students-neoclassical-theory> (05.02.2022)

Tarihi Dizilerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi

Evaluation of the Effect of Historical TV Series on Reinforcing Cultural Concepts in Social Studies Lessons

ÖZET

İnsan, doğumundan itibaren kendini sosyal ve kültürel yaşamın içerisinde bulur. İnsanın yaşadığı toplumun bir parçası haline gelmesini sağlayan, çevresiyle kurduğu bağlar; yani dış dünyayla olan iletişimidir. Kitle iletişim araçları içinde en fazlaya kitleye hitap eden, en etkili olan araç televizyondur. Televizyon, dünyada bilgi akışından farklı etnik kültürlerin aktarımına kadar, geniş yelpazesi olan kitle iletişim aracıdır. Belgesel, müzik ve haber programları, filmler ve diziler bu iletişim aracıyla büyük kitlelere ulaştırılmaktadır. Televizyon dizileri geniş halk kitlelerini etkisi altına alan ve kurguları gerçekmiş gibi algı oluşturabilen, en etkili kitlesel araçlardır. Tarihi diziler, tarihi olayları konu alan görsel yapıtlardır. Tarihi filmler, özellikle toplumumuz tarafından ilgi gören görsel yapıt olarak; tarihi anlama ve tarihi öğretme konusunda önemli rol oynar. Bu görsel yapıtta senarist tarihi olgu/olaylara ne kadar sadık kalmıştır? Yapımcı, izlenme endişesi ile mi, yoksa izleyiciye tarih bilinci oluşturmak amacıyla mı dizi çekimleri yapmıştır? Eğitimdeki yararlılık durumu nedir? Bu çalışma "Tarihi Dizilerin (Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman) Sosyal Bilgiler derslerindeki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi" için yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bir devlet okulunda okuyan 6. ve 7. sınıf konularını görmüş ve popüler tarih dizilerini sürekli izleyen 8. sınıf öğrencilerinden 23 öğrencinin katılımı ile araştırma sürdürülmüştür. Araştırmada öğrenciler için hazırlanan form ve yüz yüze görüşme notlarından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zeka, Bozkır Kültürü, Öğretim Yöntemi, Somutlaştırma, Tarih

ABSTRACT

Man finds himself in social and cultural life since his birth. It is the ties that a person establishes with his environment, that is, his communication with the outside world, that enables him to become a part of the society he lives in. Among the mass media, television is the most effective and most effective tool. Television is a mass communication tool that has a wide range from the flow of information to the transmission of different ethnic cultures in the world. Documentaries, music and news programs, films and serials are delivered to large masses through this communication tool. Television serials are the most effective mass tools that can affect large masses of people and create a perception as if their fictions are real. Historical TV series are visual works about historical events. Historical films play an important role in understanding and teaching history, especially as visual works that are of interest to our society. How faithful is the screenwriter to historical facts/events in this visual work? Did the producer shoot the series with the fear of being watched or to create a historical awareness for the audience? What are the benefits for education? This study was conducted for the "Evaluation of the Effect of Historical TV Series (Awakening: Great Seljuk, Alparslan: Great Seljuk, Diriliş: Ertuğrul, Establishment: Osman) on the Consolidation of Cultural Concepts in Social Studies courses". Qualitative research method was used in the research. The research was continued with the participation of 23 8th grade students who watched the 6th and 7th grade subjects in a public school and constantly watched popular history series. In the research, the data obtained from the forms prepared for the students and the notes of the face-to-face interviews were used.

Keywords: Multiple Intelligences, Steppe Culture, Teaching Method, Embodiment, History

GİRİŞ

Tarihi diziler, Türk toplumu tarafından her zaman ilgi gören, görsel yapıtlar olarak, tarihi anlama ve öğretme konusunda önemli rol oynar (Faiz ve Avcı, 2020). Bazı düşünürlere göre tarihi dizler; tarihsel olayları anlama, soyut ifadeleri somutlaştırma, tarihsel empati kurma, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kültürel unsurları fark etme ve tarihsel bilgi birikimine katkı sağlamaktadır. Tarihi diziler; bir tarihi olayı aktarmada kitap, dergi, resim gibi kaynaklardan daha başarılı bir kaynaktır (Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013- Faiz ve Avcı, 2020).

Tarih temalı diziler; Sosyal Bilgiler konularını pekiştirilmesine, soyut düşünebilme özellikleri henüz gelişmemiş öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına etkisi bakımından, önem taşımaktadır. Diziler; tarihsel olguları anlama, empati kurabilme, olayları sıralayabilme, kültürel unsurları fark etmeye katkı sağladığı varsayılmaktadır. "Tarihi diziler; görsel, işitsel ve duygusal zekâyâ hitap edebildiği için bir tarihi olayı aktarmada kitaplardan, dergilerden daha iyi bir kaynak olabilmektedir" (Öztaş vd., 2013).

Sadık Kaş¹ 
Mehmet Özmenli² 

How to Cite This Article

Kaş, S. & Özmenli, M. (2023). "Tarihi Dizilerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2615-2625. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68411>

Arrival: 09 January 2023

Published: 30 April 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı., MEB, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Giresun, Türkiye

² Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Giresun, Türkiye

Çalışmamızda, Tarihi diziler ile Sosyal Bilgiler dersindeki kültürel soyut kavramların, somutlaşıp somutlaşmadığı incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Tarihi Dizilerin (Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman) Sosyal Bilgiler Konularındaki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine etkisini tespit etmektir. Bu araştırma ders kitaplarında yer alan Türk Kültürüne ait konularla dizilerde dönemin özelliklerine ait kurguların uyumluluğunu ortaya koymak suretiyle bu tür dizilerin izlenmesi ve yeni yapımların yapılması için teşvik edici olabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın evreni 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler konularını işlemiş, öğrenmiş ve popüler tarihi temalı dizileri izleyen öğrencilerdir. Araştırmanın yapıldığı Ordu ilinde tek müdürlüğe bağlı Eskipazar Ortaokulu (70 Öğrenci) ve Eskipazar İmam Hatip Ortaokulunda (9 Öğrenci) okuyan yaşları 13/14 olan öğrencilerden, dizileri izleyen sadece 23 öğrencinin olması araştırma açısından bir sınırlılıktır.

YÖNTEM

“Tarihi Dizilerin (Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman) Sosyal Bilgilerdeki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi için yapılan bu araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarından oluşan doküman analizi ve popüler tarihi dizileri izleyen öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin verilerin kullanıldığı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgiler ile dizilerde kurgulananların öğrenmeyi pekiştirilmesine etkisini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu <https://forms.gle/8SnChnpqeR3esmon8> kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler konularını işlemiş, öğrenmiş ve popüler tarihi temalı dizileri izleyen öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini Ordu Altınordu’da resmi ilköğretim okulunda (Tek Müdürlüğe bağlı Eskipazar Ortaokulu ve Eskipazar İmam Hatip Ortaokulu) okuyan 6.ve 7. sınıf konularını görmüş ve popüler tarih dizilerini sürekli izleyen 8. sınıf öğrencilerinden 23 öğrenci (11 Erkek, 12 Kız) ve okullarda ders kitabı olarak okutulan sosyal bilgiler ders kitapları olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan iki adet Sosyal Bilgiler ders kitabı, araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Kitaplar Ve Dizi Filmler

1-Yıldırım, C. Kaplan, F. Kuru, H. Ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6. Ankara: MEB Kitapları.

