ULUSLARARASI MULTİDİSİPLİNER AKADEMİK ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

ARALIK 2022
CİLT: 9 SAYI: 3

JOURNAL OF INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY ACADEMIC RESEARCHES

DECEMBER 2022
VOLUME: 9 ISSUE: 3

www.joimar.com
2022

HAKKIMIZDA

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi 2014 yılında yayın hayatına girmiştir. Dergi yılda 3 kez olmak üzere Mayıs, Ağustos ve Aralık aylarında elektronik olarak yayımlanır. Derginin yayın kabul ettiği temel alanlar eğitim bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve spor bilimleridir. Dergimize yayınlanması için belirtilen bu alanlara uygun olan özgün makale, derleme, kitap bölümü ve olgu sunumları gönderilebilir.

Dergide yayınlanması için kabul edilen akademik çalışmalar dergi web sitesinde elektronik olarak yayınlanır. Dergiye gönderilen akademik çalışmalar editörün onayından geçtikten sonra hakem değerlendirmesi için alana hâkim hakemlere yönlendirilir. Her akademik çalışma en az iki hakem değerlendirmesine tabi tutulur. Editör gerekli gördüğü durumlarda akademik çalışmayı ikiden daha fazla hakemin değerlendirmesine sunabilir. Ancak şartlar ne olursa olsun hem editör hem de derginin diğer yönetim organları hiçbir makaleye dergide yayınlanması için öncelik vermez. Ayrıca her akademik çalışma konu ile ilgili hakemlere yönlendirilirken editör veya dergi yönetim organlarının hakemlerin kararları üzerinde etkide bulunmaları söz konusu olamaz.

Günümüzde akademisyenler başta olmak üzere akademik çalışmalar yapan diğer bilim insanlarının en fazla karşılaştıkları sorunların başında akademik çalışmalarının uzun değerlendirme sürelerine tabi tutulması gelmektedir. Dergimiz bilim insanlarının bu sorunu ortadan kaldırmak ve dergiye gönderilen akademik çalışmalara ilişkin hakem görüşlerinin en kısa sürede neticelenmesi için gerekli hassasiyeti göstermektedir. Bunun yanında dergimiz aşağıda yer alan indeks ve dizinlerde taranmaktadır.

International Scientific Indexing
International Institute of Organized Research
Advanced Science Index
Indian Science Index
Infobase Index
General Impact Factor
Scientific Indexing Services
Türk Eğitim İndeksi
Eurasian Scientific Journal Index
Open Academic Journals Index
Directory of Indexing and Impact Factor
Cite Factor Academic Scientific Journals
Researchbib Academic Resource Index
Bibliothekssystem Universität Hamburg
World Catalogue of Scientific Journals
SJIF Scientific Journal Impact Factor
Scholarsteer Scholary Information
Cosmos Impact Factor
Academic Keys
İdeal Online
Acar Index
Jifactor

ABOUT US

Journal Of International Multidisciplinary Academic Researches entered into the life in 2014.It is published electronically in May, August and December, three times a year. Base fields of the journal are educational sciences, social sciences, health sciences and sport sciences. Unique articles, collections, book sections and case reports can be sent to the journal for publication. Academic studies accepted for the publication on the articles are published on the journal website electronically. Academic studies sent to the journal are directed to the specialist referees after it was certifiec by the editor. Each academic study is subjected to at least two referee assessmentsWhen the editor finds the evaluation of the study necessary, he can send the study to referees more than two. However, under all circumstances, both the editor and the other managing bodies of the articles can not give priority to any article to be published on the journal. Furthermore, while every academic study is directed to the referees interested in the topic, the editor or managing bodies of the journal can't have any effect on the decisions of the referees.

In this day and time, particulary academicians and other scientists doing academic researches say that the most common difficulty they encountered during their researches was that the academic studies had been subjected to long assessment process. Our journal displays the necessary sensitivity in order to clear the problems and provide the academic studies with results as soon as possible. Additionally, our journal is scanned in the folowing indexes and lists.

International Scientific Indexing
International Institute of Organized Research
Advanced Science Index
Indian Science Index
Infobase Index
General Impact Factor
Scientific Indexing Services
Index of Turkish Education
Eurasian Scientific Journal Index
Open Academic Journals Index
Directory of Indexing and Impact Factor
Cite Factor Academic Scientific Journals
Researchbib Academic Resource Index
Bibliothekssystem Universität Hamburg
World Catalogue of Scientific Journals
SJIF Scientific Journal Impact Factor
Scholarsteer Scholary Information
Cosmos Impact Factor
Academic Keys
İdeal Online
Acar Index
Jifactor

ULUSLARARASI MULTİDİSİPLİNER AKADEMİK ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
(E-ISSN: 2149-2166)

YAYIN KURULU

EDİTÖR	**Kurum**
Hakan Hekim	Hekim Yayınevi
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ	
Mesut HEKİM	Hekim Yayınevi
SEKRETARYA	
Mehmet TOKGÖZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Oğuz GÜRKAN	Bozok Üniversitesi
Servet REYHAN	Siirt Üniversitesi
Yılmaz YÜKSEL	Erzurum Teknik Üniversitesi
HAKEM KURULU	
Dr. Ahmet ŞAHİN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Ahmet TALİMCİLER	Ege Üniversitesi
Dr. Akmaral İBRAYEVA	M. Kozybayev Kuzey Kazakistan Devlet Üniversitesi
Dr. Arzu Gürdoğan	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Asiye Ayben Çelik	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Ayfer AYDINER BOYLU	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Dr. Barbaros Serdar ERDOĞAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Doğan Bıçkı	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Dolunay ŞENOL	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Elif BOZYİĞİT	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Emre SERİN	Siirt Üniversitesi
Dr. Erdi Kaya	Akdemiz Üniversitesi
Dr. Esma ESGİN GÜNDER	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Feda Rehimov Hannanoğlu	Akü Devlet Üniversitesi
Dr. Georgi GAGANİDZE	Ivane Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi
Dr. Gökhan ÇOBANOĞLU	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Gönenç HONGUR	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Gül ÖZKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Gülay GÜNAY	Karabük Üniversitesi
Dr. Gülten HERGÜNER	Sakarya Üniversitesi
Dr. Hale YAMANER OKTAN	Ege Üniversitesi
Dr. Hande ŞAHİN	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Hanna STAKHEYENA	Boğaziçi Üniversitesi
Dr. Hayri AYDOĞAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Hilal Yıldırır Keser	Uludağ Üniversitesi
Dr. Huriyet Bilge	Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Kadri Yılmaz ERDAL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Mehmet ŞAHİN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Metin SAYIN	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Mir Hamid Sleaihan	Islamic Azad University, Iran Üniversitesi
Dr. Modammad Ahmad Qudah	University of Jordan Üniversitesi
Dr. Muharem Cufta	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Murat ÇALIŞOĞLU	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Murat GÖK	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Murat KEÇE	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Mustafa TALAS	Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Nihada Delibegović Džanić	University of Tuzla, Bosniaand Herzegovina Üniversitesi
Dr. Nilgün VURGUN	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Nurten DİNÇ	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Özkan YILDIZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Özkan YILDIZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Perihan ŞARA	Uşak Üniversitesi
Dr. Semra AKAR ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Dr. Semra TETİK	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Sırrı Cem DİNÇ	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Sibel ERKAL	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Suat KOLUKIRIK	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Tamara Merkulova VYKTOROVNA	Khrakiv Ulusal Üniversitesi
Dr. Tonguç VARDAR	Uludağ Üniversitesi
Dr. Turan IŞIK	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Türkay Türkoğlu	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Zafer Durdu	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Zeynel TURAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

	Sayfalar
Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi **Yazar:** Ceyda DEMİRHAN ÇANÇIR	**1-11**
Fen Öğretiminde Teknolojik Ders Materyallerinin Akademik Başarı Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi **Yazarlar:** Aslı ANBARKAYA, Murat DEMİRBAŞ	**12-30**
Öğretmenlerde İş Doyumunun Örgütsel Bağlılık İle İlişkisinin Değerlendirilmesi **Yazarlar:** Suat TUGAY, Ali YOL	**31-42**
Çocukluk Çağı Travmaları ve Olumsuz Yeme Tutumu **Yazar:** Zeynep ERGÜN, Rahşan KOLUTEK	**43-55**
Telfîk, Modern İslam Hukukçularının Yaklaşımları Ve Telfîk Taklit İlişkisi **Yazar:** Sayit TAHİR	**56-66**

TABLE OF CONTENTS

	Pages
Investigation of The Effects Of School Admınistirators' Leadership Behavior on Teachers' Organizational Commitment Level **Author:** Ceyda DEMİRHAN ÇANÇIR	**1-11**
Evaluation of The Effects of Technological Course Materials in Science Teaching on Academic Success **Authors:** Aslı ANBARKAYA, Murat DEMİRBAŞ	**12-30**
Evaluation Of The Relationship Of Teachers' Job Satisfaction And Organizational Commitment **Authors:** Suat TUGAY, Ali YOL	**31-42**
Childhood Traumas And Negative Eating Attitudes **Author:** Zeynep ERGÜN, Rahşan KOLUTEK	**43-55**
Telfiq, The Approaches of Modern Islamic Lawyers And The Relationship Of Telfiq Imitation **Author:** Sayit TAHİR	**56-66**

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 9 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 9 Issue: 3
2022
www.joimar.com

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF SCHOOL ADMINISTIRATORS' LEADERSHIP BEHAVIOR ON TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVEL

Ceyda DEMİRHAN ÇANÇIR

[1]**Sakarya Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Temel Eğitim Anabilimdalı, Sakarya Türkiye**
e-mail: demirhanceyda@gmail.com

ÖZET
Eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Eğitim sürecinde okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar ve okulları idare etme biçimleri öğretmen davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sergileyecekleri davranışlar da eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretmenler ile olan ilişkilerinde ve iletişim süreçlerinde sergileyecekleri davranışların öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli bir çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada da okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında literatürde bu alanda yapılan araştırma bulguları incelenmiş olup, yapılan araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerde örgütsel bağlılık düzeyini etkilediği tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, liderlik tarzları, örgütsel bağlılık

JEL KODU: D23

ABSTRACT
Teachers and school administrators take on important duties in order to reach the goals defined by education. The behaviors of school administrators during the education process and the way they manage schools affect teacher behaviors. The behavior teachers will perform also directly affects the quality of education. At this point, examining the effects of the behaviors of school administrators in their relations with teachers and in their communication processes on teachers shows up as an important study subject. In this study, it is aimed to examine the effects of the leadership manners exhibited by school administrators on the organizational commitment levels of teachers. Within the scope of the research, the research findings in this field in the literature were examined, and according to the research findings, it was made firm that the leadership manners of school administrators affected the level of organizational commitment of teachers.
Key Words*:* School administrators, leadership manners, organizational commitment

JEL CODE: D23

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olmasının yanı sıra üyesi olduğu toplumun hareketini etkiyecek gayelerine erişmesine yardımcı olacak liderlere ihtiyaç duymaktadır. Bugün her ne kadar kurumsallaşmanın desteği ile örgüt kapsamında yöneticiye olan ihtiyaç azalsa da bir lidere duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. İnsanoğlunun tarihte lider başarısına birçok örnek verebilmektedir (Bilir, 2007). Bu durum tarihsel süreçte liderlik kavramına ilişkin yapılan araştırmaların içeriğini şekillendirmiştir. Liderlik kavramına yönelik geleneksel görüş ve tutumlar 1980 yılları ile değişim göstermeye başladığı bilinmektedir. James MacGregor'un teori ve görüşleri bazen bilim insanlarınca nitel çalışmalar çerçevesinde kullanıldığı görülmektedir. Hem döneme ilişkin bazı trend kaynaklarda dönüşüm ve paylaşılan vizyon gibi kavramlar tercih edildiği anlaşılmaktadır. 1990 yıllarında liderliğe yönelik ciddi

paradigma değişiklikleri yaşandığı rapor edilmiştir. Bu kapsamda liderliğin tek bit insan ile sınır kalmayacağı ve belirli bir zaman dahilinde yaşanabileceği vurgulanmaktadır. Liderlik bir ikna evresi olarak ifade edilmektedir. Liderlik ile yöneticilik terimleri arasında oldukça önemli ayrımların olduğu görülmektedir. 20. Yüzyılda liderliğe yönelik çeşitli görüş ve önerlerin ortaya çıktığı ve farklı liderlik tanımlamalarına yer verildiği bilinmektedir. Liderlik kavramlarına yönelik tanımlarda pek çok zaman hizmet, yardımlaşma, imece, değişim, işbirliği, ortak amaçlar, karşılıklı etki ya da ikna gibi terimlerin dahil edildiği söylenmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Liderlik her örgütte önemli bir olgu olarak ele alınmakta olup, eğitim sisteminde okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri eğitim paydaşları (öğretmen, müdür yardımcıları, veliler, öğrenciler) açısından oldukça önemli bir konudur. Nitekim eğitim kurumlarının belirlenen gayelere ulaşmasında sorumluluk, faaliyet ve görevlerin yerine getirilmesinde en etkili mekanizmanın yönetim olduğu düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının daha önceden planladığı amaçlara ulaşabilmesinde yönetimin ciddi rolünün olduğu beyan edilmektedir (Çelik, 2022).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları temelde eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşmak için önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzları öğretmenlerin iş yaşamlarını ve mesleklerine bakış açılarını etkilemektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda genellikle yönetici liderlik tarzlarının öğretmenlerde iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkilerinin ele alındığı görülmektedir (Güney, 2014; Yılmaz & Boğa-Ceylan, 2011; Çoban, 2019). Ancak yapılan çalışma bulguları yönetici liderlik tarzlarının öğretmenlerde örgütsel bağlılık düzeyini de etkilediğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmada da ilgili literatür ışığında yönetici liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Liderlik Kavramı

Liderlik kavramına ilişkin bilgilerin iyi anlaşılabilmesi için öncelikli olarak "lider" kavramına ve liderlerin sahip olduğu bazı özelliklere değinilmesi gerekmektedir. Liderleri diğerlerinden ayrıştıran özellik, onların birçok birey arasından ayrılarak lider olmalarına olanak tanıyan bazı nitelikleri dikkat çekmektedir. Bu niteliklere ilişkin farklı görüşler bulunmasına karşılık, genellikle ön plana çıkan özellikler, dürüstlük, doğruluk, etkileşime açık kişiliğe sahip olma, güdüleyici olma, özgüven yüksekliği, istikrarlı olma ve girişken olma gibi tutumlar gelmektedir (Ergun-Özler, 2013). Bu bağlamda etkili bir lider hem yapıcı hem de yaratıcı görüşlere önem vermekte, örgütsel yapı içerisinde insan kaynaklarını desteklemekte, çalışanların düşüncelerini özgür bir biçimde ifade etmelerine destek olmakta, zıt fikirlere saygı duymakta ve kararların sağlıklı alınmasına özen göstermektedir (Gedikoğlu, 2015). Liderler takipçileri etkileme gücü yüksek bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Liderlerin takipçileri etkilemelerine katkı sağlayan bazı güç kaynakları bulunmaktadır. Söz konusu güç kaynakları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

Yasal güç: örgütsel davranış alanyazında incelendiğinde liderlerin ev yöneticilerin güç sahibi olmadan varlıklarını sürdürmelerinin imkânsız olduğu anlaşılmaktadır (Kessler, 2010). Yasal gücü dikkate alan eğitimcilerin ve okul liderlerinin emir yetkilerinin yasalar ile sağlandığının bilinci olduğu, emirlerin esasen yasalardan kaynaklı olarak meydana geldiğinin farkında oldukları ifade edilmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin okul yöneticilerine değil yasa ve yönetmeler kapsamında hareket ettiği anlaşılmaktadır (Pamuk, 2018).

Ödül gücü: işgörenine değer veren ve ödüller ile destekleyerek denetimlerini sağlayan liderlerin çalışanlarını etkileme gücünü ortaya koymaktadır. Bir liderin takipçilerinin gereksinimlerini giderme becerilerinden doğan etki "ödül gücü" olarak adlandırılmaktadır (Ezigbo, 2013: 40). Başka bir ifadeyle ödül gücü, bir insanın almak istediği unsurları sağlayarak diğerlerinin hareketlerimi etkileme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu ödülleri ikramiye ve maaş artışı gibi finansal olabilir ya da terfi etme, uygun iş ataması, daha çok sorumluluk, yeni ekipman, tanınma ve övgü dahil olmak üzere finansal olmayan da olabilmektedir. Bir lider, işgörenler ödüllere değer verdiği sürece, işgörenlerin hareketlerini etkilemek ve denetlemek adına ödül gücünü kullanabilmektedir (Lunenburg, 2012).

Zorlayıcı güç: Zorlayıcı güç; örgütteki çalışanların kurallar ve verilen emirleri gerçekleştirmedikleri zaman karşılaştıkları güç türü olarak açıklanmaktadır (Dursun, 2021). Örgüt yöneticilerinin zorlayıcı gücüyle çalışanların iş yaşamı veya çalışma şekliyle alakalı değişiklikler yapma yetkisine sahip oldukları görülmektedir. Bu ve buna benzer yetkileriyle çalışanlarını korkutan tüm davranışların güç kaynağı durumunda olduğu belirtilmektedir. Ödül gücünün tersi bir güç olarak belirtilen zorlayıcı güç, çalışanların görevlendirilmesi için yaptırım içermektedir (Şeremet-Kaya, 2021).

Yukarıda lider kavramına ve liderlerin sahip oldukları temel nitelikleri değinilmiştir. Liderlik kavramı ise yöneticilerin başka bireyler olan etkileşimi sonucuna ve bireyin belirli bir grup kapsamında diğer bireylerden ayrı biçimde üstlendiği rol olarak atfedilmektedir. Başka bir söylemler, grup çerçevesinde bireyin meydana getirdiği tutum biçimi olarak açıklanmaktadır (İbicioğlu ve ark., 2009). Liderlik sözcüğünün sözlükteki manasına bakıldığında yöneten, önde giden, sürükleyen anlamına gelmektedir. Fakat, sözlükte sözcük anlamları ile liderlik kavramının dar bir anlamda tanımlandığı görülmektedir. Nitekim lider yalnızca gruplara liderlik eden değil, geniş birey gruplarına hedef ve amaçlar gösteren kişiler olarak ifade edilmektedir. (Güney, 2012). Toplumsal bir unsur olma özelliği gösteren liderlik bütün toplumsal faktörler gibi değişikliklerin etkisi altında kalmakta ve tekrarlanmaktadır. Özellikle sistematik açısından üzerinde ciddi olarak araştırma yapılan liderlik etkeninde gelişme medyana gelmesi ve yeni kuramların literatüre eklenmesi oldukça normal olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında bilgi devrinin özelliklerine paralel bir liderlik algısının ortaya çıkmasına neden olan faaliyetler de yeni liderlik davranışlarının ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Eraslan, 2006).

Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Tarzları

İnsanların meydana getirdiği toplumsal örgütlerde mevcut liderlik kavramıyla ilgili içinde bulunduğumuz döneme kadar birçok çalışmanın yapıldığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda farklı liderlik türlerinin olduğu görülmektedir. Söz konusu türler arasında zaman içerisinde yeni anlayışlar çerçevesinde oluşan yeni liderlik türlerinden bahsedilmektedir (Günçavdı, 2017). Liderlik türleri örgütsel davranış biçimini etkileyen bir unsur olduğu için okullarda da yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzları öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Okul yöneticilerinin yaygın olarak kullandıkları liderlik tarzları aşağıda açıklanmıştır

Otoriter liderlik: Geleneksel liderlik türleri kapsamında en çok dikkat çekici olan liderlik türlerinden birinin otokratik liderlik olduğu bilinmektedir. Bu liderliği benimsemiş olan liderlerin tüm güç ve yetkiye sahip olduğu, katılımcılığı desteklemediği görülmektedir (Ergun-Özler, 2013). Bunun yanında otoriter liderlik tarzının hüküm sürdüğü örgütlerde çalışanlarda olumsuz örgütsel davranış biçimlerinin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda otoriter liderlik tarzının çalışanlarda mesleki tükenmişliğe neden olduğu belirtilmektedir (İnceağaç, 2020).

Demografik liderlik: Otoriter liderliğin yani tüm yetkileri elinde bulunduran liderlik tipinin tam tersi bir anlayışa sahip olan liderlik türü olduğu görülmektedir. Bu liderlerin hemen hemen tüm konularda örgüt üyelerinin fikirlerini aldığı, katılımcılığı ciddi düzeyde önemsediği belirtilmektedir. Kaynaklarda katılımcı liderlik türü şeklinde de ifade edildiği görülen bu liderlikte katılımcılık esas kabul edilmektedir (Ergun-Özler, 2013). Demokratik liderliğin etkili kullanıldığı örgütlerde çalışanların genelde yöneticilerinin kendi fikirlerini, seslerini ve yorumlarını duyuyor olmalarından mutlu oldukları görülmektedir. Zira çalışanlar açısından bu davranış yöneticilerinin gözünde değer kazanmak olarak algılanmaktadır. Örgütteki demokratik liderlik uygulamalarıyla örgüt adına hayati önemi olan hususlarda farklı yorum ve eleştirilerin önündeki engellerin kalkmasıyla örgütün devamlılığına etkisi olacak yenilik ve yaratıcılığa yol açılacağı vurgulanmaktadır. Çalışanlara güven aşılayan bu liderlik türünün uygulamaları çalışanların moral düzeyinin artmasında etkili olmaktadır (Aytekin, 2019). Bunun yanında yapılan birçok çalışmada demokratik liderlik tarzının iş doyumunu, örgütsel bağlılığı, çalışma motivasyonunu ve performansını arttırdığı görülmektedir (Oussible & Tınaztepe, 2022; Kurniawati ve ark., 2021; Allafchi, 2017).