2-Gültekin, G. Akpınar, M. Nohutçu, M. Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 7. Ankara: MEB Kitapları.

3- “Uyanış: Büyük Selçuklu” adlı dizi film. Akli Film tarafından yapılmış olan dizi film, 28 Eylül 2020 tarihinde TRT 1’de yayımlanmaya başlamıştır. Filmin yönetmenliğini Sedat İnci yapmıştır. Senaryo Serdar Özönel ve Emre Konuk tarafından kaleme alınmıştır. Film; Sultan Melik Şah’ın hayatı ve oğulları Melik Muhammed Tapar ve Melik Sencer’in hayatını konu alan tarih, aksiyon, macera, kurgu ve drama türündeki dönem filmidir.

4- “Alparslan: Büyük Selçuklu” adlı dizi film. Akli Film tarafından yapılmış olan dizi film, 8 Kasım 2021 tarihinde TRT 1’de yayımlanmaya başlamıştır. Filmin yönetmenliğini Sedat İnci yapmıştır. Senaryo Emre KONUK tarafından kaleme alınmıştır. “Büyük Selçuklu: Uyanış” adlı filmin devamı olarak yayınlanan film Sultan Alparslan’ın hayatı, Babası Çağrı Bey ve amcası Tuğrul Bey’in hayatını konu alan tarih, aksiyon, macera, kurgu ve drama türündeki dönem filmidir.

5-“Diriliş: Ertuğrul” adlı dizi film. Tekden Film tarafından yapılmış olan dizi film, 10 Aralık 2014 tarihinde TRT 1’de yayımlanmaya başlamıştır. Filmin yönetmenliğini Metin GÜNAY yapmıştır. Senaryo Mehmet BOZDAĞ tarafından kaleme alınmıştır. Film beş sezon boyunca Kayıların Anadolu’ya gelişi, Karacadağ’a göç etmesi ve Ertuğrul Bey’in hayatını, Bizans ve Moğollarla mücadelesini konu alan tarih, aksiyon, macera, kurgu ve drama türündeki dönem filmidir.

6-“Kuruluş: Osman” adlı dizi film. Bozdağ Film tarafından yapılmış olan dizi film, 20 Kasım 2019 tarihinde yayımlanmaya başlamıştır. Filmin yönetmenliğini Metin GÜNAY yapmıştır. Dizi, 2014-2019 yılları arasında TRT 1’de yayınlanan “Diriliş: Ertuğrul” dizisinin devamı niteliindedir. Özel bir TV kanalında “Diriliş: Ertuğrul” filminin

devamı olarak yayınlanan Osman Bey'in hayatını, Bizans ve Moğollarla mücadelesini konu alan tarih, aksiyon, macera, kurgu ve drama türündeki dönem filmidir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

“Tarihi Dizilerin (Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman) Sosyal Bilgiler derslerindeki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi adlı bu çalışmada öğretim programında yer alan kültürel konular ile ilgili kazanımlar ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk kültürü ile ilgili öğrencilerin kazanması beklenen kazanımlar ve bu kazanımlara ilişkin ders kitabından seçilen metinler aşağıda sıralanmıştır.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Türk Kültürü İle İlgili Öğrencilerin Kazanması Beklenen Kazanımlar

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf 2. Ünite 1. Kazanım SB.6.2.1: Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafı, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım (SB.6.2.2.): İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım (SB.6.2.4.): Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım (SB.6.2.5.): Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım (SB.7.2.1.): Tarihsel olay ve yorumlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf 2. Ünite 2. Kazanım (SB.7.2.2.): Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Kültürü İle İlgili İfadeler

“Türklerin sosyal ve ekonomik yapısı da bozkır kültürüne göre şekillenmiştir. Dolayısıyla burada yaşayan Türk toplulukları konargöçer bir yaşam sürmüşlerdir. Konargöçer hayat şartlarından dolayı çadırlarda yaşayan Türklerin, en önemli geçim kaynağı hayvancılıktır. En çok at, sığır ve koyun yetiştirmişlerdir. Türkler atı ilk evcilleştiren milletlerden birisidir. Bu sayede çok geniş alanlara yayılma imkânı bulmuşlardır. Bunun yanında dokumacılık, madencilik ve tarımla da uğraşmışlardır. Tahılı öğüterek un ve ekmek yapan Türkler, maden, toprak ve iplikten de eşyalar yapmışlardır” (Yıldırım vd., 2019).

“Konargöçer yaşayış içinde bulunan Orta Asya Türklerinin en önemli ihtiyaçları, barınaklar olmuştur. Türkler, barınak ihtiyaçlarını üzeri kalın keçe örtülerle kaplanan çadırlarla sağlamışlardır. Bu çadırlar eski çağlardan beri Türklerin barınağı olmuştur. Türkler bu çadırları Asya Hun Devletinden itibaren çeşitli hayvanların çektiği arabalar ile taşımışlardır. Keçe çadırını araba üzerine yerleştirmişler, böylece eşyalarıyla beraber bir yerden başka bir yere kolayca göç etmişlerdir” (Yıldırım vd., 2019).

İslamiyet öncesi Orta Asya’da konargöçer olarak yaşayan Türkler, İslamiyet ile beraber şehir hayatına uyum sağlamışlardır. Bu durum mimari alandaki gelişmelere katkı sağlamış, “Halka hizmet Hakk’a hizmettir.” düşüncesiyle hareket eden yöneticiler, han, hamam, kervansaray, türbe, cami, mescit, hastane vb. yapılar inşa etmişlerdir (Yıldırım vd., 2019).

“Türklerde İslamiyet öncesi dönemde var olan halı ve kilim dokumacılığı, el sanatları, maden işlemeciliği vb. sanatlar İslamiyet’ten sonra da devam etmiştir” (Yıldırım vd., 2019).

“Pazırık Halısı: Dünyanın en eski halılarından biri olan Pazırık Halısı, MÖ III. yüzyılda Asya Hun Türkleri tarafından dokunduğu kabul edilmektedir. Rus arkeolog C.I. Rudenko tarafından 1947–1949 yılları arasında Sibiry’a da Altay Dağları eteklerinde, Türklere ait olan Pazırık kurganındaki oda şeklinde olan mezardan çıkarılmıştır” (Yıldırım vd., 2019).

“Türkiye’nin patentli ilk ve tek kilimi Bayat Kilimi’dir. Afyonkarahisar’ın Bayat ilçesinde bitki köklerinden faydalanıp iplere renk vererek, çeşitli desenlerle dokunmaktadır. Bayat kilimleri koyun yününden dokunuyor” (Yıldırım vd., 2019).