Serbest bırakıcı liderlik: Serbest bırakıcı liderlik türünde örgüt üyelerinin üstünde liderlerin bir etkinliğinin olmadığı görülmektedir. İzleyenlerin örgüt içerisinde bir lider yokmuş gibi davrandığı, bu konuda kendilerini özgür hissettikleri belirtilmektedir. Tümüyle serbestliğin sağlandığı bu tür liderlikte, liderin herhangi bir durumda yetkisini kullanmadığı, tüm yetkilerini sadece örgüt üyelerine bıraktığı görülmektedir. Dolayısıyla örgüt içinde otorite eksikliğinin kaçınılmaz bir son olduğu düşünülmektedir (Ergun-Özler, 2013). Bu liderlik tarzının benimsendiği örgütlerde çalışanların kendilerini yetiştirerek sorunlara en iyi çözümü bulma hususunda güdülendikleri görülmektedir. Şayet bir kişi gerekli görürse, isteyen kişinin istediği kişi ile birlikte grup oluşturup problemleri çözmek ve yeni iş fikirlerini test etme hususunda en uygun kararları alabileceği belirtilmektedir. Böylesi bir süreçte liderin görevinin kaynak ve malzeme sağlama, bunlar ile ilgili sınırları belirleme şeklinde olduğu görülmektedir (Cinel, 2008).

Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütsel bağlılık kavramı literatürde üzerinde sıklıkla çalışılan konular arasında yer almakta olup, bu alanda yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık kavramına ilişkin olarak birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Tayfun ve arkadaşlarına (2008) göre, örgütsel bağlılık kavramı "çalışanların örgütsel amaç ve değerleri benimsemeleri, belirlenen değerler ve amaçlara ulaşabilmek adına kendilerini sorumlu tutmaları şeklinde tanımlanmaktadır Sevinç & Şahin (2012) ise örgütsel bağlılık kavramını; takipçilerin örgütsel ilke ve amaçları özümsemeleri, bu kriterlere ulaşma konusunda gayret göstermeleri ve örgüt üyeliğini sürdürme isteği olarak açıklanmaktadır. Literatürde örgütsel bağlılık kavramına yönelik tanımlar değerlendirildiğinde örgütsel bağlılığın yüksek olmasının çalışanların yanında örgütsel açısından da önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda donanım düzeyi yüksek olan çalışanlar örgüt kapsamında devamlılığının sağlanması adına çalışan örgütsel bağlılık seviyesini yüksek düzeyde tutmak örgüt adına sağlıklı bir etken olmaktadır. Çünkü örgütlerine amaçlarına erişmede ve faaliyet alanlarında başarılı olmaları donanım ve yetenekli çalışanların olması halinde olanaklı olmaktadır (Karataş & Güleş, 2010). Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri üç temel alt boyuttan meydana gelmektedir. Söz konusu alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Duygusal bağlılık: Kavramsal bakımdan incelendiğinde duygusal bağlılık, işgörenlerin çalışma şartları değerlendirildiğinde neticesinde ortay çıkan ve çalışanların örgüte bağlanmasını sağlayan duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle duygusal

bağlılık; çalışanların örgtü ile bütünleşmelerine katkı sağlayan duygusal özellik şeklinde ifade edilmektedir. Çalışanların örgüte yönelik duygusal bağlılık düzeylerinin artmasında etkili olan faktörlerin ilk sırasında çalışma koşullarını cazip kılma yönü, hedeflerin net belirli olması ve genetik unsurları, rolü örgütsel güvenin çalışana hissettirilmesi, değeler, bilgi paylaşımı ve eşit politika izlenmesi gibi etkenler gelmektedir (Doğan & Kılıç, 2007).

Devam bağlılığı: Devam bağlılığında çalışanlar mecburiyetten, alternatif sınırlılığından "şartlar bu şekilde gerektirdiğinden" kurumda kalır (Taşcı ve ark., 2016).

Normatif bağlılık: Normatif bağlılık bireyin "bu işyerinde kalmam gerekiyor ya da böyle olması gerekli" gibi düşünceler ile işine bağlı olmasını ifade etmektedir (Kashefi ve ark., 2013).

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılık düzeyi genellikle çalışanların bireysel ve demografik özelliklerinden etkilenen bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Demografik değişkenler içerisinde özellikle cinsiyet faktörü örgütsel bağlılığı etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Cinsiyet unsurların yönelik farklılıklar değerlendirildiği zaman, alanyazındaki birçok araştırmada görüldüğü üzere farklı nedenler ve sebepler çerçevesinden erkek ve kadın çalışanların örgütsel bağlılık seviyelerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenmektedir. Kadın çalışanların örgütsel bağlılık düzeyenlerinin erkek çalışanlarla kıyaslandığında daha düşük düzeyde oldukları savunulmaktadır. Bunu savunan araştırmacılar söz konusu düşüncelerinin altında kadın çalışanların ailevi rollerinin daha fazla olmasından kaynaklandığı ve kadın çalışanların iş hayatlarına katılmasının önünde duran engellerden oluştuğu düşünülmektedir. Kadınların erkeklere göre daha fazla bağlılık sergiledikleri düşüncesini öne süren araştırmaların bu görüşün altında kadın çalışanların örgütlerinde daha azimli olmaları ve yaşadıkları engellerin motivasyon düzeylerini arttırmaya katkı sağladığı düşüncesi yatmaktadır (Sağcan, 2013).

Demografik değişkenler arasında yer alan çalışanların eğitim düzeyi de örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitim düzeyi düşük seviyede olan çalışanların yüksek eğitim düzeyine sahip çalışanlara göre örgütlerine daha fazla bağlı oldukları görülmektedir. Bu durumun altındaki etkenin eğitim seviyesi yüksek olan çalışanların donanımına güvenmesi ve farklı iş imkanlarına kolaylıkla ulaşabilecekleri düşünmeleri olarak açıklanmaktadır. Eğitim seviyeleri yüksek fakat örgütün beklentilerini karşılayamayacağı düşüncesinde olan çalışanların farklı işlere eğildikleri görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olanların yüksek bir beklentiye sahip oldukları bunun altında yüksek donanıma sahip olmalarının yattığı söylenebilir (Tayfun ve ark., 2008).

Demografik unsurların yanında bazı örgütsel faktörler de çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Özellikle örgütün çalışma sürecinde adil bir tutuma sahip olunması örgütsel bağlılığı etkileyen temel unsur olarak vurgulanmaktadır. Bu alanda yapılan bir çalışmada çalışanların iş doyum düzeyleri ile örgütsel adalet algıları, bunun yanında işten ayrılma eğilimleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışma sigorta şirketi çalışanları üzerinde gerçekleştirilmiş olup, araştırmanın sonunda çalışanların işlemsel adalet, dağıtım adaleti ve kişilerarası adalet ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan çalışanlarda örgütsel adalet algısı arttıkça örgütsel bağlılıklarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır (Karavardar, 2015). Çalışanlarda örgüt kültürü algısı da örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörler arasında yer almaktadır. Bunun yanında çalışanlarda örgüt kültürü algısının iş doyumu üzerinde de belirleyici olduğu göze çarpmaktadır. Örgütlerde iletişim fonksiyonları arasında yer alan

ilişkiler ile anlatılmak istenen çalışanların birbirlerine bilgi aktarmaları, işe yönelik raporların sunulması düşüncesi ve duygularının paylaşılması olarak açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda örgütlerin var olan haberleşme ağlarının da işgörenlerin memnuniyetlerini etkileyen unsur olduğu düşünülmektedir (Özcan, 2011). Literatürde yer alan diğer çalışmalarda ise örgütsel bağlılık düzeyini etkileyen örgütsel faktörler; yönetici davranışları (Acar, 2012: 217; Mahdi ve ark., 2014; Al-Daibat, 2017), iş doyum düzeyi (Ismail & Abd-Razak, 2016; Knights ve ark., 2005), mesleki tükenmişlik düzeyi (Salehi & Gholtash, 2011; Peng ve ark., 2013) ve örgütsel iletişim şeklinde sıralanmıştır (Tulunay, 2010; Kıraç, 2012).

Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmen davranışları üzerinde belirleyici olduğu bilinmekle beraber, yapılan çalışmalarda ulaşılan bulgular okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Buluç, 2009). Akan & Yalçın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticileri tarafından sergilenen liderlik biçimlerinin öğretmenlerde örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırma farklı eğitim kademelerinde görev yapan 515 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre yönetici liderlik tarzlarının öğretmenlerde örgütsel bağlılığı etkilediği bulunmuştur. Bu kapsamda özellikle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzına sahip olmalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Uğurlu ve arkadaşları (2013) yürüttükleri çalışmada liselerde görev yapan öğretmen algılarına göre yönetici liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaya Tokat ilinin Turhal ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmanın sonunda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmenlerde örgütsel bağlılık düzeyini etkilediği bulunmuş, özellikle okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin öğretmenlerde örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Serin & Buluç (2012) tarafından yapılan araştırmada ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmenlerde örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışma 17 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 419 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin sadece öğretim liderlik düzeyleri değerlendirilmiş, çalışmanın sonunda okul yöneticilerinin öğretim liderliği sergileme düzeyleri arttıkça çalışmaya dahil edilen öğretmenlerde örgütsel bağlılığın da anlamlı bir biçimde yükseldiği belirlenmiştir.

Şama & Kolamaz (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada geliştirici ve destekleyici yönetici liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada dokuz farklı okulda görev yapan toplam 180 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yöneticilerin geliştirici ve destekleyici liderlik tarzlarına sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin geliştirici ve destekleyici liderlik davranışı sergileme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Aksu & Balcı (2009) yürüttükleri çalışmada genel liselerde öğretmen algılarına göre yönetici liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaya dokuz genel lisede görev yapan 330 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin sosyo-demografik

değişkenlere göre bazı farklılıklar gösterdiği belirlenmiş, buna karşılık yönetici liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

Sonuç

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması çalışma performanslarını, okul yöneticileri ve meslektaşları ile ilişkilerini, bunun yanında öğrenci ve veliler ile iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu noktada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseltilmesine yönelik önlemlerin alınması önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yükselmesi için öncelikli olarak okul yöneticilerine önemli görevler düştüğü görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleyici liderlik tarzlarını kullanmaları örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle destekleyici liderlik tarzlarını geliştirmek için okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Acar, A. Z. (2012). Organizational culture, leadership styles and organizational commitment in Turkish logistics industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 217-226.

Akan, D., & Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 6*(11), 123-150.

Aksu, A., & Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *Education Sciences, 4*(4), 1468-1480.

Al-Daibat, B. (2017). Impact of leadership styles in organizational commitment. *International Journal of Business And Management Review, 5*(5), 25-37.

Allafchi, N. (2017). Effect of democratic leadership style on management of communication with customers in Melli Banks of Hamedan. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 168-179.

Bilir, M.E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumu ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki1. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 57*(57), 5-34.

Cinel, M.O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çelik, Y. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çoban, O. (2019). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Doğan, S., & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.

Dursun, K. (2021). *Yöneticilerin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Eraslan, L. (2011). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences, 8*(1), 1-32.

Ergun-Özler, N.D. (2013). *Yönetim ve organizasyon: Liderlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Ezigbo, C. A. (2013). Justification of power as necessary for leadership. *European Journal of Business and Management, 5*(7), 38-46.

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Günçavdı, G. (2017). Karizmatik liderlik: Alan yazın taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 21-34.

Güney, S. (2012). *Liderlik.* Ankara: Nobel Kitap.

Güney, B. (2014). *Sağlık meslek lisesi yöneticilerinin liderlik vasıfları ile meslek dersi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İbicioğlu, H., Özmen, Ö., & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*(2), 1-23.

Ismail, A., & Abd-Razak, M. R. (2016). Effect of job satisfaction on organizational commitment. *Management & Marketing Journal, 14*(1), 25-40.

Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 74-89.

Karavardar, G. (2015). Örgütsel adaletin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 1*1(26), 139-150.

Kashefi, M. A., Adel, R. M., Abad, H. R. G., Aliklayeh, M. B. H., Moghaddam, H. K., & Nadimi, G. (2013). Organizational commitment and its effects on organizational performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 4*(12), 501-510.

Kessler, V. (2010). Leadership and power. *Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap, 75*(3), 527-550.

Kıraç, E. (2012). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık algılaması üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Knights, J. A., & Kennedy, B. J. (2005). Psychological contract violation: Impacts on job satisfaction and organizational commitment among Australian senior public servants. Applied *HRM Research, 10*(2), 57-72.

Kurniawati, N. P. A. T., Putra, I. B. U., & Amerta, I. M. S. (2021). The role of job satisfaction in mediating the effect of work stress and democratic leadership on employee performance at Sushimi restaurant in Bali. *Jurnal Ekonomi & Bisnis Jagaditha, 8*(1), 90-93.

Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business, And Administration, 15*(1), 1-9.

Mahdi, O. R., Mohd, E. S. B. G., & Almsafir, M. K. (2014). Empirical study on the impact of leadership behavior on organizational commitment in plantation companies in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 1076-1087.

Oussible, N., & Tınaztepe, C. (2022). The effect of democratic leadership style on organizational productivity by the mediating role of employee performance in Turkey.

International Journal of Recent Research in Commerce Economics and Management, 9(1), 6-16.

Dinç-Özcan, E. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı*. İstanbul: Beta Basım.

Pamuk, N. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Peng, J., Jiang, X., Zhang, J., Xiao, R., Song, Y., Feng, X., ... & Miao, D. (2013). The impact of psychological capital on job burnout of Chinese nurses: the mediator role of organizational commitment. *PloS One, 8*(12), 1-7.

Sağcan, A. (2013). *Özel dershanelerde görev yapan öğretmenlerin iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki etkileşim ile ilgili bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Salehi, M., & Gholtash, A. (2011). The relationship between job satisfaction, job burnout and organizational commitment with the organizational citizenship behavior among members of faculty in the Islamic Azad University–first district branches, in order to provide the appropriate model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 306-310.

Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(3), 435-459.

Sevinç, İ., & Şahin, A. (2012). Kamu çalışanlarının örgütsel bağlılığı: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Maliye Dergisi,* 162, 266-281.

Şama, E., & Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Educational Sciences, 9*(2), 313-342.

Şeremet-Kaya, G. (2021). *İlkokul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının yöneticilerin demografik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Taşcı, D., Kırel, A. Ç., & Kıcır, G. K. (2016). Medya endüstrisinde kamu ve özel sektör çalışanlarının, örgütsel bağlılık konusu bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(3), 129-152.

Tayfun, A., Palavar, K., & Yazıcıoğlu, İ. (2008). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kamu-İş Dergisi, 9*(4), 1-22.

Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ilişkisi (Sivas il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Uğurlu, C., Sincar, M., & Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 266-281.

Yılmaz, A., & Boğa-Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17*(2), 277-394.

EXTENDED ABSTRACT

As it is known, the individual, as a social being, is in need of leaders who will influence the movement of the group he/she is a member of and help his/her achieve his/her goals. In spite of the fact that the need for a manager within the organization has decreased with the contribution of institutionalization, the need for a leader is gradually getting increased. It is possible to see the achievement of leaders in many examples in the history of humanity (Bilir, 2007). This situation has formed the content of research on the concept of leadership in the

historical process. Traditional attitudes and views related to leadership began to change as of the 1980s. James MacGregor's views and theories have been used by some scientists within the concept of qualitative research. In the 20th century, different views and suggestions on leadership have developed and different definitions of leadership have been included. In the 20th century as well, different views and suggestions on leadership have improved and different definitions of leadership have been included. In the definitions of the concept of leadership, terms such as "service, collective work, cooperation, exchange, common purposes , collaboration, mutual influence and persuasion" are often included. (Gedikoğlu, 2015).

Today, leadership is considered as an important phenomenon in every organization, and the leadership characteristics of school administrators in the education system is a very important issue for education stakeholders (teachers, assistant principals, parents, students). Because it is stated that the most effective mechanism in the fulfillment of responsibilities, duties and activities in the achievement of the determined goals of educational organizations is management. It is seen that the management has an important role in reaching the predetermined goals of the educational organization (Çelik, 2022). The leadership styles exhibited by school administrators affect teachers' work life and their perspectives on their profession. Studies conducted on this subject generally focus on the effects of managerial leadership styles on teachers' job satisfaction and professional burnout level (Güney, 2014; Yılmaz & Boğa-Ceylan, 2011; Çoban, 2019). However, the findings of the study show that executive leadership styles also affect the level of organizational commitment in teachers. In this study, it was aimed to examine the effects of managerial leadership styles on teachers' organizational commitment levels in the light of the relevant literature. Within the scope of the research, a literature review was made and the studies published in the past related to the study subject were evaluated. The summaries of the studies discussed in the research are explained below.

Although it is known that the leadership styles of school administrators are determinative on teacher behaviors, the findings obtained in the studies show that there is a significant relationship between the leadership styles of school administrators and the organizational commitment levels of teachers (Buluç, 2009: 5). In the study carried out by Akan & Yalçın (2015), it was aimed to examine the effects of leadership styles exhibited by school administrators on the level of organizational commitment of teachers. The said research was conducted on 515 teachers who work at different educational levels. According to the findings of the research, it was found that executive leadership styles affect the organizational commitment of teachers. In this context, it has been determined that especially the transformational leadership style of school administrators increases the organizational commitment of teachers.

In their study conduted, Uğurlu et al. (2013) aimed to determine the relationship between managerial leadership styles and organizational commitment according to the perceptions of teachers working in high schools. Teachers who work in secondary education institutions in Turhal district of Tokat province participated in the related study. At the end of the study, it was found that the leadership styles performed by school administrators affected the organizational commitment level of teachers, and it was determined that especially the level of ethical leadership behavior of school administrators positively affected the organizational commitment of teachers.

In the study conducted by Serin & Buluç (2012), it was aimed to examine the effects of the leadership styles of school administrators working in primary schools on organizational commitment of teachers. The related study was carried out on 419 teachers working in 17

different primary schools. Within the scope of the research, only the instructional leadership levels of school administrators were evaluated, and at the end of the study, it was found that as the level of displaying instructional leadership of school administrators increased, the organizational commitment levels of teachers working in primary schools also increased.

In the study carried out by Şama & Kolamaz (2011), it was aimed to determine the effects of developing and supportive managerial leadership styles on teachers' organizational commitment levels. A total of 180 teachers who work in nine different schools participated in the related study. According to the results obtained in the research, it was seen that the relationship between the developing and supportive leadership styles of administrators and the organizational commitment levels of the teachers was significant and positive. In this context, it has been determined that as the level of school administrators' developing and supportive leadership behavior performing increases, the organizational commitment of teachers increases.

Other study, 330 teachers who work in nine general high schools participated in the related study voluntarily. At the end of the study, it was determined that the organizational commitment levels of the teachers showed some differences according to the socio-demographic variables, on the other hand, it was seen that the executive leadership styles did not affect the organizational commitment levels of the teachers (Aksu & Balcı, 2009).

The high level of organizational commitment of teachers positively affects their work performance, their relations with school administrators and colleagues, as well as their communication with students and parents. At this point, it is an important issue to take measures to increase teachers' organizational commitment levels. In this study conducted, it was seen that the leadership styles of school administrators were determinative on the organizational commitment levels of teachers. Within the scope, it is seen that school administrators have important duties to increase teachers' organizational commitment levels. School administrators' use of leadership styles that support teachers positively affects organizational commitment. Therefore, in-service trainings and seminars can be organized for school administrators to develop supportive leadership styles.