“Kök Türklere Ait Ergenekon Destanı: Hepsi bir araya gelip ormandan odunlar topladılar ve eşeklerle, yük yük kömürler getirdiler. Ayrıca da körükler yaptılar. Bu körükleri yapmak için de yetmiş baş at ve öküz kestiler. Bunların derilerini soyup kullanılacak hâle getirdiler. Topladıkları dağ gibi odun ve kömürleri geçidin önüne yığdılar. Körükleri, öyle dizdiler ki ateş yanıp da körükler üflenmeye başlayınca dağ hemen eriyip delinecekti. En sonunda ateşler yandı, körükler işledi ve geçit de eriyip parçalandı. Nihayet, Türkler Ergenekon’dan çıkıp bütün dünyaya yayıldılar” (Yıldırım vd., 2019).

“... Savaş aletleri, at koşumları, süs eşyaları, kilimler, kemerler, tabaklar, heykeller ve zırhları ...” (Yıldırım vd., 2019) “Başlıca silahları ok, yay, kılıç, mızrak, kalkan, gürz vb. olmuştur” (Yıldırım vd., 2019).

“Ölen kişinin arkasından “yuğ” adı verilen cenaze töreni yapılırdı. Mezarların etrafına ölen kişinin öldürdüğü düşman sayısı kadar “balbal” dikilirdi” (Yıldırım, C vd., 2019). “Ünlü Arap gezgin İbn-i Fadlan Seyahatnamesi’nde balballar için şöyle yazar: Bir Türk öldüğünde o kişi cesursa ve birini öldürdüyse öldürdüğü her kişi için bir insan tasviri oyulup, mezarı üstüne yerleştirilir. Bunlar ona cennette hizmet edecek kişilerdir. Çin kaynaklarında da şöyle yazar: Türkler bir alp öldürdüğünde mezarının üstüne bir anı sütunu dikerler. Bazıları için 100, hatta 1000 taş dikilmiştir (Yıldırım vd., 2019).

“Önemli meseleler kurultay’da (kengeş, toy) görüşülür, son sözü hakan söylerdi. Kurultay bir danışma meclisiydi. Hatun, Hakan’ın eşi olup devlet yönetiminde söz sahibiydi. Kurultayda Hakan’ın yanında oturur, Hakan olmadığı zaman kurultaya başkanlık ederdi” (Yıldırım vd., 2019).

“Türklerde toplumun en küçük parçası aile idi. İhtiyaç sahibi ailelere her zaman devlet yardım ederdi. Tek eşli evlilik vardı. Kadın hem devlet yönetiminde hem de sosyal hayatta önemli bir role sahipti”(Yıldırım vd., 2019).

“Türklerin en eski müzik aleti kopuzdur. İslamiyet ile beraber tasavvuf müziği gelişmiştir. Ayrıca İslamiyet ile beraber kutlamaya başladığımız dinî bayramlar Türk kültürünün zenginleşmesine, sosyal toplum yapısının güçlenmesine, birlik ve beraberliğin artmasına vesile olmuştur” (Yıldırım vd., 2019).

“Türklerin bayramı olan Nevruz, yılın ilk günü kabul ettikleri 21 Mart’ta çeşitli etkinliklerle kutlanır. Nevruz yeni gün anlamına gelir. Türklerin Ergenekon’dan çıkışını ve aynı zamanda baharın gelişini kutladığımız bir bayramdır. Nevruz Bayramı’nın Anadolu’da ve Türk kültürünün yayıldığı bölgelerde son derece köklü ve zengin bir geçmişi vardır” (Yıldırım vd.,2019).

“Ticareti yeniden canlandırmak için Türkiye Selçukluları ticaret yollarının güvenliğini sağladılar. Kervanların konaklaması için kervansaraylar yaptırıldılar. Bu kervansaraylarda kalan tüccarların dinlenme, beslenme, sağlık ve temizlik ihtiyaçları üç gün boyunca ücretsiz olarak karşılanırdı. Kervansarayların içinde odalar, mescit, hamam, çeşme gibi bölümler ile hekim, veteriner, nalbant ve hayvanların bakımını yapan görevliler bulunurdu” (Yıldırım vd., 2019).

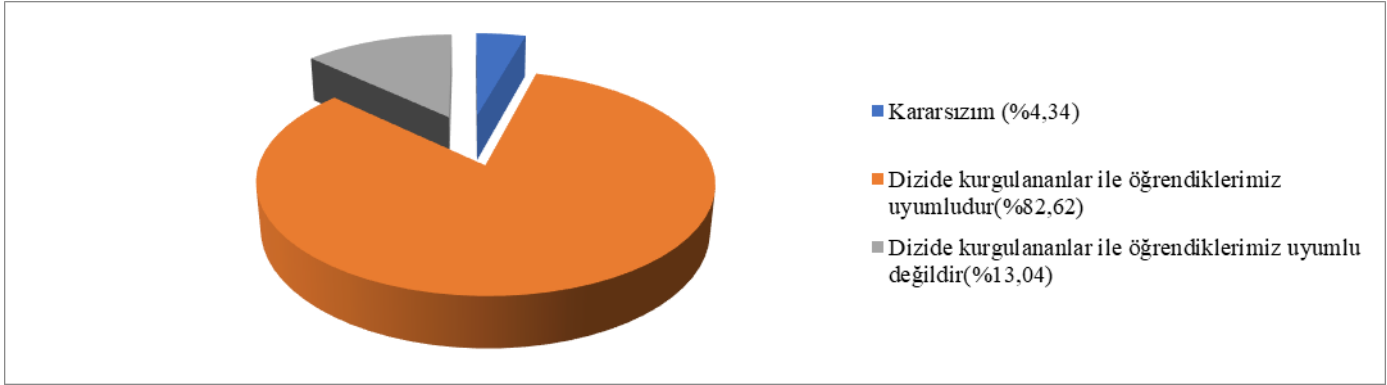
“Konargöçerler hayvancılıkla uğraşırlar, şehirlerin et, yağ, yoğurt, tereyağı ve peynir ihtiyaçlarının çoğunu karşılardı” (Gültekin vd., 2019).

Görüşme Soruları

- 1-Sosyal Bilgiler 6. sınıf Kültür ve Miras konusunda öğrendiğiniz bozkır kültürü ürünü olan ve konargöçer ailelerin evi olan çadır ile film sahnelerinde gördüğünüz çadır sahneleri uyumlu mudur? Bilgileriniz pekişti mi?
- 2- Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf Kültür ve Miras konusunda öğrendiğiniz Kurultay/Divanı Hümayun konuları ile dizide gördüğünüz kurultay sahneleri uyumlu mudur? Bilgileriniz pekişti mi?
- 3- İzlediğiniz filmlerde yemek kültürü ile olarak görüşleriniz nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler 6. sınıf Kültür ve Miras ünitesi konularından hareketle izlediğiniz dizilerde sahnelenen hangi madencilik faaliyetleri vardır?
5. Sosyal Bilgiler 6. sınıf Kültür ve Miras ünitesi konularından hareketle izlediğiniz dizilerde kullanılan savaş aletleri bilgileriniz pekişti mi?
6. Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf Kültür ve Miras konusunda öğrendiğiniz Han/Kervansaray kavramları ile dizide gördüğünüz han/kervansaray sahneleri uyumlu mudur? Bilgileriniz pekişti mi?
- 7- İzlediğiniz filmler derste öğrendiğiniz kavramları/olguları pekiştiriyor mu?