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 9 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 9 Issue: 3 2022
www.joimar.com

FEN ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİK DERS MATERYALLERİNİN AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNE ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

EVALUATION OF THE EFFECTS OF TECHNOLOGICAL COURSE MATERIALS IN SCIENCE TEACHING ON ACADEMIC SUCCESS

Aslı ANBARKAYA[2], Murat DEMİRBAŞ[3]

[2]Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Bğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye
[3]Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
e-mail: asliimpasible@hotmail.com

ÖZET
Yapılan bu araştırmada fen öğretiminde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön-son test kontrol gruplu çalışma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya yedinci sınıflarda öğrenim gören 30 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler deney grubu (n=15) ve kontrol grubu (n=15) olmak üzere iki eşit gruba ayrılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrenciler fen bilgisi derslerini teknolojik ders materyallerinden yararlanarak işlemiştir. Bu süreçte kontrol grubundaki öğrenciler ise mevcut uygulamadaki fen öğretim programına göre ders işlemeye devam etmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında 26 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın veri analiz sürecinde hem nicel hem de nitel veri analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda ön test puanlarına kıyasla, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test başarı puanlarında anlamlı artış meydana geldiği bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların son test puanları arasındaki farklılıklar incelendiği zaman, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarındaki gelişimin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Sonuç olarak, mevcut uygulamadaki fen öğretim programına kıyasla teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının akademik başarıyı daha fazla arttırdığı söylenebilir.
Anahtar Kelimeler: Fen öğretimi, eğitimde teknoloji kullanımı, akademik başarı

JEL KODU: I21

ABSTRACT
In this study, it was aimed to examine the effect of using technological course materials in science teaching on the academic achievement levels of students. In the study, the pre-post-test control group study model was used. 30 students studying in seventh grade participated in the research. The students were divided into two equal groups as the experimental group (n=15) and the control group (n=15). Within the scope of the research, the students in the experimental group taught their science lessons by using technological course materials. In this process, the students in the control group went on teaching according to the current science curriculum. An achievement test consisting of 26 questions was applied to the students in the experimental and control groups before and after the application. In the data analysis process of the research, both quantitative and qualitative data analysis methods were used. At the end of the study, it was found that there was a significant increase in the post-test achievement scores of the students in the experimental and control groups compared to the pre-test scores ($p<0.05$). When the differences between the post-test scores of the groups were examined, it was seen that the improvement in the achievement scores of the students in the experimental group was significantly higher than the students in the control group ($p<0.05$). As a result, it can be said that the use of technological course materials in science teaching compared to the current science curriculum method increases academic success more.
Key Words: Science teaching, technology use in education, academic success

JEL CODE: I21

[1] Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlanan "Fen Öğretiminde Teknolojik Ders Materyallerinin Akademik Başarı ve Bilgi Kalıcılığı Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasından türetilmiştir.

GİRİŞ

Tarihsel süreçte teknolojik alanda ciddi değişimler ve gelişmeler meydana geldiği bilinmektedir. Teknolojik alanda meydana gelen değişim ve gelişmeler toplum yaşamının her alanını etkilemektedir. Hayatın her alanında ciddi değişime neden olan teknolojik gelişmeler eğitim sistemini de önemli düzeyde etkilemektedir. Bu noktada mevcut eğitim ve öğretim sisteminin teknolojik gelişmelere uyumlu halde düzenlenmesi gerekmektedir (Fidan, 2012). Eğitimde teknolojik gelişmelerin farkına varan ülkeler teknolojiyi eğitime entegre etme yolunda ciddi girişimlerde bulunmaktadırlar. Bu durum zaman içerisinde eğitimde teknoloji tabanlı birçok yöntem, teknik ve materyal geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Özgen ve ark., 2006). Eğitimde teknolojik ders materyalleri ve tekniklerden yararlanılmasının öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda eğitimde teknoloji kullanımının akademik başarıyı daha fazla arttırdığı (Bayturan & Keşan, 2012; Kara & Kahraman, 2008), öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını geliştirdiği (Hançer & Yalçın, 2007; Sakız ve ark., 2014; Yorgancı & Terzioğlu, 2013; Arslan & Bilgin, 2020; Yeşiltaş & Turan, 2015; Akar & Çelik, 2020), bunun yanında ders motivasyonunu yükselttiği belirtilmektedir (Ormancı & Özcan, 2014; Sarı & Güven, 2013; Mete & Batıbay, 2019; Korucu, 2015; Özerbaş & Öztürk, 2017).

Yukarıda yer alan faydalarının yanında eğitimde teknoloji kullanımı hem teknolojiyi daha iyi kullanan bireyler yetiştirilmesine hem de bilimsel bilgiye daha kolay ulaşabilen öğrenci kitlesi yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle dünyanın gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin çalışmaların hız kazandığı görülmektedir (Doğan, 2009; Dinçer, 2015:). Bu konuda yapılan çalışmalarda eğitimde teknoloji kullanımının birçok açıdan faydası olsa da uygulama sürecinde özellikle teknik alt yapı yetersizliği nedeniyle birçok sorun yaşandığı belirtilmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı ile istenilen amaçlara ulaşabilmek için bu konuda ortaya çıkan teknik aksaklıkların, eğitimde teknoloji kullanımının avantajları ile dezavantajlarının iyi irdelenmesi gerekmektedir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalarda genellikle eğitimde teknoloji kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerinin (ders başarısı, bilgi kalıcılığı, derse yönelik tutum, motivasyon vb.) ele alındığı görülmektedir (Gül & Yeşilyurt, 2011; Lari, 2014; Alsarayreh, 2021; Gabrielle, 2003). Eğitimde teknoloji kullanımının özellikle öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar oldukça fazla olmasına karşılık, fen öğretiminde teknolojik ders materyallerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların daha sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Günümüzde fen öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknolojik ders materyallerinin başında sunum, akıllı tahta, simülasyon ve animasyon programları, dijital oyunlar, arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik programları gelmektedir (Zhou ve ark., 2020; Kahyaoğlu & Çetin, 2017).

Bilindiği gibi fen eğitiminin temel amaçlarının başında yaşadığı çevreyi yorumlayabilen, bilime yönelik pozitif bakış açısı geliştiren, teknoloji kullanarak bilgiye kolay erişebilen, problem çözme yeteneği gelişmiş ve problemleri bilimsel yöntemlerle inceleyebilen nesiller yetiştirme gelmektedir (Balbağ ve ark., 2016). Bu süreçte fen öğretiminde teknolojinin etkin bir biçimde kullanılması için öncelikli olarak fen öğretiminde teknolojik ders materyallerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin iyi analiz edilmesi, bunun yanında teknolojik ders materyali kullanım sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya konması oldukça önemlidir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada fen öğretiminde teknolojik ders materyallerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma metoduna, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve kullanılan veri analiz yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Metodu

Yapılan bu araştırmada ön-son test kontrol gruplu çalışma modelinden yararlanılmıştır. Bu çalışma modeli aynı zamanda deneysel çalışma modelleri arasında yer almakta olup, bu çalışma modelinde deney ve kontrol gruplarına yönelik farklı uygulanan iki grup üzerindeki etkileri incelenmektedir (Ekici & Kıyıcı, 2012).

Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmaya 30 öğrenci katılmış olup, öğrenciler ortaokul yedinci sınıflardan seçilmiştir. Öğrenciler araştırmacı tarafından deney grubu (n=15) ile kontrol grubu (n=15) olarak iki eşit gruba ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrenciler teknolojik ders materyallerinden yararlanarak ders işlemiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel öğretim yöntemine göre dersleri yürütmüştür.

Veri Toplama Aracı

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere çalışma öncesi ve sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Başarı testine geçilmeden önce literatür taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak 40 sorudan meydana gelen soru havuzu oluşturulmuştur. Soru hazırlama işleminden sonra uzman görüşü alınarak toplam soru sayısı 30'a indirilmiş olup, 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yedinci sınıf fen bilimleri kazanımlarına göre sorulara son şekli verilmiştir. Başarı testinde bulunan sorular ile ölçülen kazanımlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Başarı Testi Soru ve Kazanımları

Soru no	Kazanım içeriği	Sınıf – ünite – konu - kazanım
1	Işığın maddeyle etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder	F 7.5.1.1
2	Işığın maddeyle etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder	F 7.5.1.1
3	Işığın maddeyle etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder	F 7.5.1.1
4	Beyaz ışığın tüm ışık renklerinin bileşiminden oluştuğu sonucunu çıkarır	F.7.5.1.2
5	Beyaz ışığın tüm ışık renklerinin bileşiminden oluştuğu sonucunu çıkarır	F.7.5.1.2
6	Beyaz ışığın tüm ışık renklerinin bileşiminden oluştuğu sonucunu çıkarır	F.7.5.1.2
7 8	Gözlemleri sonucunda cisimlerin siyah, beyaz ve renkli görünmesinin nedenini, ışığın yansıması ve soğurulmasıyla ilişkilendirir	F.7.5.1.3
9 10 11	Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojideki yenilikçi uygulamalarına örnekler verir	F.7.5.1.4
12	Güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılacağına ilişkin ürettiği fikirleri tartışır	F.7.5.1.5
13	Ayna çeşitlerini gözlemleyerek kullanım alanlarına örnekler verir	F.7.5.2.1
14	Ayna çeşitlerini gözlemleyerek kullanım alanlarına örnekler verir	F.7.5.2.1
15 16 17	Düz, Çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır	F.7.5.2.2
18 19	Ortam değiştiren ışığın izlediği yolu gözlemleyerek kırılma olayının sebebini ortam değişikliği ile ilişkilendirir	F.7.5.3.1
20 21	Işığın kırılmasında ince ve kalın kenarlı mercekler kullanarak deneyle gözlemler	F.7.5.3.2
22 23 24	İnce ve kalın kenarlı merceklerin odak noktalarını deneyerek belirler	F.7.5.3.3
25 26 27	Merceklerin günlük yaşam ve teknolojideki kullanım alanlarına örnekler verir	F.7.5.3.4
28 29	Merceklerin günlük yaşam ve teknolojideki kullanım alanlarına örnekler verir	F.7.5.3.4
30	Düz, Çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır	F.7.5.2.2

Kazanımları içeren başarı testinin geliştirilmesi aşamasında soruların güçlük, ayırt edicilik indeksleri ve güvenilirlik düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 2. Başarı Testi Sorularının Güçlük İndeksi ve Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri

Soru numarası	p_j	r_{jx}
1	,55	,54
2	,95	-,33*
3	,75	,47
4	,65	,65
5	,30	,14*
6	,45	,71
7	,85	,49
8	,30	,40
9	,90	,18*
10	,85	,49
11	,95	,22*
12	,80	,51
13	,45	,79
14	,35	,40
15	,25	,78
16	,35	,33
17	,15	,38
18	,35	,33
19	,20	,65
20	,55	,78
21	,30	,71
22	,20	,55
23	,15	,62
24	,35	,35
25	,65	,73
26	,65	,45
27	,85	,44

28	,25	,67
29	,45	,35
30	,20	,61

p_j=Madde güçlük indeksi; r_{jx}= Madde ayırt edicilik indeksi; *Testten çıkarılan maddeler

Başarı testinde yer alan soruların her biri için ayırt edicilik ile güçlük/zorluk indeksi değerleri hesaplanmakta, elde edilen sonuçlara göre hangi soruların testte yer alması gerektiğine karar verilmektedir (Ebel & Frisbie, 1991). Güçlük indeksi temel olarak soruları doğru yanıtlayan öğrencilerin teste katılan toplam kişi sayısına oranını ifade etmektedir. Güçlük indeksi skorunun bir puana yakın olması sorunun kolay olduğunu, değerin sıfıra yakın olması ise sorunun zor olduğunu göstermektedir. Ayırt edicilik indeksi ise her bir soruda başarılı ve başarısıza olan öğrencileri ayırt etmede kullanılmaktadır. Ayırt edicilik indeksinde değerinin en az ,30 olması gerekmektedir (Hasançebi ve ark., 2020). Yapılan bu çalışmada 2, 5, 9 ve 11 numaralı sorularda ayırt edicilik indeksi değerleri ,30 ve altında olduğu için testten çıkartılmıştır.

Madde güçlük indeksinin hesaplanmasında aşağıda yer alan Formül 1 kullanılmıştır (Hasançebi ve ark., 2020).

$$p_j = \frac{N_a}{N}$$

p_j : Madde güçlük indeksi (1)
N_a : Doğru yanıtlayan kişi sayısı
N : Toplam katılımcı sayısı

Hasançebi ve ark. (2020: 224-240) başarı testi sorularının güçlük indeksine göre sınıflandırılmasını aşağıdaki gibi yapmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracındaki maddeler sınıflandırılırken buna dikkat edilmiştir.

	Zor (0,29 ve altı)	Orta güçlükte (0,30-0,49)	Kolay (0,50-0,69)	Çok kolay (0,70-1,0)
Madde	15, 17, 19, 22, 23, 28, 30	5, 6, 8, 13, 14, 16, 18, 21, 24, 29	1, 4, 20, 25, 26	2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 27

Tablo incelendiğinde, araştırma kapsamında hazırlanan başarı testinde yer alan 8 sorunun çok kolay, 5 sorunun kolay, 10 sorunun orta güçlükte, 8 sorunun çok zor düzeyde olduğu görülmektedir. Testin ortalama güçlük değeri 0,50 olarak bulunmuştur.

Madde ayırt edicilik indeksinin hesaplanmasında aşağıda yer alan Formül 2 kullanılmıştır (Hasançebi ve ark., 2020).

$$r_j = \frac{(d)-}{S_x}\sqrt{\frac{p_j}{q_j}} \quad (2)$$

r_j : Madde ayırt edicilik indeksi

(d) : Maddeye doğru yanıt verenlerin ham puan ortalaması
: Tüm katılımcıların ham puan aritmetik ortalaması
S_x : Test puanlarının standart sapması
p_j : Madde güçlüğü
q_j : 1 - q_j

Hasançebi ve arkadaşları (2020) başarı testi sorularının ayırt edicilik indeksine göre sınıflandırılmasını aşağıdaki gibi yapmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracındaki maddeler sınıflandırılırken buna dikkat edilmiştir.

	Çok iyi (0,40 ve üzeri)	Oldukça iyi (0,30-0,40)	Düzeltilmeli ve geliştirilmeli (0,20-0,29)	Çok zayıf, mutlaka çıkarılmalı (0,20 altı)
Madde	1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30	8, 14, 16, 17, 18, 24, 29	11	2, 5, 9

Tablo incelendiği zaman başarı testinde bulunan 19 soruda ayırt edicilik düzeyinin çok iyi olduğu, bir soruda düzeltme ya da değiştirmeye gidilmesi gerektiği, üç soruda ise ayırt edicilik düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayırt edicilik düzeyinin düşük olduğu sorular başarı testinden çıkartılmıştır. Geriye kalan 27 sorunun araştırma amacına uygun ve yeterli olduğu düşünüldüğü için geliştirilmesi ya da değişmesi gereken bir soru da herhangi bir işlem yapılmadan testten çıkartılmıştır. Kalan 26 soru üzerinden veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Kuder Richardson (KR-20) yöntemi ile 1-0 (doğru-yanlış) şeklinde puanlama yapılarak verilerin güvenilirliği test edilebilmektedir (Ebel ve Frisbie, 1991). Teste ilişkin KR-20 değerinin 0,72 olduğu bulunmuştur. Söz konusu değerin testin analizi için yeterli düzeyde güvenilir olduğunu sonucun ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde iki çeşit veri toplanmıştır. Söz konusu veriler sayısal (nicel) veriler ile metin (nitel) verileri şeklinde gruplandırılmıştır. Her iki veri türü için ayrı analiz yöntemlerinde faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerin analiz sürecinde SPSS 25.0 programı ve Microsoft Office Excell programından yararlanılmıştır. Excell programı ile soruların güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile güvenilirlik düzeyleri KR-20 metodundan faydalanılarak incelenmiştir. SPSS programında ise deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı test puanları karşılaştırılmıştır. Bu süreçte grup içinde ön test ve son test arasında karşılaştırılmasında Paired Samples T test kullanılırken, gruplar arasında ön testte ve son testte karşılaştırılmasında Independent Samples T testinden faydalanılmıştır. Gruplara ilişkin verilerin karşılaştırılmasında ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu test edilmiştir. Normal dağılım testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Başarı Testi Verilerinin Normal Dağılımın İncelenmesine Yönelik One Sample Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonucu

Test	Grup	İstatistik	p
Ön test	Deney	,222	,145
	Kontrol	,156	,312
Son test	Deney	,138	,398
	Kontrol	,169	,292

Tablo incelendiğinde, araştırma kapsamında toplanan başarı testine ilişkin verilerin ön testte ve son testte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir (p>0,05). Bu nedenle veri analiz sürecinde parametrik testten yararlanılması uygun görülmüştür (Kul, 2014).

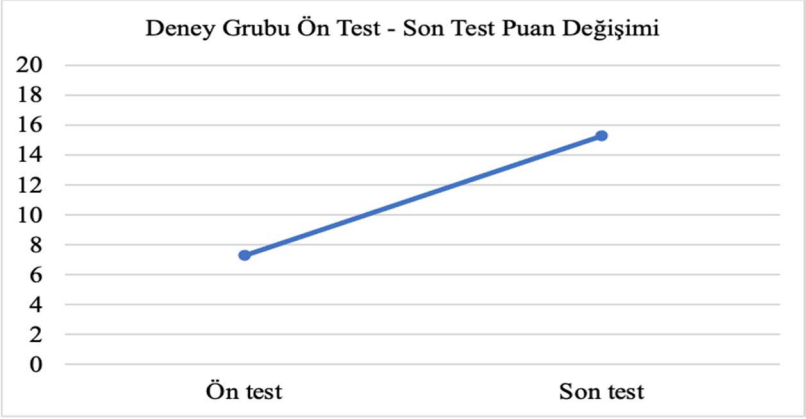
Araştırma kapsamında hem öğrencilere hem de öğretmenlere uygulanan açık uçlu soruların analizleri tema – kod kullanılarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikli olarak elde edilen veriler Microsoft Office Word programına aktarılmıştır. Bu işlemin ardından araştırmacı tarafından her bir soruya verilen yanıt okunmuş, öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kapsayıcı temel kategorilere (tema) ve o temalara ilişkin alt kategorilere (kod) ayrılmıştır. Diğer aşamada ise hangi kod için kaç kişinin yanıt verdiği hesaplanmıştır. Tablolarda yer alan kodlara ilişkin cevaplar en fazla verilen yanıttan en az verilen cevaba doğru sıralanmıştır. Nitel veri analiz sürecinin sonunda her bir kod için öğretmenlerin ve öğrencilerin yanıtlarından örnek alıntılar yapılmıştır. Söz konusu alıntılar yatay (italic) olarak tırnak içerisinde belirtilmiş, bunun yanında kodlara ilişkin ifadeler koyu (bold) olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında elde edilen bulgular tablo ve grafik halinde açıklanmıştır.

Deney grubunda ve kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı testi puanlarının grup içinde gelişimleri bu bölümde incelenmiştir.

1. Deney grubunda ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi İncelenmesi



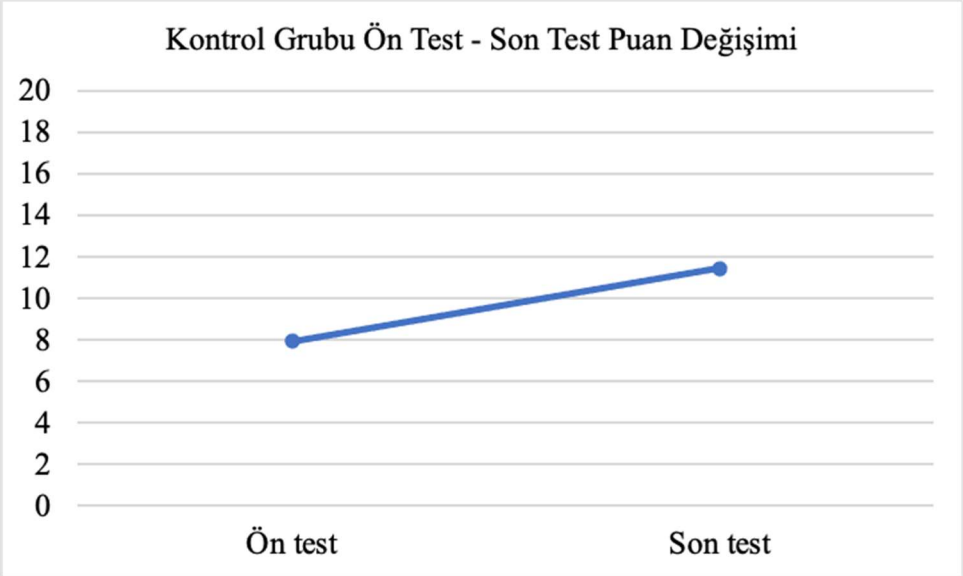
Grafik 1. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Değişimi

Grafik incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerde başarı testi puanlarının ön teste kıyasla yaklaşık olarak 2 kat arttığı görülmektedir.

Tablo 4. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T-Test Sonuçları

Ölçüm	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p	η^2
Ön test	15	7,27	1,91	14	-8,64	,000	,330
Son test	15	15,27	3,73				

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerde başarı testi puanlarının ön test ($\overline{X}$=7,27) ve son testte ($\overline{X}$=15,27) arasında istatistiksel açıdan anlamlı seviyede arttığı görülmektedir ($p<0,05$). η^2 değeri incelendiğinde etki büyüklüğün ,330 olduğu görülmektedir. Bu değere göre başarı testini etkileyebilecek diğer faktörler hariç tutulduğunda deney grubuna yapılan uygulamanın etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir.



Grafik 2. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Değişimi

Grafik incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerde başarı testi puanlarının ön teste kıyasla yaklaşık olarak %50 arttığı görülmektedir.

Tablo 5. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T-Test Sonuçları

Ölçüm	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p	η^2
Ön test	15	7,93	2,20	13	-3,86	,002	,165
Son test	15	11,43	3,78				

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerde başarı testi puanlarının ön test ($\overline{X}$=7,93) ve son testte ($\overline{X}$=11,43) arasında istatistiksel açıdan anlamlı seviyede arttığı görülmektedir (p<0,05). Eta^2 değeri incelendiğinde etki büyüklüğün ,165 olduğu görülmektedir. Bu değere göre başarı testini etkileyebilecek diğer faktörler hariç tutulduğunda kontrol grubuna yapılan uygulamanın etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent Samples T-Test Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	15	7,27	1,91	27	-0,86	,393
Kontrol	15	7,93	2,20			

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ($\overline{X}$=7,27) kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarından ($\overline{X}$=7,93) daha düşük olduğu, ön test puanlarının deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 7. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Gruplar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent Samples T-Test Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p	η^2
Deney	15	15,27	3,73	27	2,75	,010	,039
Kontrol	15	11,43	3,78				

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ($\overline{X}$=15,27) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($\overline{X}$=11,43) daha yüksek olduğu ve son test puanlarının deney grubu ve kontrol grubunun puanları arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir (p>0,05). η^2 değeri incelendiğinde etki büyüklüğünün ,039 görülmektedir. Bu değere göre başarı testini etkileyebilecek diğer faktörler hariç tutulduğunda deney ve kontrol grubuna yapılan farklı uygulamaların etki büyüklüğünün düşük olduğu görülmektedir.

Grup içinde ön test ve son test puanlarındaki artış düzeyleri incelendiğinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı düzeyde artış meydana geldiği, ancak deney grubunda meydana gelen artışın kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.
Deney grubunda ve kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı testi puanlarının gruplar arasında ön testte ve son testte karşılaştırılması bu bölümde incelenmiştir.

NİTEL ÇALIŞMA BULGULARI

Araştırma kapsamında elde edilen nitel çalışma bulguları aşağıda tablolar halinde açıklanmıştır.

Tablo 8. Derslerde Teknoloji Kullanımının Öğrencilerin Derse Yönelik Motivasyonlarına Etkisi Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Tema / Kod	f
Tema: Olumlu Etkiler	
Derse olan ilgili / merakı artırma	5
Kullanılan araç gereç sayısı	3
Derste dikkati artırma	2
Birden fazla duyuya hitap etmesi	1
Tema: Olumsuz Etkiler	
Soyut olması	2
Kısa süreli kullanımda etkili	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derste teknoloji kullanılmasının öğrenci motivasyonuna etkisi hakkındaki görüşleri olumlu etkiler ve olumsuz etkiler temaları altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu görüşlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Derste teknoloji kullanımının derse olan ilgi / merakı artırma, kullanılan araç gerek sayısının fazla olması, derste dikkati artırma, birden fazla duyuya hitap etmesi gibi nedenler olumlu etkiler olarak görülmektedir. Derste teknoloji kullanımının soyut olması ve kısa süreli kullanımlarda etkili olması ise olumsuz etkiler olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri incelendiği zaman, ders anlatım kolaylığının dışında öğrenciye katkı yönünden de sadece teknolojik araçlarla ders anlatmayı tercih edeceğini belirten öğretmenler mevcuttur. Örneğin Ö6 "*Teknolojiyi tabi ki davranışsal süreçlerin oluşması için, yani* ***kazanımların süreklilik sağlaması için*** *teknolojiyi tercih ederim*" ifadesiyle derste teknoloji kullanımı sayesinde kazanımların süreklilik kazanacağını belirtmekte, Ö7 de "*Tabi ki teknolojik araç üç boyutlu görsel* ***öğrencide kalıcılığı artırır***" ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir. Ö8 ise "*Derslerde sadece teknolojik araç kullanımını tercih ederim çünkü daha* ***faydalı oluyor ve öğrenciler daha motive hale geliyor***" ifadesiyle derslerde teknolojik araç kullanımın faydalı ve öğrenci açısından motive edici olduğunu belirtmektedir.

Ders anlatımında sadece klasik yöntemi tercih edeceğini belirten öğretmenlerden Ö2 "***Teknolojik araç olmaksızın ders anlatmak isterdim. Çünkü ders anlatımı daha etkileşimli ve daha aktif işleniyor****. Teknolojik araç kullanarak ders anlatmak sadece tamamlayıcı olmalı*" ifadesiyle klasik yöntem ile ders anlatımının öğrenciyle etkileşim açısından daha etkili olduğunu ve bu nedenle klasik yöntemi tercih edeceğini belirtmekte olup, Ö9 "*Teknolojik araçlar her ne kadar eğitime katkı sağlasa da şu anda sadece teknolojik araçlar kullanarak anlatmanın öğrencilerin bu materyallere bizler evde de ulaşırız okula ne gerek var gibi düşüncelere gireceğini düşünüyorum bu sebeple* ***eğitimin asıl amacı olan okul ve***

toplumsal kurallara uygun bireyler yetiştirmek amacını gerçekleştirmek için teknolojik araçların sadece yardımcı kaynak olarak kullanılması gerektiğini düşünüyorum *bu sebeple ikisi arasında bu şekilde bir tercih yaptığımda teknolojik araç olmaksızın ders anlatımı yapmayı tercih ederim*" ifadesiyle eğitimin asıl amaçlarını gerçekleştirebilmek için sadece klasik yöntemi tercih edeceğini belirtmektedir. Ö2 ve Ö9 iki eğitim yöntemi arasında tercih yapmak durumunda kaldıkların klasik yöntemi tercih edeceklerine belirtmelerine ek olarak derste teknoloji kullanımının da klasik yöntemde tamamlayıcı olacağını belirtmektedir.

Tablo 9. Derslerde Teknolojik Ders Materyalleri Kullanılması Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tema / Kod	f
Tema: Olumlu Etki	
Ders verimlilik artışı	20
Derse olan ilgi artışı	3
Ödev paylaşım kolaylığı	2
Tema: Olumsuz Etki	
Hatalı kullanımı zararlıdır	4

Araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde teknolojik cihaz kullanılması hakkındaki görüşleri incelendiğinde, derste teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri olduğu şeklinde görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Olumlu etkiler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun derste verimlilik artışı olduğuna ilişkin görüşleri bulunduğu, buna ek olarak derse olan ilgi artışı ve ödev paylaşım kolaylığı sağladığına ilişkin görüşleri bulunduğu görülmektedir. Olumlu görüşlerin aksine öğrencilerin bir bölümü derslerde teknolojinin hatalı kullanımın olumsuz bir etki oluşturacağını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derste teknolojik cihaz kullanılması hakkındaki görüşlerinin çoğunlukla olumlu etkiler üzerinde olduğu görülmektedir. bu olumlu etkilerin başında ise derste verimlilik artış gelmektedir. Örneğin K2 "*Bence* ***dersi daha iyi anlayabiliriz****. Daha kolay olur*", K3 "*Bence kullanılmalı.* ***Çünkü daha iyi anlıyoruz***", K7 "*Derslerde teknolojik aletleri kullanmak* ***daha çabuk anlamamı sağlıyor***" ifadeleriyle derslerde teknolojik araçların kullanılmasının daha kolay öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. K12 "*Derslerde teknolojik cihazların kullanılması* ***konuları anlamamızda yardımcı olur***", K13 "*Teknolojik cihaz veya araçların kullanılması* ***dersleri daha iyi anlamamızı sağlar***" ve K19 "***Öğrenmeme daha fazla yardımcı oluyor, konuları daha iyi anlıyorum***" ifadeleriyle benzer görüşlerde bulunmaktadır, K23 ise "*Teknolojik araçlar pratik*" ifadesiyle bu araçları kullanmanın pratik olduğunu belirtmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu araştırmada deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test akademik başarı testi puanları ile kıyaslandığı zaman son test başarı puanlarında anlamlı yükselme meydana geldiği bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılıklar incelendiği zaman ise kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığı zaman deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanlarındaki artışın daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 5, Tablo 6). Ortaya çıkan bu

sonuçlara göre fen öğretiminde geleneksel ders işleme yöntemine kıyasla teknolojik ders materyallerinde yararlanılmasının akademik başarıyı daha fazla geliştirdiği tespit edilmiştir. Literatürde bu konuda yapılan birçok çalışmada da hem diğer derslerde (Bicer & Capraro, 2017; Meggiolaro, 2017) hem de fen öğretiminde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Altun ve ark., 2007; Rutten ve ark., 2012). Bu kapsamda yürütülen bu çalışmada ulaşılan bulguların literatür ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla derslerde teknolojik materyallerden yararlanılmasının öğrenci başarısını daha fazla arttırmasının altında yatan birçok neden bulunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla derslerde teknolojik materyallerden yararlanılmasının öğrenci motivasyonunu daha fazla arttırdığı (Aloraini, 2012; Akhigbe & Ogufere, 2019; Puspitarini & Hanif, 2019; Lamb & Arisandy, 2020), bu durumun da akademik başarının artmasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Literatürde bu konuda yürütülen farklı çalışmalarda da deney ve kontrol gruplu araştırmaların yaygın olarak yapıldığı göze çarpmaktadır. Söz konusu çalışmalarda genellikle kontrol gruplarında yer alan öğrenciler ile kıyaslandığı zaman deney gruplarında yer alan öğrencilerin hem ders motivasyonlarının hem de akademik başarı düzeylerinin daha fazla geliştiği göze çarpmaktadır (Ballıel-Ünal & Hastürk, 2017; Pekel & Matyar, 2016).

Bilindiği gibi öğrencilerin ders motivasyonlarının yüksek olmasının yanında derse yönelik tutumlarının yüksek olması da akademik başarı düzeyini arttırmaktadır. Bu noktada geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla derslerde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının derse yönelik tutumu daha fazla arttırdığı (Kırbağ-Zengin ve ark., 2010; Özenç & Kılıç-Özmen, 2014; Ciğerci & Gültekin, 2019; Doğan, 2009; Can & Topçuoğlu-Ünal, 2018), buna paralel olarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerini daha fazla geliştirdiği belirtilmektedir (Yıldız & Aktaş, 2014; Almekhlafi, 2006).

Yapılan bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre fen öğretiminde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının öğrencilerin derse olan merak ve ilgisini arttırdığı, kullanılan ders araç gereçlerini çoğalttığı, derslerde öğrenci dikkatini arttırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre teknolojik ders materyallerinin birden çok duyu organına hitap ettiği için öğrenci gelişimine katkı sağladığı bulunmuştur. Literatürde bu konuda yapılan benzer çalışma sonuçları da teknolojik ders materyallerinin derse yönelik öğrenci ilgi ve motivasyonu arttırdığı belirtilmektedir (Harris ve ark., 2016; Granito ve Chernobilsky, 2012). Yapılan bu çalışmaya katılan öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin olumsuz görüş belirtme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin genellikle derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir (Semerci & Aydın, 2018; Wasserman & Migdal, 2019; Li ve ark., 2018). Yapılan bazı çalışmalarda ise özellikle teknolojik alt yapı yetersizlikleri nedeniyle öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları belirtilmiştir (Karakuş ve ark., 2020: 220; Bakırcı ve ark., 2021).

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin teknolojik ders materyalleri hakkındaki görüşleri incelendiği zaman, öğrencilerin ders materyalleri sayesinde ders veriminin arttığını düşündükleri, derse olan ilgiyi arttırdığını ve ödev paylaşım kolaylığı sağladığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı öğrencilerin teknolojik ders materyallerinin hatalı kullanımının zararlı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Literatürde bu konuda yapılan benzer çalışmalarda da öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve teknolojik ders materyallerini eğitimin tamamlayıcısı olarak gördükleri belirtilmektedir (Kayapınar ve ark., 2019). Bunun yanında yapılan araştırma bulguları son

yıllarda öğrencilerin ders dışı zamanlarında da özellikle ödev yapma ve ders çalışma amacıyla teknolojik ders materyallerinden yararlandıklarını göstermektedir (Ekici & Özenç-Uçak, 2012; Tor & Erdem, 2004; Arıkan & Altun, 2007).

Sonuç olarak, eğitimde teknoloji kullanımının akademik başarıyı arttırdığı, bunun yanında öğretmen ile öğrencilere birçok fayda sağladığı bilinmektedir. Yapılan bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre de fen öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine kıyasla derslerde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının öğrencilerin ders başarılarını daha fazla arttırdığı bulunmuştur. Bunun yanında hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre teknolojik ders materyallerinin derslerde kullanımının birçok yararı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu yararların başında ders verimindeki artış, derse olan ilgi ve motivasyonun artması, ders materyallerinin birçok duyuya hitap etmesi ve ödev yapma kolaylığı sağlamasının geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada teknolojik ders materyallerinden yararlanan ve deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik baları düzeylerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha fazla gelişmiş olmasının temelinde teknolojik ders materyallerinin ders motivasyonu ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilemesinin yattığı düşünülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Teknolojik ders materyallerinin öğrenci başarısının yanında derse yönelik tutum, bilgi kalıcılığı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Böylece teknolojik ders materyallerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik olarak daha geniş kapsamlı çalışma bulgularına ulaşılabilir.

2. Teknolojik ders materyallerinden yüksek verim elde etmek için öğretmenlerin teknolojik ders materyallerini kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Eğitim sistemi içerisinde teknolojik ders materyallerinin olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerinin de ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında teknolojik ders materyallerini kullanma sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Akar, H., & Çelik, O. T. (2020). Akıllı tahta kullanımının kalıcılığa ve derse yönelik tutuma etkisi. *Ekev Akademi Dergisi, 24*(81), 171-188.

Akhigbe, J. N., & Ogufere, J. A. (2019). Effect of computer simulation instructional strategy on students ’attitude and academic achievement in genetics. *KIU Journal of Social Sciences, 5*(4), 305-315.

Almekhlafi, A. G. (2006). The effect of computer assisted language learning (CALL) on United Arab Emirates English as a foreign language (EFL) school students ’achievement and attitude. *Journal of Interactive Learning Research, 17*(2), 121-142.

Aloraini, S. (2012). The impact of using multimedia on students ’academic achievement in the College of Education at King Saud University. *Journal of King Saud University-Languages and Translation, 24*(2), 75-82.

Alsarayreh, S. (2021). The impact of technology on knowledge retention: A systematic review. International Journal of Information Technology and Language Studies, 5(2), 38-46.

Altun, T., Yiğit, N., & Alev, N. (2007). *The effects of computer supported materials on student achievements and perceptions in science education*. In Conference IMCL2007, April (pp. 18-20).

Arıkan, Y. D., &Altun, E. (2007). A research on preschool and primary student-teachers ’use of online homework sites. Elementary *Education Online, 6*(3), 366-376.

Arslan, E. H., & Bilgin, E. A. (2020). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı ve video ile öğretimin teknoloji tutumuna etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 3*(1), 41-50.

Bakırcı, H., Özcan, Ö., & Kara, Y. (2021). Salgın döneminde ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 4*(3), 155-170.

Balbağ, M. Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 12-23.

Ballıel-Ünal, B., & Hastürk, H. G. (2017). Fen Bilimleri Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımının ortaokul öğrencilerinin dolaşım sistemi başarı testi sonuçlarına etkisi. *International Journal of Humanities and Education, 4*(7), 327-342.

Bayturan, S., & Keşan, C. (2012). The effect of computer-assisted instruction on the achievement and attitudes towards mathematics of students in mathematics education. *International Journal of Global Education, 1*(2), 50-57.

Bicer, A., & Capraro, R.M. (2017). Longitudinal effects of technology ıntegration and teacher professional development on students 'mathematics achievement. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(3), 815-833.

Can, E., & Topçuoğlu, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 3*(1), 61-68.

Ciğerci, F. M., & Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi, 4*(2), 45-73.

Dinçer, S. (2015). Türkiye'de yapılan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi ve diğer ülkelerle karşılaştırılması: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Turkish Science Education, 12*(1), 99-118.

Doğan, N. (2010). Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 3-16.

Ebel, R.L., & Frisbie, D.A. (1991) *Essentials of educational measurement*. 5th Edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Ekici, M., & Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 156-167.

Ekici, S., & Özenç-Uçak, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin İnternet'te bilgi arama davranışları. *Türk Kütüphaneciliği, 26*(1), 78-96.

Fidan, E.K. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası oluşturmanın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Gabrielle, D. (2003). The effects of technology-mediated instructional strategies on motivation, performance, and self-directed learning. In EdMedia+ Innovate Learning (pp. 2568-2575). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Granito, M., & Chernobilsky, E. (2012). The effect of technology on a student's motivation and knowledge retention. NERA Conference Proceedings, 17.

Gül, Ş., & Yeşilyurt, S. (2011). The effect of computer assisted instruction based constructivist learning approach on students 'attitudes and achievements. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 5*(1), 94-115.

Hançer, A. H., & Yalçın, N. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin bilgisayara yönelik tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 549-560.

Harris, J., & Al-Bataineh, A. (2016, April). *One to one technology and its effect on student academic achievement and motivation*. In Global learn (pp. 579-584). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 10*(1), 224-240.

Kahyaoğlu, M., & Çetin, A. (2017). The effects of interactive board applications supported by computer simulations on pre-service sciences teachers'self-regulated learning. *European Journal of Education Studies, 3*(8), 371-384.

Kara, I., & Kahraman, Ö. (2008). The effect of computer assisted instruction on the achievement of students on the instruction of physics topic of 7th grade science course at a primary school. Journal of applied Sciences, 8(6), 1067-1072.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.

Kayapınar, U., Sarp, E., & Nurcan, K. (2019). The effect of tablet use on studentsâ€™ success in English as a Foreign Language (EFL) grammar classroom. *Educational Research and Reviews, 14*(5), 178-189.

Kırbağ-Zengin, F., Kırılmazkaya, G., & Keçeci, G. (2012). Akıllı tahta kullanımının fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *Education Sciences, 7*(2), 526-537.

Korucu, A. T. (2015). Mesleki İngilizce dersinde dinamik web teknolojileri kullanımının akademik başarıya ve derse karşı motivasyona etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 243-260.

Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kilavuzu/guideline for suitable statistical test selection. Plevra Bülteni, 8(2), 26-29.

Lamb, M., & Arisandy, FE (2020) The impact of online use of English on motivation to learn. *Computer Assisted Language Learning, 33*(1-2), 85-108.

Lari, F. S. (2014). The impact of using PowerPoint presentations on students 'learning and motivation in secondary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1672-1677.

Li, Y., Garza, V., Keicher, A., & Popov, V. (2019). Predicting high school teacher use of technology: Pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training. *Technology, Knowledge and Learning, 24*(3), 501-518.

Meggiolaro, S. (2018). Information and communication technologies use, gender and mathematics achievement: Evidence from Italy. *Social Psychology of Education, 21*(2), 497-516.

Mete, F., & Batıbay, E.F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1029-1047.

Ormancı, Ü., & Özcan, S. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(4), 23-40.

Özenç, E. G., & Özmen, Z. K. (2014). Akıllı tahtayla işlenen fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin başarısına ve derse karşı tutumlarına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(2), 137-152.

Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(2), 102-110.

Özgen, N., Özbek, R., & Çelik, H. C. (2006). Coğrafya eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 261-270.

Pekel, H., & Matyar, F. (2013). Hücre biyolojisi konusunun öğretiminde kullanılan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim yönteminin akademik başarı üzerine etkisi. *International Journal of Active Learning, 1*(2), 21-37.

Puspitarini, Y. D., & Hanif, M. (2019). Using Learning Media to Increase Learning Motivation in Elementary School. *Anatolian Journal of Education, 4*(2), 53-60.

Rutten, N., Van Joolingen, W. R. and Van Der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education, 58*(1), 136-153.

Sakız, G., Özden, B., Aksu, D., & Şimşek, Ö. (2014). Fen ve teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına ve dersin işlenişine yönelik tutuma etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(3), 257-274.

Sarı, U., & Güven, G. B. (2013). The effect of interactive whiteboard supported inquiry-based learning on achievement and motivation in physics and views of prospective teachers toward the instruction. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 7*(2), 110-143.

Semerci, A., & Aydin, M. K. (2018). Examining High School Teachers' Attitudes towards ICT Use in Education. *International Journal of Progressive Education, 14*(2), 93-105.

Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 120-130.

Wasserman, E., & Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training courses. *Online Learning, 23*(1), 132-143.

Yeşiltaş, E., & Turan, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5, 1-23.

Yıldız, Z. ve Aktaş, M. (2015). The effect of computer assisted instruction on achievement and attitude of primary school students. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(1), 97-109.

Yorgancı, S., & Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 919-930.

Zhou, X., Tang, L., Lin, D., & Han, W. (2020). Virtual & augmented reality for biological microscope in experiment education. *Virtual Reality & Intelligent Hardware, 2*(4), 316-329.

EXTENDED ABSTRACT

As it is known, one of the main aims of science education is to raise generations that can interpret the environment they live in, develop a positive perspective towards science, access information easily by using technology, develop problem-solving skills and examine problems with scientific methods (Balbağ et al., 2016). In this process, for the effective use of technology in science teaching, it is very important to analyze the effects of technological course materials on students in science teaching, as well as to reveal the problems which are encountered in the process of using technological course materials. In this context, it was aimed to evaluate the effect of technological course materials on academic achievement in science teaching.