BULGULAR

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesinde Öğrendiğiniz Bozkır Kültürü Ürünü Olan Ve Konargöçer Yaşamla İlgili At Arabaları, Ev Eşyaları, Çadır Vb. Kültürel Öğeler, Film Sahnelerinde Gördüğünüz Kültürel Öğeler Sahneleri Uyumu İle İlgili Bulgular



Şekil 1:1. Soruya İlişkin Veriler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

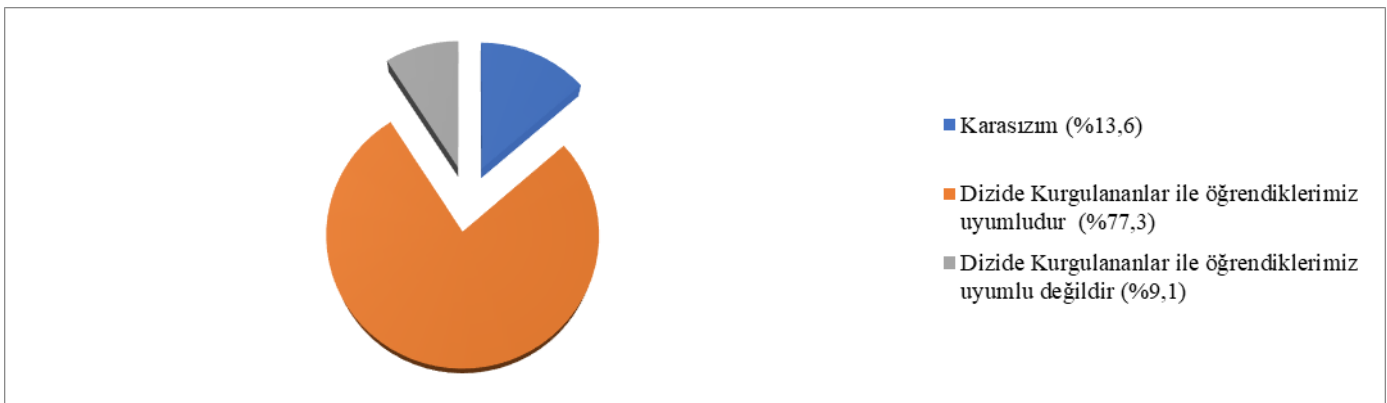
Çin tarihinden alınan verilere göre Türklerde bayraksız otağ, otağsız da bayrak olmazdı. Eski Türk töresine göre herkes çadırını istediği yere kuramazdı. Kuzey Türklerinde, Kırgızlarda Hakan'ın çadırı bir çiftle çevrilir ve devlet ileri gelenlerinin çadırlarda bu çitin dışında yer alırdı. Toplumdaki derecelerine göre dizilen çadırlar, halka halka dışa doğru açılıyordu. Oğuzların dışındaki bazı Türkler, bu düzene Ordu kuvrağı diyorlardı. Kuvrak, eski Türkçede toplanma, yan yana gelme, sıralama anlamına gelirdi. Kurultay sözü de köklerini bu söz ve anlamdan almıştı. (Ögel, 1994)

Atlı Türklerin ayakları yere sadece at ile bağlıdır. Onlar kendilerini Yağız yer ile masmavi gök arasında asılmış ve boşlukta yürür gibi düşünürlerdi. Otağın altında bir aile reisi, gök kubbenin altında da bir Türk Kağan'ı vardı. Elbette ki bu sonsuz ve mavi kubbenin onun üstünde dolaşan güneş ay ile yıldızlarında bir sahibi ve Hakan'ı olacaktı. (Ögel, 1994)

Yurt , Orta Asya'da Türk ve Moğol göçebelerinin ev olarak kullandığı çadırlara verilen addır. Yurt çadırları genellikle ahşap kafes işi, keçe kaplamalı ve taşınabilir çadırlardır. (Türk Dil Kurumu) “Bozkır kültürüne mensup göçebelerin hayat şartlarından doğan halıcılık, kilimcilik bozkır kuşağının en etkili toplumu olan Türk boylarının halı üretiminde en büyük rolü oynadığı kabul edilir (Gökmen,2014).

Öğrenciler, filmlerde at ve alpların duygusal bağı ile ilgili sahnelerin olduğunu, yaylaya göç sahnelerinde eşyaların taşınması için yük çeken at arabalarının kullanıldığını, tahta bir iskelet üzerine çekilen çadır evlerin, çadırların içinde el yapımı yatakların, yerlerde kilimlerin olduğunu, ev içinde mobilya tarzında çok eşya olmadığını 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde vurgulanan “göçebe yaşam tarzında taşınabilir eşyalar kullanılır” olgusunun pekiştiğini ifade ettiler. Öğrencilerin gözlemleri ve yapılan atıflar birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin kültür tarihi açısından bakılınca dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin çadır, kilim dokuma, hayvancılık, otağ vb. Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler 6. Ve 7. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesinde Öğrendiğiniz Kurultay Konuları İle Dizide Gördüğünüz Kurultay Sahneleri Uyumu İle İlgili Bulgular



Şekil 2:İkinci Soruya İlişkin Veriler

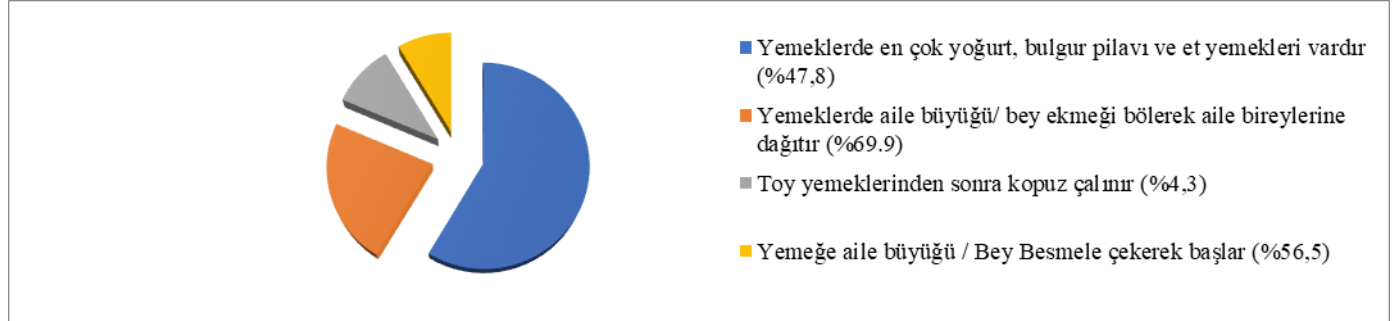
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Toydan Han'ın sağında ve solunda beyler otururdu. (Ögel, 1994) “XIII. yüzyılın ortalarından itibaren Türkçe kaynaklarda geçmeye başlayan kurultay kelimesi, toy yerine kullanılmaya başlanmış ve toy sadece yemekli eğlenceler için kullanılan bir kelime hâline gelmiştir” (Erdoğan, 2014) “Toya katılma yetkisi bulunan kişilere, Toygun adı verilir. Türklerdeki her boyun beyi, toyun bir parçasıdır” (Kafesoğlu, 2015)