In this study, the pre-post test control group study model was used. This study model is also among the experimental study models, and its effects on the two groups, which are applied differently to the experimental and control groups, are examined in this study model (Ekici & Kıyıcı, 2012). 30 students participated in this study, and students were selected from the seventh grades of secondary school. The students were divided into two equal groups as the experimental group (n=15) and the control group (n=15) by the researcher. The students in the experimental group taught by using the technological course materials, as the students in the control group instructed according to the traditional teaching method. The students in the experimental and control groups were applied an achievement test before and after the study. Before proceeding to the achievement test, a question pool consisting of 40 questions was created by scanning the literature and taking expert opinion. After the question preparation process, the total number of questions was reduced to 30 by taking expert opinion, and the questions were finalized according to the seventh grade science achievements in the 2018 science curriculum.

SPSS 25.0 program and Microsoft Office Excel program were used in the analysis process of the quantitative data collected within the scope of the research. The difficulty, distinctiveness indexes and reliability levels of the questions were examined by using the KR-20 method with the Excel program. In the SPSS program, the achievement test scores of the students in the experimental and control groups were compared. In this process, while Paired Samples T test was used for comparison of the pre-test and post-test within the group, the Independent Samples T test was used to compare in the pre-test and post-test between the groups.

In this study, when the students in the experimental and control groups were compared with the pre-test academic achievement test scores, it was found that there was a significant increase in the post-test achievement scores. When the differences between the groups were examined, it was seen that the increase in the post-test achievement scores of the students in the experimental group was higher when compared with the students in the control group. According to these results, it has been determined that the use of technological course materials in science teaching improves academic success more than the traditional teaching method. In many studies on this subject in the literature, it is stated that the use of technological course materials both in other courses (Bicer & Capraro, 2017; Meggiolaro, 2017) and in science teaching positively affects the course success of students (Altun et al., 2007; Rutten et al., 2012). In this context, it can be said that the findings obtained in this study show similarity to the literature.

In this study, according to the opinions of the teachers, it was determined that the use of technological course materials in science teaching increased students' curiosity and interest in the lesson, increased the lesson materials used, and increased the attention of the students in the lessons. In addition, according to the opinions of the teachers, it was found that the technological course materials contributed to the development of the students because they appealed to more than one sense organ. Similar study results in the literature on this subject indicate that technological course materials increase student interest and motivation towards the course (Granito & Chernobilsky, 2012). It was observed that the level of negative opinions of the teachers who participate in this study about the use of technology in the lessons was low. In studies conducted on this subject, it is seen that teachers' attitudes towards the use of technology in lessons are generally positive (Semerci & Aydın, 2018).

In this study, when the students' views on technological course materials were examined, it was determined that the students thought that the course materials increased the efficiency of

the course, increased the interest in the course and provided ease of homework sharing. In addition, it was observed that some students stated that the misuse of technological course materials is harmful. In similar studies on this subject in the literature, it is stated that students' attitudes towards the use of technology in education are positive and they see technological course materials as complementary to education (Kayapınar et al., 2019).

As a result, it is known that the use of technology in education increases academic success and provides many benefits to teachers and students. According to the obtained findings of this study, it was found that the use of technological course materials in the lessons increased the success of the students more when compared with the traditional teaching method in science teaching. In addition, according to the opinions of both teachers and students, it is determined that the use of technological course materials in lessons has many benefits. It has been concluded that the main benefits are the increase in the efficiency of the lesson, the increase in the interest and motivation in the lesson, the fact that the course materials appeal to many senses and the ease of doing homework. In the study, it was thought that the academic success levels of the students in the experimental group who benefited from the technological course materials were more developed than the students in the control group, and that the technological course materials positively affect on the course motivation and attitude towards the course.

ÖĞRETMENLERDE İŞ DOYUMUNUN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLE İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE RELATIONSHIP OF TEACHERS' JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Suat TUGAY[1], Ali YOL[2]

[1]Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Erzurum, Türkiye
[2]Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Adana, Türkiye
e-mail: suattugay@hotmail.com

ÖZET
Son yıllarda örgütsel davranış literatüründe yer alan çalışmaların büyük bir bölümünün öğretmenler üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bunun temel nedenlerinin başında öğretmen davranışlarının eğitim verimliliğini etkilemesi gelmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerde iş doyumunu, iş motivasyonunu, örgütsel bağlılık düzeyini ve iş performansını etkileyen unsurların ele alındığı görülmekte olup, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada öğretmenlerde iş doyumu ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada belgesel kaynak taraması modelinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda konu ile ilgili olarak geçmiş dönemlerde yapılan lisansüstü tez çalışmaları ile özgün makaleler incelenmiştir. Çalışmada toplam 15 akademik çalışma değerlendirilmiştir. Lisansüstü tez çalışmalarına YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiş olup, özgün makalelere ise Google Akademik veri tabanından elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerde iş doyum düzeyi arttıkça örgütsel bağlılığın da yükseldiği bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, iş doyumu, örgütsel bağlılık

JEL KODU: I20

ABSTRACT
Of late years, it is seen that most of the studies in the organizational behaviour literature have been carried out on teachers. One of the main reasons for this is that teacher behaviours affect educational efficiency. In the studies conducted in this field, it is seen that the factors affecting the job satisfaction, work motivation, organizational commitment level and job performance of teachers are generally discussed, and it is seen that the studies dealing with the relationship between these variables are limited. In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' job satisfaction and organizational commitment level. In the study, documentary source scanning model was used. In this context, postgraduate thesis studies which was conducted in the past period and original articles related to the subject were examined. A total of 15 academic studies were evaluated in the study. Graduate thesis studies were accessed from the COHE National Thesis Centre database, and original articles were obtained from the Google Academic database. At the end of the study, it was found that as the job satisfaction level of teachers increased, organizational commitment also increased.
Key Words*:* Teaching profession, job satisfaction, organizational commitment

JEL CODE: I20

GİRİŞ

İş hayatında bireylerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede örgütsel davranış alanında yıllardır işin gayesi, birey için önem ve işin bireye kattığı yararlar hususunda uzun yıllardır araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların önemli bir bölümü de bireyin işinden memnun olup olmadığını ifade eden iş tatmini üzerinde olduğu bilinmektedir. 1920 yıllarında meydana çıkmasına rağmen esas önemli olan husus 1940 yıllarında anlaşılan iş doyumu kavramının genelde işgörenlerin işlerine ilişkin duygularının reaksiyonu ve ifadesi şeklinde açıklanmaktadır. İş yaşamında önemli yeri olduğu bilinen iş doyumunun öneminin hala biliyor olmasının iki unsuru bulunmaktadır. İşgörenlerin kişisel olarak fiziki ve psikolojik sağlık durumunu doğrudan olarak etkileyen yaşam doyumu ile alakalı olması, diğer nokta ise üretkenlik ile alakalı olması biçiminde olduğu ifade

edilmektedir. Sosyal uyum zorluğu, stres vb. iş tatmininin düşük düzeyde olması neticesinde ortaya çıkan durumların bireyi negatif yönde etkilediği ve bundan dolayı iş performansını düşürdüğü anlaşılmaktadır (Akşit-Aşık, 2010). Literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda da iş doyumunun çalışan performansını arttırdığı, işten ayrılma niyetini azalttığı, örgüte olan bağlılığı yükselttiği ve iş motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir (Markowitz, 2008; Mount ve ark., 2006; Wright ve ark., 2007; Tella ve ark., 2007; Danish & Usman, 2010).

Bugün örgütsel davranış alanyazında sıklıkla üstünde durulan konulardan bir diğeri ise örgütsel bağlılık kavramı olmaktadır. Kalifiyeli bir çalışanın örgüt çerçevesinde kalmasını sağlamak adına çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini yüksek düzeyde tutmak oldukça önemli bulunmaktadır. Çünkü örgütlerin gayeleri erişmeleri ve etkinlik alanları çerçevesinde başarıyı elde edebilmeleri kalifiyeli işgören olması ile mümkün olabilmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde tutulabilmesi adına örgütler işgörenlerin psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını gidermek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca örgütlerin hangi faktörlerin örgütsel bağlılık ile yakından ilişkili olduğunun bilincinde olmaları örgütsel bağlılıklarını arttırıcı tedbirler alınması açısından dikkat çeken bir husus olmaktadır (Karataş & Güleş, 2010).

Örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması iş doyumunu arttıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında yapılan araştırma bulguları örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olmasının çalışanların örgüte yönelik olumlu tutumlar sergilemelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Loi ve ark., 2006; Jaramillo ve ark., 2005; Cohen, 2007; Walumbwa ve ark., 2005). İşgörenlerin çalışma hayatlarından beklentilerinin cevap bulabilmesi veya bulamaması durumlarına göre geliştirdikleri duygu ve tutumlar iş doyumunu ifade etmektedir. Eğer işgören işinden memnun değil ise iş ile alakalı konularda kayıtsız olabildiği, işten ayrılabildiği ve geleceğine yönelik ümitlerini yitirebildiği anlaşılmaktadır. İş doyum düzeyinin düşük olması bireyin psikolojik, bedensel ve sosyal uyumunu bozduğu görülmektedir (Izgar, 2008). Bundan dolayı alanyazında yer alan araştırmalarda örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde olmasının iş doyumunu arttırdığı, örgütlerin bu durumu dikkate alarak hareket etmeleri gerektiği anlaşılmaktadır (Hedayat ve ark., 2018). Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerde iş doyumu ile örgütsel bağlılık ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

İş Doyumu Kavramı

Kavramsal olarak bakımdan incelendiğinde iş doyumu, işgörenlerin beklentilerine yanıt alma ya da alamama durumlarına göre işlerine karşı geliştirdikleri duyguları ortaya koymaktadır (Izgar, 2008). İş doyumu, işgörenlerin ve örgütlerin hedeflerini gerçekleştirecek şekilde bir iş ortamı oluşturmak, bundan dolayı işgöreni çalışmaya istekli hale getirerek eyleme geçmesini sağlamaktadır. Örgüt çalışanlarının sergiledikleri performans, onun örgütsel hedeflerine erişebilmelerine ne denli katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Kişinin performansı ise yapmış olduğu iş becerileri ile motivasyonu ile alakalı olduğu bilinmektedir (Aydoğmuş, 2011). Bu kapsamda iş doyumu sağlanmış olan çalışanlar özel yaşamlarında ve iş hayatında daha başarılı olacaktır (Şahin, 2007).

Bireysel açıdan olumlu ve olumsuz sonuçları beraberinde getiren iş doyumu örgütsel açıdan da bazı sonuçları beraberinde getirmektedir. İçinde olduğumu dönemde yoğu rekabet ortamında örgütlerin bulundukları konumlarını koruyabilmeleri, bu ortama uyum sağlayabilmeleri ve mevcut kaynaklarını verimli ve etkili biçimde değerlendirmeleri ile alakalı olduğu ifade edilmektedir. Örgütün iş verimliliğine doğru şekilde etki eden faktörün çalışan kapasitesi olduğu belirtilmektedir. İşgörenlerin beklenen kapasiteyi gösterebilmeleri ve örgüt hedeflerine erişebilmesinde katkı sağlamakta ve iş tatmini ile ilişkili olmaktadır (Akşit-Aşık, 2010).

Örgütsel Bağlılık Kavramı

örgütsel bağlılık, örgütsel başarıyı sağlayabilmek adına işgören bağlılığının gerçekleşmesi ve işgörenin ortak değerler, hedefler ve kültür çerçevesinde toplanmaları olarak açıklanmaktadır (Doğar, 2013). Örgütsel bağlılık olgusu devam bağlılığı, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık olmak üzere farklı gruplara ayrılmaktadır. Duygusal bağlılık çalışanın iş yaşamı koşullarını değerlendirmesi sonucunda gelişen ve çalışanı örgüte bağlayan duygusal bir tepki olmaktadır. Diğer bir söylemle bağlılık, çalışanın örgütle bütünleşmesi ve örgüte katılımının nispi yordayıcı olmaktadır. Çalışanların duygusal bağlılıklarının geliştirilmesinde etkili olan unsurlar arasında işin ilgi çekici olan yönü hedef ve rollerini belirginliği, güven, katılım, insani değer, bilgi paylaşımı ve eşitlik gibi etkenler ye almaktadır (Doğan & Kılıç, 2007). Örgütsel bağlılığı meydana getiren ikinci alt boyut devam bağlılığıdır. Devam bağlılığının gerçekleşebilmesi için kurumun çalışana farklı iş yerlerinde kolaylıkla sağlayabileceği maddi imkânlardan daha fazlasını sunması gerekmektedir (Demirkol, 2014). Normatif bağlılık ise çalışanların manevi ya da ahlaki gerekçeler ise örgütten ayrılmak istememeleri sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Bu kapsamda normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar kendilerini örgüte borçlu olarak hissetmekte ve örgütten ayrılmak istememektedir (Kurşunluoğlu-Yarımoğlu & Ersönmez, 2017).

Örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde olduğu işletmelerde iş performansı, iş tatmini, örgütsel güven, bilgi paylaşımı, işe devamlılık, kaynakların etkili kullanımı, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi etkenlerin düzeyi de yüksek olmaktadır. Bunların yanında örgütsel bağlılık seviyeleri düşük düzeyde olan örgütlerin işe devamsızlık, ayrımcılık, örgütsel yabancılaşma, işten ayrılma gibi verimi düşüren hususların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır (Demirel, 2009).

Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Arı (2021) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 201 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda özel eğitim meslek yüksekokulundaki öğretmenlerin genel olarak örgütlerine bağlılık duydukları ancak; okullarına en azından normatif olarak ama en fazla duygusal olarak bağlı oldukları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinde örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, branş ve eğitim durumu değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık olduğu, özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, iş doyumunun alt boyutlarında çoğunlukla içsel doyuma sahip oldukları, öğretmenlerin iş doyumunda cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmazken, branş değişkeninde anlamlı bir fark olduğu, özel eğitim meslek yüksekokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, ayrıca özel eğitim meslek yüksekokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt ölçekleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının iş doyumunun bir yordayıcı değişkeni olduğu sonucuna varılmıştır.

Dağhan (2019) tarafından yapılan çalışmada okulların yenilikçi nitelikleri ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Çalışmaya 540 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçi okul algı düzeyleri örgütsel engel alt boyutu dışında anlamlı farklılık göstermiştir. Burada kadın öğretmenlerin yenilikçi okul algıları erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçi okul

ölçeği toplam ve alt boyutlarında örgütsel engel alt boyutu dışında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel engeller dışındaki yenilikçi okul algılarının yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçi okul ölçeği ile toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Medeni durum değişkenine göre, okulun toplam ve alt boyutunda öğretmenlerin toplam ve alt ölçek özetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İdari destek alt boyutunda ise bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre yenilikçi okul algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul türü değişkenine göre ise yönetsel destek alt boyutu dışında fark bulunmamıştır. İdari destek alt boyutunda, anaokulu öğretmenlerinin yenilikçi okul algıları ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre toplam ve alt boyutlarda farklılık göstermemektedir. Eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Lisans düzeyindeki öğretmenlerin iş doyum derecesi, lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğrenim Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Lisans düzeyindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılık derecesi, lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Turhan ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Çalışmaya 390 öğretmen katıldığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olmasına karşın iş stresi ve örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğu, bununla birlikte örgütsel bağlılık algısı ile iş doyumu algısı arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkinin olduğu, örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile iş stresi arasında ise anlamlı ancak düşük düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu rapor edilmektedir.

Ocak ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada örgütsel fizyolojik sermayenin umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve dayanıklılık alt boyutlarının çalışanların örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Bosna'da görev yapan 215 Boşnak Öğretmenden toplanmış ve yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda yalnızca iyimserliğin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu rapor edilmiştir.

Yurtcu (2015) tarafından yapılan çalışmada örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 236 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında ilişkinin büyük olduğu, devam bağlılığı ve iş doyum arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

Altaş & Gündüz-Çekmecelioğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada prosedürel ve dağıtımsal adaletin okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları, iş doyumları ve iş performansları üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmaya 125 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda her iki örgütsel adalet biçiminin de iş tatmini üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu, ancak yalnızca dağıtım adaletinin, ancak prosedür adaletinin örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı, dağıtım adaleti ve prosedür adaletinin iş performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Güngör-Seyhan (2015) tarafından yapılan çalışmada Sivas ilinde görev yapan 52 kimya öğretmeninde iş doyumu, örgütsel bağlılık, öz-yeterlik algısı ve iş stresi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 52 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda demografik özelliklerin öğretmenlerin iş doyumu, öz-yeterlik algısı ve örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bağımlı değişkenler arasındaki en yüksek

korelasyon iş doyumu ile iş stresi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Eskibağ (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, iş doyumları ve mesleki performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 214'ü kadın, 175'i erkektir. Çalışmanın sonucunda iş doyumu örgütsel bağlılığı en iyi yordamaktadır. Eşi çalışmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık puan ortalamaları daha yüksektir. Okula ve branş öğretmenlerine yakın oturan öğretmenlerin iş doyumları daha yüksektir. Bu mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve performansları daha yüksektir. Yeterli öğretmen bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, iş doyumları ve performansları daha yüksektir. Okullarındaki donanımın yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları daha yüksektir. Daha az öğrencili sınıflarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları daha yüksektir. Bekar öğretmen en düşük iş doyumuna sahiptir. Evli öğretmenler, bekar öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre evli öğretmenler en kötü mesleki performansa sahiptir. Bekar öğretmenlerin performansı evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak boşanmış öğretmenler, önceki iki gruba göre daha yüksek mesleki performansa sahiptir. Öğretmenler ne kadar eğitimli olursa, sahip oldukları mesleki performans o kadar düşük olur. Branş öğretmenleri, okul öncesi öğretmenlerine göre daha düşük mesleki performansa sahiptir. Sınıf öğretmenleri ise okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek mesleki performansa sahip oldukları rapor edilmiştir.

Aydın ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu üzerindeki etkisininim incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 12 araştırma bulgusu meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda dönüşümcü liderlik yaklaşımının öğretmenlerin iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği, yöneticilerin liderlik tarzı etkileşimciden dönüşümcüye doğru evrildikçe öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Nagar (2012) tarafından yapılan çalışmada artan stres ve tükenmişlik seviyeleri, azalan iş tatmini ve azalan örgütsel bağlılık gibi kurumsal performans üzerinde önemli etkilere sahip olabileceğinden, kuruluşlar stresi en aza indirerek üretkenliği en üst düzeye çıkarmak isterler. Ayrıca bazı meslekler tükenmişlikle diğerlerinden daha fazla bağlantılıdır. Bu çaçlışma, başarılı bir eğitim sisteminin önemli bir parçası oldukları için üniversitedeki öğretmenler arasında tükenmişliğin incelenmesini amaçlamaktadır. Örgütsel bağlılık, yalnızca tatmin olmuş ve kendini adamış çalışanlar örgütle ilişkilerini sürdürmeye ve örgütün hedeflerine ulaşmak için önemli ölçüde çaba göstermeye istekli olacağından, iyi nitelikli çalışanları elde tutmak ve cezbetmek için esastır. Çalışmaya öğretmenler arasında tükenmişlik, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında bir bağlantı geliştirmeye yönelik ilk girişimlerden birini ifade eder. Bu çalışma, 153 üniversite öğretmeninin iş tatmininin potansiyel öncülleri olarak tükenmişliğin üç faktörünü ve artan iş tatmininin çalışanların örgütlerine olan bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmanın sonucunda tükenmişliğin üç faktörü, yani duyarsızlaşma, azalan kişisel başarı ve duygusal tükenme, azalan iş tatminine yol açtığı, daha fazla iş tatmini, örgütsel bağlılığın artmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğu, tükenmişliğin üç boyutundan, kadın öğretmenler öğrencileriyle istedikleri gibi çalışamadıklarını veya öğrencileri üzerinde daha az etkiye sahip olduklarını belirten duygusal tükenme ve azalan kişisel başarıda daha yüksek puan alırken, erkek öğretmenler daha yüksek puan aldığı, iş doyumu açısından, belki de erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin iş statüsüyle ilgili beklentilerinin düşük olması nedeniyle, kadınlar erkeklere göre daha yüksek düzeyde iş

doyumu gösterdiği, cinsiyetler arasında alternatif istihdam fırsatlarında algılanan fark, kadınların erkeklere göre örgütlere daha bağlı olduğu, çalışan tükenmişliğinin örgüt için önemli sonuçları olabileceğinden, çalışmanın sonuçlarının eğitim kurumlarının yönetimi üzerinde etkileri olduğu rapor edilmiştir.

Aras (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde ilköğretim müzik öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmaya 308 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ilköğretim müzik öğretmenlerinin yaklaşık dörtte biri (%24,6) mobbinge maruz kaldıkları, Müzik öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma düzeyi cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği, medeni durumlarına göre uyum içinde oldukları, alt boyut, dul ya da boşanmış müzik öğretmenleri, evli ya da bekar meslektaşlarına göre daha az uyum gösterdiği, özdeşleşme alt boyutunda evli müzik öğretmenleri, bekar öğretmenlere göre daha az özdeşleşme gösterirken, dul veya boşanmış meslektaşlarına göre daha fazla özdeşleşme gösterdiği, kıdeme göre içselleştirme alt boyutunda 15 yıl ve daha az görev yapan müzik öğretmenleri, 16 yıl ve daha fazla görev yapan meslektaşlarına göre daha az uluslararasılaşma gösterdiği, müzik öğretmenlerinin %54'ünün iş doyumunun yüksek olduğunu, %41,9'unun ise iş doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma ile mobbing, örgütsel bağlılık ve iş doyumu değişkenlerinin birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Olumsuz davranış faktörleri, yıldırmaya maruz kalma ve örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında negatif anlamlılık ilişkisi vardır. Bu durum mobbinge maruz kalmanın örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu azalttığını yansıtmaktadır. Öte yandan benzer şekilde örgüte bağlılık ve iş doyumu faktörlerinin alt boyutları olan uyumluluk, özdeşleşme, içselleştirme, içsel ve dışsal iş doyumu düzeyleri mobbing değişkeni üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Bu alt boyutlardan mobbingin uyumluluk alt boyutunda ve sırasıyla dışsal ve içsel iş doyumu, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Zeinabadi (2010) tarafından yapılan çalışmada iş doyumu, örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlıkları (ÖVD) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 652 öğretmen ve 131 müdür dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda içsel iş doyumu, değer taahhüdünün kısmi aracı rolü aracılığıyla ÖVD'yi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen baskın bir değişken olduğu rapor edilmiştir.

Demirtaş (2010) tarafından yapılan çalışmada özel ders öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeylerini ve örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla dershane öğretmenlerine "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "İş Doyumu Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma anket tasarımına dayanmaktadır. Evreni 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 34 dershanede görev yapan öğretmenler (N=480) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, arasından rastgele seçilen 217 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda örgütsel bağlılıkla ilgili sonuçlar, dershane öğretmenlerinin örgütlerine genel olarak "orta" düzeyde bağlı hissettikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarının cinsiyet, branş, en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu, pedagojik formasyona sahip olup olmama ve haftalık iş yükü (ders saati) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, örgütsel bağlılık puanlarının farklılaştığı, iş doyumuna ilişkin sonuçlar, dershane öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin "nötr" düzeyin üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin cinsiyet, branş, kurumdaki öğretmen sayısı, mezun oldukları son yükseköğretim kurumu, pedagojik formasyona sahip olup olmama ve haftalık iş yükü (ders saati) değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre farklılık

gösterirken. Son olarak dershane öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Malik ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmada Pakistan'daki kamu sektörü üniversitelerinde öğretmenlerin iş tatmini boyutlarının algılanan örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 650 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda çalışmanın bulguları, işin kendisinden memnuniyet, denetimin kalitesi ve ücret memnuniyetinin öğretim üyelerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğu, yüksek derecede örgütsel bağlılığa ve işin kendisinden, denetimden, maaştan, iş arkadaşlarından ve terfi fırsatlarından memnuniyet duydukları, Üniversite öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının önemi ve üniversitelerin etkililiği üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, politika yapıcılar ve akademik yöneticiler, çekirdek işgücünü yüksek düzeyde tatmin ve bağlı kılmak için içsel ve dışsal iş ödüllerinin en uygun şekilde sağlanması için gerekli önlemleri alması gerektiği rapor edilmiştir.

Mahmutoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeylerini değerlendirmek ve iş doyumu düzeyi ile örgütsel bağlılık algı düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 235 yönetici dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Katılımcı Yöneticilerin iş doyumu 'yüksek düzeyde' bulunduğu, iş doyumu algıları ile yaş ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, Erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre iş doyum düzeyi daha yüksek olduğu, Genel Müdür Yardımcıları iş doyumu en yüksek, Büro müdürleri ise en düşük düzey olduğu, iş doyumu arasında anlamlı bir fark bulunduğu, Genel Müdür Yardımcıları ile Büro Müdürleri arasındaki algı düzeyi arasında farkın olduğu, İş doyumunda en yüksek düzey 6 ila 10 yıllık deneyime sahip yöneticilerde görülürken, en az iş doyumu 5 yıldan az deneyime sahip yöneticilerde görüldüğü, iş doyumu algısı ile kıdem arasında anlamlı bir fark olmadığı, Katılımcılar genel olarak orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları, Örgütsel bağlılığın en yüksek düzeyi 51-60 yaş arası yöneticilerde bulunurken, en düşük düzey ise 60 yaş üstü yöneticilerde bulunmaktadır. Hem kadın hem de erkek yöneticiler orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları, ön sertifika derecesine sahip yöneticiler en yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahiptir. Öte yandan, en düşük örgütsel bağlılık düzeyi lisansüstü eğitime sahip yöneticilerde bulunmuştur. İdari işlevler açısından bakıldığında, genel müdürler ve genel müdür yardımcıları, daire başkanları ve daire müdürlerine göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahiptir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler en yüksek örgütsel bağlılığa sahipken, en az örgütsel bağlılık 5 yıldan az kıdeme sahip olanlarda bulunmuştur. Örgütsel bağlılık algısı ile yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, idari görev ve kıdem arasında anlamlı bir fark olmadığı, Genel olarak bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan yöneticilerin iş doyumu ve iş doyumu ile ilgili görüşlerinde negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

Nguni (2006) tarafından yapılan çalışmada Tanzanya gibi belirli bir gelişmekte olan ülke bağlamındaki okullar bağlamında dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerini incelenmektedir. Çalışmanın sonucunda dönüştürücü liderlik boyutlarının öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde güçlü etkileri olduğunu, dönüşümcü liderliğin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının öngörülmesinde işlemsel liderliğe önemli ek etkileri olmuştur. İş doyumu, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkilerinin aracısı gibi görünmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerde iş doyumunun yüksek olması şüphesiz ki görevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirmelerine ve mesleklerine daha fazla bağlı olmalarına katkı sağlayacaktır. Yapılan bu çalışmada da doküman incelemesi yönteminden faydalanılarak öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan makale ve lisansüstü tez çalışmalarında yer alan bulgulara göre öğretmenlerde iş doyum düzeyinin örgütsel bağlılık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerde iş doyum düzeyini arttırmaya yönelik düzenlemeler yapılabilir. Bunun yanında konuya ilişkin olarak daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşabilmek için büyük örneklem gruplarının katılımıyla öğretmenlerde iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, O., & Keklik, B. (2011). Sağlık kurumlarındaki işgörenlerin iş tatmini ve bir uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 305-318.

Akşit-Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi, 467*(6), 31-51.

Altaş, S. S., & Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 29*(3), 421-439.

Aras, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Arı, G. (2021). *Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Aydın, A., Sarıer, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory And Practice, 13*(2), 806-811.

Aydoğmuş, C. (2011). *Kişilik özellikleri ile iş tatmini ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirme ve dönüşümcü liderlik algısının etkileri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 17*(3), 336-354.

Dağhan, E. (2019). *Okulların yenilikçi olma özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

Danish, R. Q., & Usman, A. (2010). *Impact of reward and recognition on job satisfaction and motivation: An empirical study from Pakistan*. International Journal of Business And Management, 5(2), 159-167.

Demirkol, A. Y. (2014). Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık: Meslek yüksekokulları üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-15.

Demirtaş, H. (2010). The organizational commitment and job satisfaction among teachers working at private courses. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 11*(2), 177-206.

Doğan, S., & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29, 37-61.

Doğar, N. (2013). *Kişilik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin incelenmesi: İstanbul'da faaliyet gösteren iki ticarî bankada bir araştırma*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Güngör-Seyhan, H. (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education, 4*(2), 41-60.

Hedayat, A., Sogolitappeh, F. N., Shakeri, R., Abasifard, M., & Khaledian, M. (2018). Relationship between organizational commitment and job satisfaction. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 81, 30-38.

Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.

Jaramillo, F., Mulki, J. P., & Marshall, G. W. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational commitment and salesperson job performance: 25 years of research. *Journal of Business Research, 58*(6), 705-714.

Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 74-89.

Loi, R., Hang-Yue, N., & Foley, S. (2006). Linking employees' justice perceptions to organizational commitment and intention to leave: The mediating role of perceived organizational support. *Journal of occupational and Organizational Psychology, 79*(1), 101-120.

Mahmutoğlu, A. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Malik, M. E., Nawab, S., Naeem, B., & Danish, R. Q. (2010). Job satisfaction and organizational commitment of university teachers in public sector of Pakistan. *International Journal of Business And Management, 5*(6), 17-26.

Markowitz, S. D. (2008). Colorectal neoplasia goes with the flow: prostaglandin transport and termination. *Cancer Prevention Research, 1*(2), 77-79.

Mount, M., Ilies, R., & Johnson, E. (2006). Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction. *Personnel Psychology, 59*(3), 591-622.

Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa, 37*(2), 43-60.

Nguni, S., Sleegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness And School Improvement, 17*(2), 145-177.

Ocak, M., Güler, M., & Basim, H. N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6*(1), 113-130.

Şahin, N. (2007). *Personel güçlendirmenin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Taşcı, D., Kırel, A. Ç., & Kıcır, G. K. (2016). Medya endüstrisinde kamu ve özel sektör çalışanlarının, örgütsel bağlılık konusu bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(3), 129-152.

Tella, A., Ayeni, C. O., & Popoola, S. O. (2007). Work motivation, job satisfaction, and organisational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo State, Nigeria. *Library Philosophy And Practice, 9*(2), 1-16.

Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M., & Özdemir, T. Y. (2018). Örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş stresi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 13*(27), 1491-1507.

Tüzün, B.A. (2013). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin perakende sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ülbeği, İ. D., & Yalçın, A. (2016). Örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 31*(77), 80-98.

Vardarlıer, P., & Akıner, Ö. (2017). Örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 79-94.

Walumbwa, F. O., Orwa, B., Wang, P., & Lawler, J. J. (2005). Transformational leadership, organizational commitment, and job satisfaction: A comparative study of Kenyan and US financial firms. *Human Resource Development Quarterly, 16*(2), 235-256.

Wright, T. A., Cropanzano, R., & Bonett, D. G. (2007). The moderating role of employee positive well being on the relation between job satisfaction and job performance. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(2), 93-104.

Yurtcu, M.V. (2015). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.

Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 998-1003.

EXTENDED ABSTRACT

Business life has an important place in people's lives. In this direction, various studies have been carried out for years in the field of organizational behaviour on the meaning of work, the importance of work for the person and the benefits of the work for the person. An important part of these studies has been on job satisfaction, which expresses whether the person is satisfied with his/her job. Job satisfaction is to create a work environment that will achieve the goals of organizations and thus making the employee willing to work and enabling him/her to take action. The performance of the employees in the organizations reveals how much they contribute to the achievement of organizational goals. An individual's performance is related to his work, ability and motivation (Aydoğmuş, 2011). It is stated that the concept of job satisfaction, whose main importance was understood in the 1940s, although it was put forward in the 1920s, is generally defined as the reaction and expression of the emotions of the employees towards their jobs. It is seen that there are two main reasons why job satisfaction, which is known to have an important place in working life, has this importance. First, it is stated that the first is related to life satisfaction, which directly affects the individual's physical and psychological health status of the employee; the second is related to productivity. It is seen that situations which arise as a result of low job satisfaction, such as difficulty in social adaptation and stress, affect the person negatively and therefore reduce job performance (Akşit-Aşık, 210). In the studies in the literature, it is stated that job satisfaction increases employee performance, decreases the intention to leave, increases commitment to the organization and increases job motivation (Markowitz, 2008; Danish & Usman, 2010).

Increasing the level of productivity within the organization is not only related to the existing physical characteristics of the employees, but also directly related to the talents, skills, knowledge, emotions, beliefs and feelings of the employees. Employees' job satisfaction improves their job success rates, and increases both the happiness of employees in their private lives and social peace. For this reason, the job satisfaction of the employees has become an important situation not only in the academic dimension but also in the institutions in the business life (Adıgüzel & Keklik, 2011). There are two reasons that make the concept of job satisfaction important. The first reason is that what the employee thinks and feels about his job is important both for them and their job. Employees are happier when they receive answers to their expectations about their jobs. Because the work that is done, affects the employees economically and also psychologically. A second feature that increases the importance of job satisfaction is the effect of employees' attitudes towards their jobs on productivity and performance (Tüzün, 2013).

Another important concept in organizations such as job satisfaction is organizational commitment. When considered conceptually, organizational commitment is expressed as 'the moral, rational and emotional commitment of the employee to the ideals of the institution to which he/she belongs' (Vardarlıer & Akıner, 2017). The concept of organizational commitment consists of three sub-dimensions as normative commitment, affective commitment and continuance commitment. Although these sub-dimensions are generally confused with each other, they do not correspond to the same meaning, there are some differences. These are explained below;

Employee in continuance commitment: He/she continues to stay within the organization because the options are limited, 'conditions require' out of necessity.

Normative commitment employee: He/she continues to work in the organization because he or she 'feels obliged' morally that this is the behaviour that should be.

Emotional commitment employee: He/she stays in the organization 'as they really want', without obligation, with sincere and real feelings (Taşcı et al., 2016).

The high level of organizational commitment is evaluated as a factor that increases job satisfaction. In addition, research findings state that the high level of organizational commitment contributes to employees' positive attitudes towards the organization.

The attitudes and feelings developed by the employees according to their expectations from their job or not being able to find them express job satisfaction. If the employee is not satisfied with his/her job, it is seen that he/she may care less about work-related issues, leave the job and lose hope for his/her future. It is stated that low level of job satisfaction impairs the psychological, social and physical harmony of the person (Izgar, 2008). In addition, in the studies in the literature, it is seen that job satisfaction is one of the factors affecting organizational commitment in teachers. In the study conducted by Ülbeği & Yalçın (2016), it was aimed to examine the relationship between organizational commitment and job satisfaction with meta-analysis method. A total of 68 studies and data of 15,108 individuals who participated in these studies were used in the research. At the end of the study, the relationships between job satisfaction, affective commitment and normative commitment were found to be high and positive. In the study conducted by Karataş & Güleş (2010), the relationship between job satisfaction and organizational commitment in teachers was examined, and it was determined in the study that as the job satisfaction of teachers increased, the level of organizational commitment increased.

In the study conducted by Turhan et al. (2018), it is seen that the relationship between organizational commitment, job stress and job satisfaction is examined. It is stated that 390 teachers from the teachers working in secondary education institutions in Elâzığ participated in the 2016-2017 academic year. It is reported that as a result of the study, although teachers' job satisfaction levels are high, their perceptions of job stress and organizational commitment are moderate, in addition to this, there is a moderate positive relationship between the perception of organizational commitment and job satisfaction, there is a significant and low level negative relationship between organizational commitment, job satisfaction and job stress. When the study findings in the literature are evaluated, it can be said that as the job satisfaction of teachers increases, the level of organizational commitment will also increase.

ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI VE OLUMSUZ YEME TUTUMU

CHILDHOOD TRAUMAS AND NEGATIVE EATING ATTITUDES

Zeynep ERGÜN[1], Rahşan KOLUTEK[2]

[1]Nevşehir Üniversitesi Semra-Vefa Küçük Sağlık Yüksek Okulu Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Nevşehir,Türkiye
[2]Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri Fakültesi Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, Nevşehir
e-mail: ergunzeynepp@gmail.com

ÖZET
Büyüme ve gelişmenin sağlıklı olması için yeterli ve dengeli beslenmenin büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Ancak son yıllarda birçok bireysel, çevresel ve toplumsal unsura paralel olarak sağlıksız beslenme alışkanlığının yaygınlaştığı görülmektedir. İnsanların beslenme alışkanlıklarının bozulmasında olumsuz yeme tutumlarının önemli bir role sahip olduğu bilinmekte olup, olumsuz yeme tutumlarına neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Söz konusu faktörlerin başında da çocukluk çağı travmaları gelmektedir. Bilindiği gibi çocukluk çağı travmaları sadece fiziksel ve sosyal gelişim açısından değil, aynı zamanda psikolojik gelişim açısından önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluk açığı travmaları psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkilemekte olup, olumsuz yeme tutumlarının da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Söz konusu olumsuz yeme tutumları bazı insanlarda ömür boyunca devam etmektedir. Yapılan bu çalışmada da ilgili literatür ışığında çocukluk çağı travmaları ile yeme tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda yeme bozukluğu olan çocuklara psikolojik destek verilebileceği önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, beslenme, yeme tutumu

JEL KODU: I12

ABSTRACT
It is known that adequate and balanced nutrition is of great importance for healthy growth and development. However, in recent years, it is seen that unhealthy feeding habits have become widespread in parallel with many individual, environmental and social factors. It is known that negative eating attitudes have an important role in the deterioration of people's eating habits, and there are many factors that cause negative eating attitudes. Childhood trauma is the leading of these factors a fore mentioned. As it is known, childhood traumas appear as an important risk factor not only in terms of physical and social development, but also in terms of psychological development. Childhood traumas negatively affect psychological health and lead negative eating attitudes. These negative eating attitudes go on for a lifetime in some people. In this study, it was aimed to examine the relationship between childhood traumas and eating attitudes in the light of the relevant literature. As a result of the study, it is suggested that psychological support can be given to children with eating disorders.
Key Words*:* Childhood traumas, nutrition, eating attitude

JEL CODE: I12

GİRİŞ

Çocuklukta gerçekleşen travmalar; 0-18 yaşlarındaki kişilerin kendilerine bakma sorumluluğu olan kişi veya kişiler tarafından maruz bırakıldıkları kaza haricinde gerçekleşen olaylar ile zarar veren ve engel oluşturan davranışların gerçekleşmesini ifade etmektedir. Çocukluk döneminde yaşanan bu olumsuz davranışların çocukların psiko-sosyal veya fiziksel gelişim düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ve bu olayların çocukluk çağı travması şeklinde kabul edilebilmesi için kültürel ve toplumsal değerler haricinde belli uzmanlarca bu olayların istismar olarak nitelendiriliyor olması gerekmektedir (Ulaş, 2017). Çocukluk dönemi travmaları, tekrar etmesi, çocuğun yakın çevresinden insanlar tarafından uygulanması ve uzun süreli etkisinin olması nedeniyle tanı ve tedavisi en zor olan travma türüdür (Helvacı-Çelik & Hocaoğlu, 2018).

Çocukluk çağı travmaları insanlığın var olmasından içinde bulunduğumuz döneme dek tüm toplumlarda çocuğun gelişim ve büyümesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu travmaların çocuk ihmali, fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismar olarak gerçekleştiği görülmektedir. Çocukluk dönemi travmalarının yaygın bir şekilde görülmesinin yanında önemli sağlık sorunlarına sebep olduğu, teşhis ve ilgili alanlarla işbirliğinin sağlanmasında genellikle yetersizliklerin olduğu belirtilmektedir. Geleneksel ve kültürel değerler, yanlış bilgiler ve ispat yetersizliği nedeniyle yaşanan istismarın arka planda kalabildiği bilinmektedir. Ancak önemli düzeylere ulaştığında çocuk istismarı gündeme gelmektedir. İstismarın ispatı olan hafif belirtilerin ortadan kalkması ya da bildirilmemesi durumunda hayati önemi olan olumsuz neticelerle karşı karşıya kalınmaktadır (Kara ve ark., 2014). Buna karşın literatürdeki çalışmalar çocukluk çağı travmalarının modern toplum hayatında da yaygın olduğunu ortaya koymaktadır (Devi ve ark., 2019; Ekmekçi-Ertek ve ark., 2022; Alvarez ve ark., 2011; Sansone ve ark., 2009; Evren & Evren, 2005).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde genel anlamda çocukluk dönemi istismarının ilerleyen dönemde dissosiyatif sorunlar, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, somatizasyon, kişilik bozukluğu ve aleksitimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Waldinger ve ark., 2006; Basuito ve ark., 2014; Schafer ve ark., 2007; Grover ve ark., 2007). Bireyin maruz kaldığı istismar veya ihmal sonucunda oluşan bu sorunların düzeyinin belirlenmesi ve bu sorunların oluşturduğu olumsuz durumların etkilerinin minimum düzeye indirilmesi için araştırmalar yapılmış ve bireyin yararına yönelik sonuçlara değinilmiştir (Kurtuldu, 2019). Son yıllarda çocukluk çağı travmalarının beslenme alışkanlıklarını da olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmakta olup, Türkiye'de bu konuda yapılan araştırma bulgularının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmada çocukluk çağı travmaları ile yeme tutumu arasındaki ilişkinin konu alındığı çalışmaların sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çocukluk Çağı Travmaları

Bireyin çocukluk ve ergenlik döneminde maruz kaldığı fiziksel, duygusal, cinsel istismarlar ile duygusal ve fiziksel ihmallerin çocukluk dönemi travmaları olduğu belirtilmektedir (Süslü, 2020). Çocukluk çağında oluşan travmatik durumların bireylerin yetişkinlik döneminde sosyal ilişkilerinde içe kapanık, çekimser olmasına, toplumsal çevreleri tarafından kabul edilmemesine, yetersizlik hissi yaşamasına vb. çeşitli psiko-sosyal sorun yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Bu hususta çocukluk döneminde kişinin yaşadığı travmatik durum ve olaylara şahit olması içsel dünyasında yıkıcı olabilmektedir. Klinik psikolojide bu hususta yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde maruz kalınan travmaların farklı patolojilere ortam hazırladığı belirtilmektedir (Akşahin, 2017). Literatürde travma yaşamış olan çeşitli yaş grubundaki kişilerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma incelendiğinde, dünyanın birçok ülkesinde çocukluk dönemi travması yaşamış olan kişi sayısının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (Bedirhanbeyoğlu, 2018).