Kuruluş: Osman, Diriliş: Ertuğrul filmlerinde obanın ileri gelenlerinin katıldığı devamında kopuz çalınan yemekli toy sahneleri, oba beylerinin bir handa yaptığı toy sahneleri ile Alparslan: Büyük Selçuklu filminde Sultanın yaptığı kurultay sahnelerinin 7. Sınıf konularında işlenen Kazasker, Şeyhülislam, Defterdar, Vezirler, Sadrazam gibi belli

bir alan uzmanlığı olan yetkililerin katıldığı Divan toplantısından farklı olduğunu ifade ettiler. Bilgi olarak 7. Sınıf konuları daha ağır basan ve Divanı Hümayun konusunu temel alarak cevap veren öğrenciler % 9,1’lik kısımda öğrendiklerimiz ile kurgulananlar uyumsuzdur cevabını vermişlerdir. Dizide Kurgulananlar öğrendiklerimizle ilgili uyumludur diyen öğrenci grubu ise Bey başkanlığında Oba beylerinin ve hatunların katılımı ile yapılan kurultay/toy sahnelerinin öğrenilen olgularla uyumlu olduğunu ifade ettiler. Öğrencilerin gözlemleri ve yapılan atıflar birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin kültür tarihi açısından bakılınca dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin toy, kurultay, meclis, hatun vb. Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır.

İzlediğiniz Filmlerde Yemek Kültürü İle İlgili Bulgular



Şekil 3: Üçüncü Soruya İlişkin Veriler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Sofra ve yemek disiplini başlığı altında eti doğrayan ve pay eden kimsenin toplum içinde yüksekçe ve saygıdeğer bir yeri olduğu vurgulanmıştır. (Ögel, 1994)

Ö1: Yemeklerde en önce Osman Bey ekmeği alıp bölüyor. Kardeşlerine ikram ediyor. Film sahnelerinde sofrada ilk ekmeği beyin alıp paylaşırması Prof. Dr. Bahaeddin Ögel’in tespitiyle uyumludur.

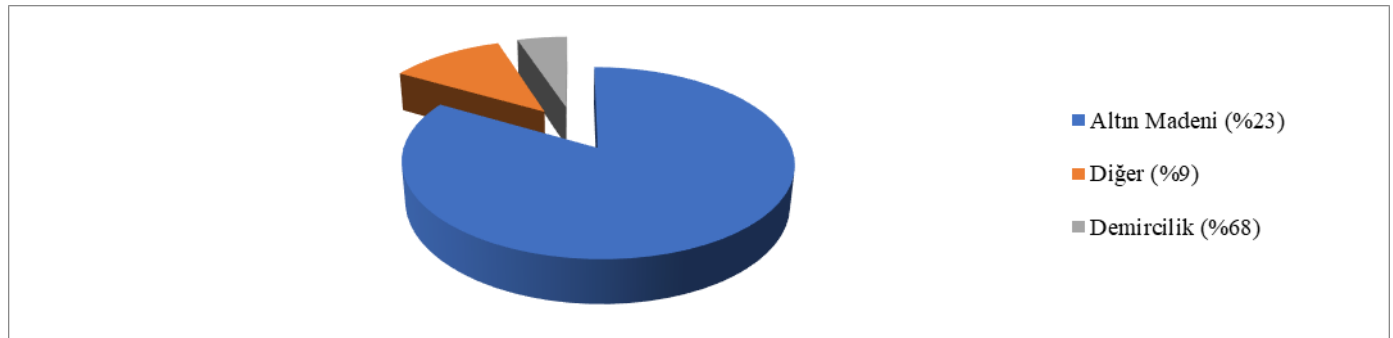
Ö2: Aile büyüğü sesli olarak besmele çekiyor. Zaman zaman gerginlikler olsa da aile üyeleri yemeklere katılıyor. Yemek saatleri topluca konuşma, barışma yeri özelliği sergiliyor.

Ö3: Yemeklerde en çok bulgur pilavı ve kızarmış et yemekleri gördüm. Dönemin hayvancılık veya avcılık özellikleri ile ilgili diye düşünüyorum.

Ö4: Bazen obanın ileri gelenlerinin katıldığı yemeklerde en soy bey, “şenlenelim” diye kopuz ustasından bir şeyler çalmasını istiyor. Genellikle beyi öven türküler söyleniyor ya da kahramanlık türkülerini söyleniyor.

Öğrencilerin gözlemleri değerlendirildiğinde film sahnelerinin: kültür tarihi açısından bakılınca dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili yemek adabı, yemek kültürü vb. bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Konularından Hareketle İzlediğiniz Dizilerde Sahnelenen Hangi Madencilik Faaliyetleri Vardır? Sorusuyla İlgili Bulgular



Şekil 4: Dördüncü Soruya İlişkin Veriler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

“Bir demirci, dağın demir kısmı eritilirse yol açılacağını söyledi. Demirin bulunduğu yere bir sıra odun, bir sıra kömür dizdiler ve ateşi yaktılar. Yetmiş yere koydukları yetmiş körükle hep birden körüklediler. Demir eridi, yüklü bir deve geçecek kadar yer açıldı” (Yıldırım vd.,2019).

... Oğuz Kağanın tecrübeli bilge veziri Uluğ Bey rüyasında bir altın yay ve üç gümüş ok gördü.(Yıldırım vd.,2019).

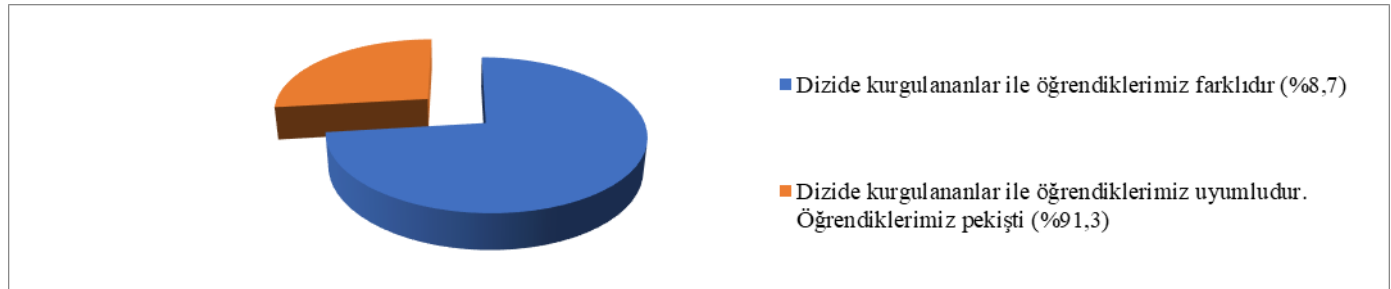
Ö1: Diriliş: Ertuğrul filminde rum olan bir kişi altın arıyor, derede su içinde suyun yaydığı ışıktan altın buluyordu ve altın madeni alanının korunması ile ilgili sahneler vardı.

Ö2: Madencilik adına en çok demirin işlenmesi ile ilgili sahneler var. Hatta beylerin çok gerdin olduğu zamanlarda demir döverek rahatlatma sahneleri vardı. Demircilik herkesin bildiği bir meslek gibi işleniyor.

Ö3: Demir döverken “Ya hay, ya hak” ifadeleri eşliğinde demir dövüyorlar.

“Hay”, Allahın 99 isminden biri olan ve diriliği, canlılığı ifade eden bir anlamı olup İslam inancında şehitlerin ölümsüzlüğü inancından dolayı askerlerin “Ya hay, ya hak” sözleri ile savaşa gittikleri bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin gözlemleri ve yapılan atflar birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin kültür tarihi açısından bakılınca dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin madencilik, maden ocağı, maden işleme vb. Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Konularından Hareketle İzlediğiniz Dizilerde Kullanılan Savaş Aletleri Bilgileriniz Pekiştirdi mi? Sorusuyla İlgili Bulgular



Şekil 5: Beşinci Soruya İlişkin Veriler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Başlıca silahları ok, yay, kılıç, mızrak, kalkan, gürz vb. olmuştur. (Yıldırım vd., 2019) Oğuz cesur bir adamdı. Günlerden bir gün bu gergedanı avlamaya karar verdi. Kargı, yay, ok, kılıç ve kalkanını aldı ve ormana gitti (Oğuz Kağan Destanı). Karadeniz ve Hamzaçebi: " Silah toplumlar için savunma veya taarruz aracı, devletler için bir sembol, yöre insanları için kültürel hayat içinde güç kuvvet, unvan, makam ve zenginliğini belirlemesi anlamına gelmektedir (Karadeniz ve Hamzaçebi, 2017).

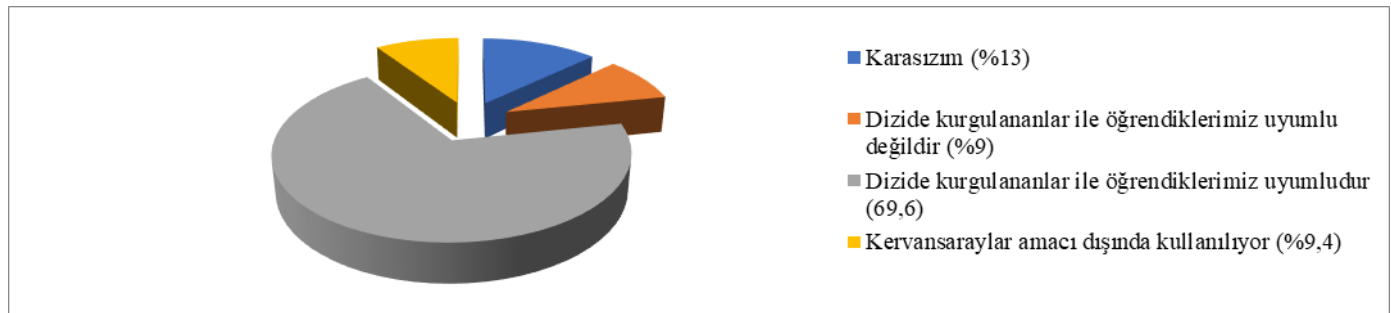
Ö1: Çocuklar küçük yaştan itibaren tahta kılıçlarla eğitim alıyorlardı.

Ö2: Bamsı Bey, çocuğuna tahtadan kılıç yapıyordu.

Ö3: Askerler (Alplar), talim adı altında askeri eğitim alıyorlardı. Alplar, en çok yay, kalkan ve kılıç kullanıyorlardı.

Öğrencilerin gözlemleri (Çocuklar küçük yaştan itibaren tahta kılıçlarla eğitim aldığı, Bamsı Bey adlı kahramanın çocuğuna kılıç hediye ettiği, Askerler (Alplar) talim adı altında askeri eğitim aldığı, Alplar en çok yay, kalkan ve kılıç kullandığı) ve yapılan atflar birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin kültür tarihi açısından bakılınca dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler 6. Ve 7. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesinde Öğrendiğiniz Han/Kervansaray Kavramları İle Dizide Gördüğünüz Han Sahneleri Uyumu İle İlgili Bulgular



Şekil 6: Altıncı Soruya İlişkin Veriler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

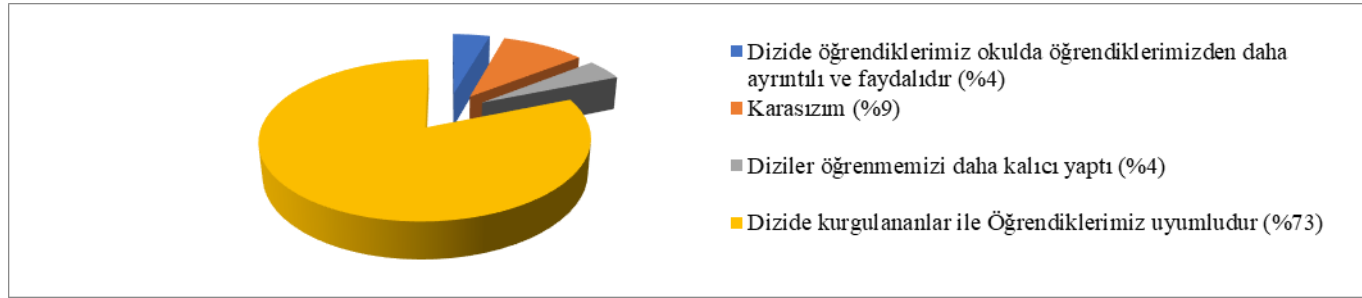
Türk tarihine bakıldığı zaman Selçuklular ve Osmanlılar, sosyal bir vazife gördüğü için han yapımına önemiyet vermişlerdir ve mimarî bakımdan güzel eserler yaptıkları görülür. Ticaret yolları üzerinde iki şehir arasındaki mesafe uzunsa orta bölümde münasip bir yerde han yapılırdı. Buna "Kervansaray" denirdi. Şehirler dışında yapılan bu yapıların bol suyu bulunur, içinde kahvehanesi, erzak ambarları, yem depoları bulunurdu. Kervanlar bir süre gittikten sonra burada mola verirler, geceleyerek kendilerini ve hayvanlarını dinlendirirlerdi.

Ö1: Filmde, hanları genel olarak ticaret kervanlarının uğrak yeri değil de önemli kişilerin kalması için tahsis edilen, gizli görüşmelerin yapıldığı ve bu yüzden sürekli savaş sahnelerinin, baskınların yapıldığı yer olarak gördüm.

Ö2: “Kuruluş: Osman” filminde han genellikle askeri bir üs, devlet konağı gibi kullanılıyor.

Öğrencilerin gözlemleri değerlendirildiğinde film sahnelerinin kültür tarihi açısından bakılınca hanların mimari özellikleri, içindeki eşyalar vb. özellikleri dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır. Ancak hanların işlevine uygun gösterilmediği ortaya çıkmıştır.

İzlediğiniz Filmler Derste Öğrendiğiniz Kavramları/Olguları Pekiştiriyor mu? Sorusuyla İlgili Bulgular



Şekil 7:Yedinci Soruya İlişkin Veriler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir

Genel olarak Türk Kültürü ile ilgili Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman filmlerinde kültürel öğeler ile ilgili kurgulamaların tarihi gerçeği yansıttığı ve öğrencilerin bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır.