Çocukluk çağı travma türlerine bağlı olarak farklı nedenlerle gerçekleşen çok yönlü karmaşık bir problem olduğu belirtilmektedir. Genellikle çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal zayıflıkları sebebi ile hayatlarını devam ettirebilmek için yetişkinlere bağlı olmaları sonucunda ortaya çıktığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda çocukların en çok onlara bakan kişiler ve yakınları tarafından istismara uğradığı görülmektedir. İstismarın türüne göre bazen çocuğun evde olduğu zamanlarda sokakta olduğundan daha fazla tehlikede olduğu belirtilmektedir. Örneğin çocuğun evde olduğu müddette anne-babası tarafından duygusal ve fiziksel istismara daha çok maruz kaldığı görülmektedir. Bu bakımdan incelendiğinde normalde daha güvenli olması beklenen evlerin sokaklardan daha fazla tehdit içerdiği

belirtilmektedir (Özgentürk, 2014). Bununla birlikte çocukluk çağında fazla baskıya maruz kalmış olan anne-babaların yetiştirilme sürecinde ailelerinden öğrendiklerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bazen de aksine büyürken baskıya maruz kalan ebeveynin aşırı hoşgörülü olabildiği bilinmektedir. Bu durumun da çocuğun gelişimi açısından uygun olmadığı görülmektedir. Mutlu çiftlerin çocuklarına karşı daha ılımlı ve kabul edici oldukları, mutsuz çiftlerin ise çocuklarına tutarsız yaklaşımlar sergilediği belirtilmektedir. Bazen de kendi arasında problemleri olan çiftlerin çocuklarına aşırı koruyucu davranabildikleri görülmektedir (Ceylan, 2017). Söz konusu olumsuz ebeveyn tutumları da çocukluk çağı travmalarının ortaya çıkmasında önemli birer risk faktörü olarak değerlendirilmekte olup, bu alanda yapılan araştırmalar çocukluk çağı travmaları ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Harmancı ve ark., 2021; Kekin & Çam, 2008). Günümüzde toplumlarda görülme sıklığı birbirinden farklı olmakla beraber, yaygın olarak karşılaşılan çocukluk çağı travmaları aşağıda açıklanmıştır.

Fiziksel İstismar: Dünya Sağlık Örgütü tarafından çocuğun anne-babası veya bakmakla sorumlu olan kişilerin kasıtlı davranışları neticesinde fiziksel açıdan zarar görmesi veya izin verilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Kar & Dokgöz, 2017). Bu anlamda fiziksel müdahaleyle çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığı, psiko-sosyal olgunlaşması ile onurunun zedelenmesi ve bu durumların yaşanması olasılığı "fiziksel istismar" olarak belirtilmektedir (Kıray, 2018). Uygulanma biçimi birbirinden farklı olmakla beraber, fiziksel istismara maruz kalan çocuklarda fiziksel sağlık sorunlarının yanında bazı psikolojik problemeler de görülmektedir (Norman ve ark., 2012; Thompson ve ark., 2004).

Cinsel istismar: DSM-5 Tanı Kitabında Çocuk İstismarı ve İhmali Ölçütlerine göre çocuğa yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar, bakımından sorumlu kişi, ebeveyn veya çocuklar üzerinde sorumluluğu olan farklı bir kişinin cinsel olarak tatmin için çocuğu herhangi bir cinsel davranışa dâhil etmesi şeklinde açıklanmaktadır. Cinsel olarak sömürü davranışının çocuğun cinsel organının okşanması, ensest ilişki, oğlancılık (sodomi), içine girme (cinsel penetrasyon), çıplak bir şekilde karşısına çıkma, cinsel ilişkiye zorlama vb. şeklinde gerçekleştiği belirtilmektedir. Ebeveyn ya da çocuğun bakımından sorumlu olan kişinin dokunmadan sömürüsünün de cinsel sömürü kapsamında değerlendirildiği bilinmektedir. Örneğin, cinsel sömürü yaklaşımı sergileyen birey ile çocuk arasında direkt olarak fiziksel bir temas veya yakınlaşma olmaksızın çocuğu diğer insanların cinsel tatmini için bazı davranışlara zorlaması, kandırması, ayartması, gözünü korkutma ve baskı uygulaması da bu kapsamda değerlendirilmektedir (Güler, 2014).

Cinsel istismarın toplumda oldukça sık görülmesine karşın çoğunlukla gizli kaldığı, en fazla 5-10'unun ortaya çıktığı görülmektedir. Söz konusu eylemlerin %90'ının çocuğun tanıdığı biri tarafından uygulandığı belirtilmektedir (Rezan-Çeçen, 2007). Bunun yanında kız ve erkek çocuklarının cinsel istismara uğrama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktepe (2009) tarafından çocukluk çağı cinsel istismar yaşamış olma oranının %10-40 olduğu belirtilmektedir. Bu oran kapsamında kızlarda erkeklere göre dört kat daha fazla görüldüğü ifade edilmektedir. İstismarcıların çoğunlukla erkek olduğu; kadınlarda ise bu oranının %5-15 olduğu belirtilmektedir. Kadınların uyguladığı istismarın genelde erkek çocuklarına yönelik olduğu bilinmektedir. Pereda ve arkadaşları (2009) tarafından yapılmış olan araştırmada çeşitli ülkelerde çocukluk döneminde cinsel istismarın yaygınlığı hakkında yapılan araştırmaların derlemesinin yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın sonucunda çocuklukta cinsel istismara maruz kalma oranının kadınlarda %19.7; erkeklerde ise %7,4 olduğu rapor edilmiştir.

Duygusal istismar: Çocuğa ruhsal sömürü yani duygusal istismar ebeveyn veya bakımından sorumlu kişi tarafından kasıtlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu durumda çocuğa yönelik açık bir ruhsal kötülüğün yapılması ya da yapılabilecek olmasıyla sonuçlanan sözel veya simgesel olarak gelişen davranışlar şeklinde açıklanmaktadır (Fiziksel ve cinsel istismar gibi haller bu grup kapsamında değildir). Çocuğa karşı duygusal istismar tutumları kapsamında fiziksel ya da fiziksel olmayan yöntemlerle sert bir disiplinin uygulanması, azarlanması, küçük düşürülmesi, gözdağı verilmesi, aşağılanması, çocuğa karşı başka birinin ona kötülük yapacağı veya alıp gideceğinin söylenmesi, çocuk için önemli olan kişi ya da nesnelere kötülük yapılması, davranışlarının sınırlandırılması, bir yere bağlanması, el ya da ayaklarının bağlanması veya bir yere kapatılması, çocuğun devamlı olarak her şeyin sorumlusu tutulması, kendisine acı vermesi için baskı yapılması gibi davranışlar yer almaktadır (Güler, 2014).

Çocuk ihmali: Çocuğun anne-babasından birinin ya da bakımından sorumlu olan başka bir kişinin yaş ve gelişim özelliklerine göre karşılanması beklenen gereksinimlerini gidermemeleri, bununla birlikte çocukların fiziksel veya duygusal olarak kötülük yapılması ya da yapılma olasılığının bulunduğu, yapıldığı düşünülmesine karşın çocuğun gereksinimlerinin karşılanmaması durumu olarak açıklanmaktadır. Çocuğu boşlamak, kontrolünü sağlamamak, terk etmek, duygusal ve ruhsal gereksinimleri karşılamamak, ihtiyacı olan sağlık, barınma, giysi, besin ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmamasını kapsamaktadır (Güler, 2014). Kavramsal olarak incelendiğinde istismar ve ihmal kavramları arasındaki fark; istismarın aktif, ihmalin pasif şekilde gerçekleşmesidir. İstismarda çocuğun gelişimini engelleyen, uygulanmaması gereken, itme, örseleme, dövme, cinsel her çeşit kötüye kullanma ya da dışarıda çalıştırma, aşağılama vb. davranışları sergilenmektedir. İhmal davranışlarında ise sevgi ihtiyacını giderme, barınma, eğitim, giyinme ihtiyaçlarını giderme şeklinde çocuğa sağlanması gereken fakat gerçekleştirilmeyen tutum ve davranışlar bulunmaktadır (Çakmak ve ark., 2018). Diğer çocukluk çağı travmalarında olduğu gibi çocuk ihmali de hem çocukluk hem de yetişkinlik yıllarında psikolojik sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yapılan çalışmada diğer istismar türlerindeki gibi çocuk ihmalinde de uzun ve kısa vadede kişinin psiko-sosyal sorunlar yaşadığı belirlenmiştir (Gilbert ve diğerleri, 2008: 1; Herruzo ve ark., 2020; Dunn ve ark., 2002).

Yeme Tutumu ve Yeme Bozuklukları

İnsanların günlük beslenme alışkanlıkları temelde yeme tutumlarını meydana getirmekte olup, bazı yeme tutumları literatürde yeme bozukluğu olarak ifade edilmektedir. Yeme bozuklukları; yüksek mortalite, tedaviye direnç ve hayat kalitesinin düşmesiyle ortaya çıkan, ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan önemli düzeydeki bozukluklardır (Özyurt ve ark., 2017). Başka bir deyişle yeme davranışı ve alışkanlığında bozulmaları kapsayan bireyde beslenme yetersizliği, fazla beslenme, madde bağımlılığı ve ruhsal sorunlar şeklinde önemli sorunlara sebep olabildiği bilinen yeme bozukluğu psikiyatrik rahatsızlıklar şeklinde tanımlanmaktadır (Özyazıcıoğlu & Aydın, 2019).

Yeme bozukluklarının gelecekteki mortalite, intihar girişimleri, anksiyete problemleri, obezite ve depresyon düzeyindeki artışa dikkat çekmesi nedeniyle yaşadığımız dönemde oldukça önemli bir sağlık problemi haline geldiği görülmektedir (Yalnızoğlu-Çaka ve ark., 2018). Yapılan araştırmalarda da yeme bozukluklarının ciddi psikolojik sağlık sorunlarını beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Doll ve ark., 2005; Godart ve ark., 2007). Bu noktada çocukluk çağından itibaren olumlu yeme tutum ve davranışlarının kazandırılması önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Acar (2022) tarafından yapılmış olan araştırmada çocuklukta ruhsal travma yaşayan genç yetişkin kadınların psikolojik sağlamlık ve yeme davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda 371 kadının dâhil olduğu çalışmanın sonucunda çocuklukta yaşanan travmalar ile yeme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte katılımcıların çocukluk dönemi travmaları ile psikolojik sağlamlıkları arasında da negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Yeme davranışları ile psikolojik sağlamlık arasında ise sadece dışsal yeme puanları arttığında psikolojik sağlamlık puanının azalmasına dair ilişkinin tespit edildiği belirtilmektedir.

Kaya (2022) tarafından yapılmış olan araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal yeme davranışlarının çocukluk dönemi travmaları ve yaşam pozisyonlarıyla arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 164 kadın ve 102 erkeğin katıldığı çalışmanın sonucunda, çocukluk dönemi travmaları ile duygusal yeme arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca fiziksel ihmal ve istismarın duygusal yeme davranışını yordadığı rapor edilmiştir.

Okumuşoğlu (2022) tarafından yapılmış olan araştırmada yeme bozukluklarının çocukluk dönemi travmaları ve yaşam doyumuyla ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda 289 kişinin katıldığı çalışmanın sonucunda, yeme bozukluğu eğilimine sahip katılımcıların çocukluk dönemi travmaları, duygusal, fiziksel ve cinsel istismar bakımından daha yüksek düzeyde puanlarla farklılaştığı belirlenmiştir.

Soyumtürk (2021) tarafından yapılmış olan araştırmada yetişkin kişilerde algılanan ebeveyn tutumuyla çocukluk dönemi travmalarının duygusal yeme üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bu doğrultuda 100 erkek ve 219 kadının araştırmaya dâhil olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda çocukluk dönemi travmaları ihmal ve istismar alt boyutları ile duygusal yeme arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Benzer olarak algılanan anne-baba tutumlarında olumsuz düşünceler arttıkça duygusal yeme düzeyinde de artışın yaşandığı görülmektedir. Ayrıca çocukluk dönemi travmaları ve algılanan anne-baba tutumlarının duygusal yeme düzeyinde yordayıcı etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir.

Şener (2021) tarafından yapılan araştırmada yeme bozukluklarıyla kişilik inançları arasındaki ilişki üzerinde çocukluk dönemi travmalarının aracı rolünün incelendiği görülmektedir. Bu amaçla 741 kişinin dâhil edildiği araştırmanın sonucunda, kişilik inançları ile yeme bozuklukları arasındaki ilişkide çocukluk dönemi travmalarının aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir.

Uluer (2021) tarafından yapılan araştırmada çocukluk dönemi travma yaşantısı, öz-şefkat ve duygu düzenleme güçlüğünün duygusal yeme davranışı ile ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda İstanbul'dan 270 kişinin araştırmaya dâhil olduğu belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda gerginlik ve olumsuzluk durumlarında başa çıkabilmek için yeme davranışları yüksek olan katılımcıların farkındalık boyutunda yeme davranışı yüksek olmayan katılımcılardan daha az duygu düzenleme güçlüğü, kabul etmeme, açıklık, strateji belirleme, dürtüsel davranma; amaçların belirlenmesi boyutunda ise daha yüksek duygu düzenleme güçlüğü yaşandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte kendini kontrol edebilme davranışlarında yüksek puan almış olan katılımcıların kabul etmeme, açıklık, strateji belirleme, amaçların belirlenmesi ve dürtüsel davranma boyutunda daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşandığı görülmektedir.

Çobanoğlu (2020) tarafından yapılmış olan araştırmada çocuklukta travmaya maruz kalmış kişilerin yetişkinlik döneminde duygusal yeme davranışı ve benlik saygısı oluşumu arasındaki

ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda Gelişim Üniversitesi'nde öğrenci olan 100 kişinin çalışmaya katıldığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonucunda çocukluk dönemi travması ile benlik saygısı arasında pozitif yönde; benlik saygısı ile duygusal yeme arasında pozitif yönde; çocukluk dönemi toplam puanı ile duygusal yeme toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukluk dönemi travmasının beliren yetişkinlik çağındaki benlik saygısı ve duygusal yeme davranışıyla ilişkili olduğu rapor edilmiştir.

Tunç (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukluk dönemi travması ile yeme bozuklukları arasındaki ilişkide ebeveyne bağlanma durumunun düzenleyici rolünün incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 1100 kişinin katıldığı çalışmanın sonucunda, çocukluk dönemi travmasının yeme bozukluğunu doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte yeme tutumu ile duygusal ihmal ve istismar, fiziksel, cinsel istismar arasındaki ilişkide anneden algılanan kontrol/ilgi boyutunun düzenleyici etkisinin olduğu rapor edilmiştir.

Yıldız (2020) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada çocukluk dönemi travmaları ile ortorektik belirtiler, mükemmeliyetçilik ve yeme tutumları arasındaki ilişkinin ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda 180 kadın ve 200 erkek katılımcının dâhil olduğu araştırmanın sonucunda, ortorektik belirtiler ile yeme tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukluk dönemi travmaları ile mükemmeliyetçilik alt boyutlarından ailesel eleştiri, hata yapma endişesi ve yaptığından emin olmama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca çocukluk dönemi travma düzeyleri arttıkça ailesel eleştiri, hata yapma endişesi ve yaptığından emin olamama düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve arkadaşları (2020) tarafından yapılmış olan araştırmada erişkin obezitesinde çocukluk dönemi travmalarının rolünün incelendiği görülmektedir. Bu amaçla 76 kadın ve 33 erkek katılımcının çalışmaya dâhil olduğu belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda, obez kişilerde fiziksel ve duygusal ihmal düzeyinin obez olmayan kişilerden yüksek olduğu; obez olma durumunda çocukluk dönemi travmalarının etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Gül-Anık (2019) tarafından yapılmış olan araştırmada diyetisyen desteği alan kadınların çocukluk dönemi ruhsal travmalarının yeme tutumu ile psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Bu kapsamda İstanbul'da bir sağlıklı yaşam merkezine başvuran 211 kadının çalışmaya katıldığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda çocukluk dönemi duygusal istismarın psikolojik iyi oluşu yordadığı, obez kişilerin normal kiloda ve zayıf olan kişilere göre duygusal istismar ve fiziksel ihmal alt boyutlarından daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik iyi oluşun çocukluk dönemi travması ile yeme tutumu arasındaki ilişkide aracı rolüne sahip olmadığı rapor edilmiştir.

Karaoğlu & Erzi (2019) tarafından yapılmış olan araştırmada yeme tutumları ve travmatik yaşantılar üzerinde duygu düzenleme ve öz şefkatin aracı rolünün incelendiği görülmektedir. Bu kapsamda 159 erkek ve 345 kadının katıldığı çalışmanın sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü ve öz şefkat düzeyinin yeme tutumları ile çocukluk dönemi travmaları arasındaki ilişkide aracı role sahip olduğu belirlenmiştir.

Tunç (2019) tarafından yapılmış olan araştırmada üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemi travması ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 612 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda, cinsel istismarın diyet yapma; fiziksel ihmalin ise aşırı uğraşma üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kadınların sosyal

baskı algılama ve şişmanlık kaygısı; vücut kitle indeksinin sosyal baskı algılama ve şişmanlık kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu rapor edilmiştir.

Akduman (2018) tarafından yapılmış olan çalışmada obez kişilerde problemli yeme davranışları ve çocukluk dönemi travmaları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 112 obez kişinin katıldığı çalışmanın sonucunda, obez kişilerde sorunlu yeme davranışları ile çocukluk dönemi travmaları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamındaki diğer sonuçlara bakıldığında, çocukluk dönemi fiziksel istismar ile duygusal yeme puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde; cinsel istismar ile duygusal yeme puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde, cinsel istismar ile kilo endişesi arasında pozitif yönde düşük düzeyde, duygusal istismar ile duygusal yeme arasında pozitif yönde orta düzeyde; duygusal istismar ile kısıtlayıcı yeme arasında pozitif yönde düşük düzeyde; duygusal istismar ile yeme endişesi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu rapor edilmiştir.

Gürcan & Kolburan (2018) tarafından yapılmış olan araştırmada üniversitede öğrenim gören kız öğrencilerin yeme tutumlarının yaşam doyumu ve çocukluk dönemi travmalarıyla ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bu kapsamda İstanbul'daki çeşitli vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenci olan 268 kız öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda, duygusal, cinsel ve fiziksel istismar ile duygusal ihmalin yeme bozukluğu düzeyini arttırdığı; duygusal istismar, duygusal ve fiziksel ihmalin yaşam doyumu düzeyini azalttığı rapor edilmiştir.

Ünde (2017) tarafından yapılmış olan araştırmada obez kişilerin çocukluk dönemi travmaları ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu amaçla Türk Kızılayı Kartal Kızılay Tıp Merkezine başvurmuş olan 101 kişi kişinin araştırmaya katıldığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda diyet ve beslenme polikliniğine başvurmuş obez ve obez olmayan katılımcılar arasında çocukluk dönemi travması olup olmamasına dair anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte obez kişilerde en fazla karşılaşılan çocukluk dönemi travmasının fiziksel ihmal olduğu görülmektedir. Ayrıca obez kişilerin yeme bozukluğunun obez olmayan kişilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve psikiyatrik açıdan incelendiğinde obez kişilerde en fazla depresif belirtilerin olduğu rapor edilmiştir.

Aslan (2016) tarafından yapılan araştırmada ağır kilo/kilo sorunu olan ve kilo sorunu olmayan kadınların travmatik yaşam olayları, stresle başa çıkma tarzları ve yeme davranışlarının değerlendirildiği görülmektedir. Bu kapsamda Kocaeli'nde yaşayan 150 kadının katıldığı çalışmanın sonucunda, travmatik olaylar ve duygusal yeme stilinin obez kişilerde daha fazla görüldüğü, bununla birlikte obez kişilerin yaşam kalitesinin fazla kilolu kişilerden daha düşük düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

SONUÇ

Literatürde yer alan bilgiler incelendiğinde yeme tutumları ile çocukluk çağı travmaları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışma bulgularına göre, çocukluk çağı travmalarının psikolojik sağlamlığı olumsuz yönde etkilediği, bu durumun da duygusal yeme davranışına zemin hazırladığı göze çarpmaktadır. Özellikle fiziksel ihmal ve istismarın duygusal yeme davranışını tetiklediğine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanında yapılan araştırma bulguları çocukluk çağı travmalarının beraberinde getirdiği psikolojik sağlık sorunlarının da yeme tutumlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle obeziteye neden olan unsurlar üzerine yapılan çalışmalarda çocukluk çağı travmalarının psikolojik sağlığı ve yeme tutumlarını olumsuz yönde etkilediği, söz konusu faktörlerin de obeziteye zemin hazırladığı belirtilmektedir.