TARTIŞMA

Tarihi Dizilerin (Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman) Sosyal Bilgiler derslerindeki Kültürel Kavramların Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi adlı çalışmamızla benzer içeriklere sahip olan makale, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri incelenmiş ve incelenen bu araştırmalarla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öztaş, Anıl ve Kılıç (2013), “Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarihe İlişkiyi Artırmada Etkisine İlişkin MYO Öğrencilerinin Görüşleri” adlı makale çalışmasını meslek yüksekokulunda okuyan 402 öğrenci ile yapmıştır. Anket çalışması yapılan araştırma sonucunda, tarihî film ve tarihî dizilerin tarihe ilginin artmasında etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Savaş ve Arslan (2014), “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı makale çalışmasını 8. Sınıfta okuyan 20 öğrenci ile yapmıştır. Öğrencilerin görüşleri alınarak, öğretmenlerin tarihi filmlerle öğretime ilişkin hizmet içi eğitim almaları sağlanması gerektiği, dersin müfredatındaki konu yoğunluğu azaltılıp, tarihi filmlerin kullanımına daha fazla zaman ayrılması için çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Bozkurt ve Bayındır (2015), “Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Popüler Olan Tarih Yapımları Hakkındaki Görüşleri” adlı makale araştırmasını 87 Sınıf Öğretmeni, 208 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 41 Formasyon Tarih Öğretmeni toplam 336 öğretmen adayı ile yapmıştır. Katılımcıların “TV yapımlarının tarih öğretimine katkısı olduğu ve okullarda öğretim materyali olarak kullanılabilirliği, adayların toplumun tarihi gerçekleri bu yapımlardan öğrendiği” görüşleri ortaya konulmuştur.

Öztaş (2015), “Tarih Öğretiminde Tarihî Film ve Tarihî Dizilerin Kullanılmasına İlişkin Tarih Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri (Kırklareli Üniversitesi Örneği)” adlı makale çalışmasını tarih bölümünde okuyan 208 öğrenci ile yapmıştır. Tarih bölümü öğrencileri tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasının dersi zevkli hale getireceğini, daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacağını belirttiklerini gözlemiştir.

Kalçık ve Ünal (2017), “Tarihi Dizilerin Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Öğrenmeyi Öğrenme ve Tarih Bilgisine Katkısı” adlı makale araştırmasını 22 öğrenci ile yapmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmış ve tarihi diziler yoluyla öğrencilerin tarihi bilgi edindikleri, öğrenmeyi öğrenme süreçlerinde dizilerden etkilenerek tarihi konuları sorguladıklarını ve araştırmaya başladıklarını ortaya koymuştur.

Türker ve Kırık (2019), “Tarih Dizilerinde Gerçeklik Algısının Oluşumu: Diriliş Ertuğrul Dizisinin Göstergibilimsel Çözümlemesi” adlı makale çalışmada “Diriliş: Ertuğrul” dizisinde kullanılan göstergelerin; teknik kodlar ve kültürel kodlar bakımından içerikleri gerçeklik algısının oluşumuna sundukları katkı çerçevesinde incelemesi yapılarak yan anlamın bulunması amaçlanmıştır. Türk Töresi, Türk Devlet Geleneği, İ'lay-ı Kelimetullah Ülküsü, Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi ve İslam inancı ile İslam Hukuku'na çok sayıda gönderme olduğu vurgulanmıştır.

Okumuş (2020), “Tarih Derslerinde Tarihsel Film Uygulaması Hakkında Öğrenci Düşünceleri” adlı makale araştırmasını 71 öğrenci ile yapmıştır. Tarih derslerinde tarihsel film uygulamalarının dersi görsel ve somut hale getirdiğini ve içeriğin kalıcılığını sağladığını, derse yönelik olumlu duyguları geliştirdiğini gözlemiştir.

Muratalan (2011), "Tarih Öğretmenlerinin Tarihî Filmlerden Yararlanırken Karşılaştıkları Sorunlar" adlı Yüksek Lisans Tez araştırmasını 127 tarih öğretmeni ile yapmıştır. Tarih dersinde tarihi film kullanmanın faydalı olduğunu, derslerin bu şekilde daha verimli olduğunu, ancak öğretmenlerin uygulama ve planlama kısmında sorun yaşadıklarını vurgulamıştır.

Çoban (2011), "Tarih Derslerinde Tarihi Film ve Dizilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı Yüksek Lisans Tez araştırmasını 439 öğrenciye ve 13 tarih öğretmeni ile yapmıştır. Verilerden elde edilen bilgilere göre öğretmen ve öğrenciler tarihi film ve dizilerin tarih öğrenmeye önemli katkıları olacağını ancak uygulamada film ve diziler tarih derslerinde yeterli şekilde kullanılmadığını vurgulamıştır.

Aktaş (2022), "Tarihi Filmler ve Gerçeklik (Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri)" adlı Yüksek Lisans Tez araştırmasını betimsel araştırma yöntemi kullanarak, 123 tarih öğretmeni ve 338 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda dersleri etkili, verimli ve ilginç hale getirdiğini gözlemlemiştir. Tarihi filmlerin dönemin Sosyo-kültürel yapısını yansıttığını vurgulamıştır.

Öztaş (2007), "Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" adlı doktora tezini 11. Sınıf öğrencileriyle birlikte yapmıştır. Deneysel yöntem kullanarak yaptığı araştırmasında tarihi filmlerin ders başarısına etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda derslerde film kullanmanın öğrenci başarısını arttırdığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığını da açıklamıştır.

Alanyazın taramasında ortaya konulan tespitlere ek olarak öğrencilerinin gözlemleri ve tarihi olgular birlikte değerlendirildiğinde filmlerin öğrencilerin otağ, çadır, kilim dokuma, hayvancılık, vb. Türk Kültürü ile ilgili kavramsal bilgileri pekiştirdiği,

Film sahnelerinde kurgulanan oba beylerinin ve hatunların katılımı ile yapılan kurultay/toy sahnelerinin öğrenilen olgularla uyumlu olduğu,

Öğrencilerinin gözlemleri (Yemeklerde en önce bey ekmeği alıp bölüp kardeşlik vurgusu olarak diğer beylere dağıtması, Aile büyüğü sesli olarak besmele çekerek yemeğe başlaması, yemeklerde en çok bulgur pilavı ve kızarmış/ kavrulmuş et yemeklerinin yer alması, oba beylerinin katıldığı yemeklerde kopuz eşliğinde kahramanlık türküleri söylenmesi) ve tarihi olgular birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili yemek adabı, yemek kültürü vb. bilgilerini pekiştirdiği,

Öğrencilerinin gözlemleri (Diriliş: Ertuğrul filminde dereye suyun yansımından hareketle altın arayan bir gayri müslim ile ilgili sahne, demirin işlenmesi ile ilgili sahneler) ve yapılan atıflar birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin kültür tarihi açısından bakılınca dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin madencilik, maden ocağı, maden işleme vb. tarihi olgular birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği,

Öğrencilerinin gözlemleri (çocuklar küçük yaştan itibaren tahta kılıçlarla eğitim aldığı, "Bamsı Bey" adlı kahramanın çocuğuna kılıç hediye ettiği, askerler (alplar), talim adı altında askeri eğitim aldığı, alplar en çok yay, kalkan ve kılıç kullandığı) ve tarihi olgular birlikte değerlendirildiğinde film sahnelerinin öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği,

Film sahnelerinin kültür tarihi açısından bakılınca hanların mimari özellikleri, içindeki eşyalar vb. özellikleri dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili bilgilerini pekiştirdiği 23 öğrenci ile yapılan görüşmeden ortaya çıkan sonuçtur.

ÖNERİLER

Tarihi diziler toplumun tarihe ilgisini arttırması, izleyicilere tarih şuurunu kazandırması, tarihi kavramların, olayların kahramanların bu diziler vasıtasıyla öğrenilmesine vesile olduğu için olumlu etkileri bulunmakla beraber, saray içi entrikalara, aşk olaylarına gereğinden fazla yer vererek, aşırı şiddet içeren sahneleri bol bol vererek olumsuz etkilerde yapmaktadır.

Tarihi diziler popüler televizyon diline uygun hareket etme isteğinden dolayı tarihi gerçeği bozmamalıdır.

Gayri resmi tarih anlayışı içinde haremde entrikalar ve kadın-erkek ilişkilerinin ön planda tutulması konusunda toplumun geleneksel kodlarına ve kurguların tarihe uygun olarak verilmesine dikkat etmelidir.

Tarihi dizilerde karakterleri ve olayları reyting uğruna gerçeklerden uzaklaşmamalıdır.

Tarihi dizilerin toplumsal yaşama hem olumlu, hem olumsuz etki yapacağı göz önünde bulundurularak kanlı savaş sahnelerinin gereğinden fazla gösterilmemesi, harem hayatıyla ilgili kurguları tarihe uygun olarak vermesi uygun olacaktır.

SONUÇ

“Tarihi Dizilerin (Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman) Sosyal Bilgiler Kültürel Konularının Pekiştirilmesine Etkisinin Değerlendirilmesi için yapılan bu araştırmada; Sosyal Bilgiler ders kitaplarından oluşan doküman analizi ve popüler tarihi dizileri izleyen öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerinin gözlemleri ve kurgulanan film sahneleri birlikte değerlendirildiğinde Uyanış: Büyük Selçuklu, Alparslan: Büyük Selçuklu, Diriliş: Ertuğrul ve Kuruluş: Osman adlı tarih, aksiyon, macera, kurgu ve drama türündeki dönem filmlerinin, dönemin özelliklerini yansıttığı ve öğrencilerin Türk Kültürü ile ilgili soyut bilgilerini pekiştirdiği gerçeğine ulaşılmıştır. Araştırma sonunda popüler dizilerin her ne kadar reyting için tarihi olayların tam yansıtmasa da öğrencilerin Türk kültürü ile ilgili olguları pekiştirmesine yardımcı olduğu savına ulaşılmıştır.

Tarihi diziler toplumumuz tarafından beğenilip ilgi gördüğü gerçeğinden hareketle toplumun tarihini tarihi diziler aracılığı ile öğrendiği, tarihsel olayları anlamaya çalıştığı bilinen bir gerçektir. Tarihi diziler, görsel, işitsel ve duygusal zekâyâ hitap edebildiği için bir tarihi olayı aktarmada kitaplardan, dergilerden daha iyi bir kaynak olabilir. Tarih temalı diziler sosyal bilgiler konularını pekiştirilmesine, soyut düşünebilme özellikleri henüz gelişmemiş öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına etkisi bakımından önem taşımaktadır. Diziler, tarihsel olguları anlama, empati kurabilme, olayları sıralayabilme, kültürel unsurları fark etmeye katkı sağlamaktadır. Tarihi diziler ile Sosyal Bilgiler dersindeki soyut kavramların somutlaşması, sözel bilgilerin pekişmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş (2022), “*Tarihi filmler ve gerçeklik (Öğretmen ve öğrenci görüşleri)*” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Bozkurt N. & Bayındır, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Popüler Olan Tarih Yapımları Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(4), s.205-215.
- Çoban, Z. (2011). *Tarih Derslerinde Tarihi Film ve Dizilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Erdoğan, A. (2014) İslamiyet'ten Önce Türk Devletlerinde Meclis Anlayışı: Toy, Keneş, Kurultay Örneği, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* (s. 41.)
- Faiz, M. & Karasu-Avcı, E. (2020). Popüler Kültür Unsuru Olarak Tarihi Dizilere İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 744-763.
- Gökmen, E. "Osmanlı dönemi Gördes Halıcılığı" (2014 Celal Bayar Üniversitesi i Manisa ve Yöresi Türk Tarihi ve Kültürünü Uygulama ve Araştırma Merkezi.) http://turktarih.cbu.edu.tr/db_images/file/Merkez-Yayinlari/Gordes-Haliciligi.pdf Bilgiye erişim tarihi:07.01.2022 Saat:15:01
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutçu, M., Özerdoğan, P. & Aygün, S. (2019) Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7. MEB
- Kalçık, C. & Ünal F. (2017). Tarihi Dizilerin Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Öğrenmeyi Öğrenme ve Tarih Bilgisine Katkısı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), s.1-16.
- Kafesoğlu, İ. (2015), Türk Milli Kültürü, Ötüken Neşriyat.
- Karadeniz, Ç. & Hamzaçebi, G. (2017), Giresun Ve Havalisinde Düğün Geleneğinde Coşkuyu Güçlendiren Bir Unsur Olarak: Ateşli Silah Kullanımı, *International Journal of Social Science*, Number: 62 , Winter I 2017, p. 455-464.
- Muratalan, T. (2011). *Tarih Öğretmenlerinin Tarihi Filmlerden Yararlanırken Karşılaştıkları Sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okumuş, O. (2020). Tarih Derslerinde Tarihsel Film Uygulaması Hakkında Öğrenci Düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), s.202-224.
- Ögel, B., Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları, 1994 İstanbul Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı
- Öztaş, S. (2007). Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. (2015). Tarih Öğretiminde Tarihî Film ve Tarihî Dizilerin Kullanılmasına İlişkin Tarih Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(2), s.1-37.
- Öztaş, S., Anıl, N. & Kılıç, B. (2013). Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarihe İlgiyi Artırmada Etkisine İlişkin MYO Öğrencilerinin Görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), s.107-120. UMYOS Özel Sayı.

Savaş, B. & Arslan Ö. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(8), s.129-147.

Türker, A. & Kırık, A. (2019). Tarih Dizilerinde Gerçeklik Algısının Oluşumu: Diriliş Ertuğrul Dizisinin Göstergebilimsel Çözümlemesi. *TRT Akademi, Spor Yayıncılığı, Cilt 04 | Sayı 08*

TDK (<https://sozluk.gov.tr/>) Bilgiye erişim tarihi:08.01.2022 Saat:10:49

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. &Yılmaz, M. (2019) Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6. MEB.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.