Çocukluk çağı travmaları bazen yetişkinlik dönemlerinde mükemmeliyetçilik gelişimini ön plana çıkarmaktadır. Çocukluk çağı travmalarına bağlı olarak mükemmeliyetçi kişilik yapısının geliştiği bireylerde genellikle ortorektik yeme tutumunun hâkim olduğu görülmektedir. Bunun yanında yapılan çalışmalarda genellikle istismar mağduru olan bireylerin çekingen kişilik yapısına sahip oldukları, buna paralel olarak kısıtlayıcı yeme tutumuna ya da yeme endişesine yönelik eğilimlerinin fazla olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmada ele alınan çalışma bulguları göz önünde bulundurarak çocukluk çağı travmalarının hem çocukluk hem de yetişkinlikte yeme tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Acar, B. (2022). *Çocukluk çağında ruhsal travma yaşayan genç yetişkin kadınların, yeme davranışları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.

Akduman, İ. (2018). *Obez bireylerde problemli yeme davranışları ve çocukluk çağı travmaları ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akşahin, H. (2017). *Bağımlı hastalarda çocukluk çağı travmalarının alkol ve madde kullanımına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 1*(2), 95-119.

Alvarez, M. J., Roura, P., Oses, A., Foguet, Q., Solà, J., & Arrufat, F. X. (2011). Prevalence and clinical impact of childhood trauma in patients with severe mental disorders. *The Journal of Nervous And Mental Disease, 199*(3), 156-161.

Aslan, N. (2016). *Kilo sorunu/ağırlık sorunu olan ve olmayan kadınlarda travmatik yaşam olayları, yeme davranışları ve stresle başa çıkma tarzlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Busuito, A., Huth-Bocks, A., & Puro, E. (2014). Romantic attachment as a moderator of the association between childhood abuse and posttraumatic stress disorder symptoms. *Journal of Family Violence, 29*(5), 567-577.

Bedirhanbeyoğlu, H. (2018). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çakmak, B., Hızlı-Sayar, G., Ünübol, H., Bulut, H., Özden, E. (2016). Çocukluk çağı travmaları ile yetişkin ayrılma anksiyetesi arasındaki ilişki. *The Journal of Neurobehavioral Sciences, 5*(3), 150-155.

Çobanoğlu, B. (2020). *Çocukluk çağında travmaya uğramış bireylerin, beliren yetişkinlik döneminde duygusal yeme davranışı ve benlik saygısı oluşumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Devi, F., Shahwan, S., Teh, W. L., Sambasivam, R., Zhang, Y. J., Lau, Y. W., ... & Subramaniam, M. (2019). The prevalence of childhood trauma in psychiatric outpatients. *Annals of General Psychiatry, 18*(1), 1-8.

Doll, H. A., Petersen, S. E., & Stewart-Brown, S. L. (2005). Eating disorders and emotional and physical well-being: Associations between student self-reports of eating disorders and quality of life as measured by the SF-36. *Quality of Life Research, 14*(3), 705-717.

Dunn, M. G., Tarter, R. E., Mezzich, A. C., Vanyukov, M., Kirisci, L., & Kirillova, G. (2002). Origins and consequences of child neglect in substance abuse families. *Clinical Psychology Review, 22*(7), 1063-1090.

Ekmekci-Ertek, İ., İlhan, M., Uğraş-Dikmen, A., & Gözükara, M. (2022). Prevalence and association of childhood traumas, dissociative experiences and post traumatic stress disorder. *Gazi Medical Journal, 33*(2), 134-139.

Evren, C., & Evren, B. (2005). Self-mutilation in substance-dependent patients and relationship with childhood abuse and neglect, alexithymia and temperament and character dimensions of personality. *Drug and Alcohol Dependence, 80*(1), 15-22.

Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2008). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The lancet, 373*(9657), 68-81.

Godart, N. T., Perdereau, F., Rein, Z., Berthoz, S., Wallier, J., Jeammet, P., & Flament, M. F. (2007). Comorbidity studies of eating disorders and mood disorders. Critical review of the literature. *Journal of Affective Disorders, 97*(1-3), 37-49.

Grover, K. E., Carpenter, L. L., Price, L. H., Gagne, G. G., Mello, A. F., Mello, M. F., & Tyrka, A. R. (2007). The relationship between childhood abuse and adult personality disorder symptoms. *Journal of Personality Disorders, 21*(4), 442-447.

Gül-Anık, G. (2019). *İstanbul'da bir sağlıklı hayat merkezinde diyetisyen desteği alan kadınların çocukluk çağı ruhsal travmalarının yeme tutumu ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güler, A. (2014). *Şizofreni tanılı hastalarda çocukluk çağı travmalarının etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürcan, N., & Kolburan, Ş. G. (2019). Üniversitedeki kız öğrencilerin yeme tutumlarının yaşam doyumu ve çocukluk çağı travmaları ile ilişkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 5*(1), 9-28.

Harmancı, H., Akdeniz, S., Ahçı, Z. G., & Dalmış, İ. Childhood traumas and impulsivity: The mediating role of parental attitudes. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4046-4062.

Helvacı-Çelik, F. G., & Hocaoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi, 8*(4), 695-711.

Kar, H., & Dokgöz, H. (2017). Çocukta fiziksel istismar. *Turkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics, 3*(3), 175-80.

Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 47*(2), 140-51.

Karaoğlu, M., & Erzi, S. (2019). Yeme tutumları ve travmatik yaşantılar: Öz şefkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 1*(3), 145-151.

Kaya, P. (2022). *Üniversite öğrencilerinin duygusal yeme davranışlarının çocukluk çağı travmaları ve yaşam pozisyonları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, G., & Çam, O. (2008). Ergenlerin ruhsal durumları ve anne baba tutumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 9*(3), 139-147.

Kıray, P. (2018). *Çocukluk çağı travmaları, algılanan sosyal destek ve algılanan anne baba tutumunun psikolojik sağlık ile arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurtuldu, B. (2019). *Beliren yetişkinlikteki kadınlarda çocukluk çağı travmalarının romantik ilişkilerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine, 9*(11), 1-31.

Okumuşoglu, S. (2022). Yeme bozukluklarının çocukluk travmaları ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 4*(1), 43-53.

Özgentürk, İ. (2014). Child abuse and neglect Çocuk istismarı ve ihmal. *Journal of Human Sciences, 11*(2), 265-278.

Özyazıcıoğlu N, Aydın Aİ. Adölesanda yemek bozuklukları ve hemşirelik bakımı. *Türkiye Klinikleri*, 31-37.

Özyurt, G., Öztürk, G., & Akay, A. P. (2017). Ergenlerde yeme bozuklukları ve yeme bozukluklarının güncel psikoterapötik tedavisinin gözden geçirilmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 24*(1), 81-96.

Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 29*(4), 328-338.

Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(4), 1-17.

Sansone, R. A., Whitecar, P., & Wiederman, M. W. (2009). The prevalence of childhood trauma among those seeking buprenorphine treatment. *Journal of Addictive Diseases, 28*(1), 64-67.

Schäfer, I., Reininghaus, U., Langeland, W., Voss, A., Zieger, N., Haasen, C., & Karow, A. (2007). Dissociative symptoms in alcohol-dependent patients: Associations with childhood trauma and substance abuse characteristics. *Comprehensive Psychiatry, 48*(6), 539-545.

Soyumtürk, İ. (2021). *Yetişkin bireylerde algılanan ebeveyn tutumu ile çocukluk çağı travmalarının duygusal yeme üzerine etkisinin incelemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Şener, N. (2021). *Yeme bozuklukları ile kişilik inançları arasındaki ilişki: çocukluk çağı travmalarının aracı rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Thompson, M. P., Kingree, J. B., & Desai, S. (2004). Gender differences in long-term health consequences of physical abuse of children: Data from a nationally representative survey. *American Journal of Public Health, 94*(4), 599-604.

Tunç, P. (2020). Çocukluk çağı travması ile bozulmuş yeme tutumları ilişkisinde ebeveyne bağlanmanın düzenleyici rolünün incelenmesi. Turk J Child Adolesc Ment Health, 27(2), 75-84.

Tunç, P. (2019). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travması ve yeme tutumları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 11*(1), 203-219.

Ulaş, Ç. (). *Psikoloji bölümü öğrencilerinin meslek seçimleri ile mizaç özellikleri ve çocukluk çağı travmalarının ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uluer, G. (2021). *Çocukluk çağı travma yaşantısı, duygu düzenleme güçlüğü ve öz-şefkatin duygusal yeme davranışı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünde, Ö. (2017). *Obez bireylerin çocukluk çağı travmaları ile yeme tutumları bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Waldinger, R. J., Schulz, M. S., Barsky, A. J., & Ahern, D. K. (2006). Mapping the road from childhood trauma to adult somatization: The role of attachment. *Psychosomatic Medicine, 68*(1), 129-135.

Yalnızoğlu-Çaka, S., Çınar, N., & Altınkaynak, S. (2018). Adolesanda yeme bozuklukları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7*(1), 203-209.

Yıldız, K. (2020). *Çocukluk çağı travmaları ile mükemmeliyetçilik, ortorektik belirtiler ve yeme tutumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, T. S., Gülücü, A., & Demirci, H. (2020). Erişkin obezitesinde çocukluk çağı travmalarının rolü. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21(3), 261-268.

EXTENDED ABSTRACT

Childhood traumas; It refers to the events that occur except from the accident to which people aged 0-18 are exposed by the person or persons who are responsible for caring for them, and the realization of behaviours that cause harm and hindrance. These negative behaviours experienced during childhood negatively affect the psycho-social or physical development levels of children, and in order for these events to be considered as childhood trauma, these events must be described as abuse by certain experts, apart from cultural and social values (Ulaş, 2017). Childhood traumas are the most difficult type of trauma to diagnose and treat because of their repetition, practice by people from the child's close environment, and long-term effects (Helvacı-Çelik & Hocaoğlu, 2018).

Childhood traumas affect the development and growth of children negatively in all societies from the existence of humanity to the current period. It is seen that these traumas occur as child neglect, physical abuse, emotional abuse and sexual abuse. It is stated that childhood traumas are common and cause significant health problems, and there are often inadequacies in diagnosis and cooperation with related fields (Kara et al., 2014).

When the studies in the literature are examined, it is shown that abuse in childhood is generally associated with dissociative problems, depression, post-traumatic stress disorder, somatisation, personality disorder and alexithymia in the following period (Grover et al., 2007). Research has been conducted to determine the level of these problems that occur as a result of abuse or neglect that the individual is exposed to and to minimize the effects of negative situations caused by these problems, and the results for the benefit of the individual are mentioned (Kurtuldu, 2019). In recent years, there are also studies showing that childhood traumas negatively affect nutritional habits, and it is seen that research findings on this subject in Turkey are limited. In this context, it was aimed to examine the results of studies on the relationship between childhood traumas and eating attitudes. The results obtained as a result of the literature review are explained below.

In the study conducted by Acar (2022), it is seen that the relationship between psychological resilience and eating behaviours of young adult women who experienced psychic trauma in childhood was examined. In this context, as a result of the study involving 371 women, it is stated that there is a significant relationship between childhood traumas and eating behaviours. In addition, it is seen that there is a negatively significant relationship between the childhood traumas of the participants and their psychological resilience. It is stated that there

is a relationship between eating behaviours and psychological resilience, only when the external eating scores increase, and the resilience score decreases.

In the study conducted by Kaya (2022), it is seen that the relationship between emotional eating behaviours of university students, their childhood traumas and life positions is examined. In this direction, as a result of the study in which 164 women and 102 men participated, it was determined that there was a significant relationship between childhood traumas and emotional eating. It has also been reported that physical neglect and abuse predict emotional eating behaviour.

In the study conducted by Okumuşoğlu (2022), it is seen that the relationship between eating disorders, childhood traumas and life satisfaction is handled. In this direction, as a result of the study in which 289 people participated, it was determined that the participants with an eating disorder tendency differed with higher scores in terms of childhood traumas, emotional, physical and sexual abuse.

In the study conducted by Soyumtürk (2021), the effect of perceived parental attitudes and childhood traumas on emotional eating in adults were discussed. In this direction, it is seen that 100 men and 219 women participated in the study. As a result of the study, it is determined that there was a moderate positive relationship between childhood traumas, neglect, abuse sub-dimensions and emotional eating. It is seen that as negative thoughts increase in parental attitudes, which are perceived as similar, there is an increase in the level of emotional eating. It has also been reported that childhood traumas and perceived parental attitudes have a predictive effect on the level of emotional eating.

In the study conducted by Şener (2021), it is seen that the intermediary role of childhood traumas on the relationship between eating disorders and personality beliefs was examined. To that end that, as a result of the research that included 741 people, it was determined that childhood traumas have an intermediary role in the relationship between personality beliefs and eating disorders.

In the study conducted by Uluer (2021), it is seen that the relationship between childhood trauma experience, self-compassion and emotion regulation difficulties with emotional eating behaviour was handled. In this direction, it is stated that 270 people from Istanbul were included in the research. At the result of the study, in order to cope with tension and negativity, it was determined that participants with high eating attitudes had less the difficulties in emotion regulation, refusal, openness, determining of strategy, impulsive behaviour than participants with no high eating behaviour in awareness dimensions; in the dimension of determining the goals, there was a higher difficulty in emotion regulation. On the other hand, it is seen that the participants who got high scores in self-control behaviours had more difficulty in regulating emotions in the dimensions of refusal, openness, strategy setting, goal setting and impulsive behaviour.

When the information in the literature is examined, it is seen that there are significant relationships between eating attitudes and childhood traumas. According to the findings of studies on this subject, it is striking that childhood traumas negatively affect psychological resilience, and this situation paves the way for emotional eating behaviour. In addition, research findings show that psychological health problems brought about by childhood traumas also affect eating attitudes negatively. It is seen that the orthorexic eating attitude is generally dominant in individuals whose perfectionist personality structure develops due to childhood traumas. In addition, studies have shown that individuals who are victims of abuse generally have a shy personality, and in parallel, they tend to have a more restrictive eating

attitude or eating anxiety. Considering the study findings discussed in the research, it can be said that childhood traumas negatively affect eating attitudes in both childhood and adulthood.

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 9 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 9 Issue: 3
2022
www.joimar.com

TELFÎK, MODERN İSLAM HUKUKÇULARININ YAKLAŞIMLARI VE TELFÎK TAKLİT İLİŞKİSİ [1]

TELFİQ, THE APPROACHES OF MODERN ISLAMIC LAWYERS AND THE RELATIONSHIP OF TELFIQ IMITATION

Sayit TAHİR

Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı İslam Hukuku Bilim Dalı
e-mail: sayittahir87@gmail.com

ÖZET
İslam hukukunda Telfîk konusu tartışmalı bir konu olup mezhep içi ve mezhepler arası Telfîk şeklinde de taksim edilmiştir. Mezhep içi Telfîki bazı İslam hukukçuları Telfîk olarak görmezken diğer hukukçular ise bunun tam tersini savunmuşlardır. Mezhepler arası Telfîk konusunda da çok ihtilaflar söz konusudur. İki farklı mezhebin aynı konuda farklı hükümleri benimserken kişinin iki görüşle aynı anda amel etmesi veya ikincisinin tesiri kalkmadan ilk görüşle amel etmesi mezhepler arası Telfîk'e örnek gösterilebilir. Son dönem İslam hukukçularının genel olarak ister mezhep içi olsun isterse de mezhepler arası olsun Telfîk'e yaklaşımı da farklılık arz etmektedir. Bazı hukukçular Telfîk'e cevaz verirken bazıları da birtakım gerekçeler sunarak bunun aksini savunmuşlardır. Telfîk'in taklitle de sıkı bağlantısı bulunmaktadır. Her ne kadar kesiştiği noktalar ve birbirine benzerliği olsa da bunlar birbirlerinden farklı şeylerdir. Hal böyle iken varılan hükümler de farklılık arz etmektedir. Çoğu hukukçular Telfîk'i taklidin içinde değerlendirmiş ve onu, her ne kadar farklı durumları söz konusu olsa da aralarında yakından bir ilişki ve benzerlik olduğu için taklidin bir parçası olarak görmüşlerdir. Telfîk her ne kadar insanlar arasında terim olarak fazla kullanılmasa da çoğu kesimin uygulaya geldiği bir konudur. Bu çalışmadan maksat insanların karşılaştıkları bu meselelerine ışık tutmak ve maslahatları konusunda katkıda bulunmaktır. Bu meyanda mezheplere ait görüşleri değerlendirmek ve bunlar arasında yapılan tercihleri ortaya koymak isabetli olacaktır.
Anahtar Kelimeler: İslam Hukuku, Mezheb, Müçtehit, Taklit, Telfîk

JEL KODU: ZO

ABSTRACT
The subject of telfiq in Islamic law is controversial and has been divided into intra-sectarian and inter-sectarian telfiq. While some Muslim jurists do not see telfiq within the sect as telfiq, other jurists from the same school advocate the opposite. There is also a lot of disagreement on the subject of telfiq amongst Muslim jurists. An example of an inter-sectarian Telfîk is that when two different sects give different judgments on the same subject, a person may have supporting views with both sects or perform the acts of the first sect while keeping the same viewpoint as the second sect. The approach of modern Muslim jurists to telfiq, whether intra-sectarian or inter-sectarian, also differs. While some jurists have permitted telfiq, others presented facts in support of the opposite viewpoint. Telfiq has a strong connection with imitation. Even though there are ideas that intersect, these differentiate from one another. However, a distinctive decision has been made based on the situation. No matter the differences in views, most of the jurists have evaluated telfiq as an imitation since there is a close relationship between them. Telfiq is not a widely used term, but almost everyone has applied it to their lives at some point. This study aims to shed some light on these issues and contribute to people's interests. This case is made to evaluate the viewpoints of the sects and to reveal the preferences made among them.
Key Words*:* Islamic Law, Sects, Mujtahid, Taqleed, Talfiq

JEL CODE: ZO

[1]Bu makale Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalında 15.07.2016 tarihinde "İslam Hukukunda Telfik" adıyla savunulmuş Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Telfîk sözünü İslam hukukçuları ve hadis âlimleri "arayı kapatmak" (İbn Kudâme, 1984), "iki şeyi birleştirmek" (Serahsî, 2005), "uydurmak" (Şevkânî, 2000), "tevfîk yapmak" (Münâvî, 1937) ve "farklı olan rivayetleri aynı metin içinde bir araya getirmek" (İbn Hacer, 1959) şeklinde anlamışlardır. Arapça olarak ise Telfîk, "toplamak", "uyum sağlamak", "bir sözü batılla süsleyip püslemek", "bir şey isteyip de kendisine yetişememek" (İbn Manzur, 2005) gibi anlamlara gelmektedir.

Istılahi olarak ise Telfîk, "Birbiriyle ilişkili olup hepsinin kendine göre ayrı hükmü olan bir meselede, hükümleri ayrı olan veya daha çok müçtehidin görüşünü birleştirmektir." Bu suretle hükmün birisini bir mezhep imamından, ötekini diğer mezhep imamından alarak müleffak (bileşik) bir ey¬lem gerçekleştirilmiş olur (Atar, 1992).

Burada ele alınacak konu mezhebe bağlı olan müçtehidlerin görüşlerinin birleştirerek amel edilmesinin Telfîk olup olmayacağı meselesidir. Aynı mezhepte olan iki veya daha çok müçtehidin aynı konuda farklı hükümler vermesi durumunda kişinin dilediğini tercih etmesi Telfîk olur – mu? olmaz mı? konusu ele alınacaktır.

Öncesinde kısaca Telfîk'in tarihine dair şunları söylemek konuyu daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır; ilk dönem telif edilen eserlerde Telfîk konusunun ıstılah olarak ele alınmadığı görülmektedir. Çoğu hukukçulara göre Telfîk'in terim olarak kullanılmaya başlanılması Hicri VII. yüzyıldan sonra olmuştur. Fakat bu tarih konusunda da görüş birliği bulunmamaktadır. Telfîk'in genel olarak V. yüzyılda ortaya çıkmış olabileceği üzerinde durulmaktadır. Çünkü taassup ve hizipleşmenin daha da yükseklere çıktığı zaman dilimleri o dönemlere denk gelmektedir (Kasımî, 1986).

Hicri VII. asrın başlarına gelindiğinde İslam hukukçuları tarafından ilk kez Telfîk'in adı telaffuz edilmiş, bu asırdan önce Telfîk'ten bahsedilmediği zikredilmektedir (Zuhayli, 1986).

1. MEZHEP DÂHİLİ TELFÎK

Telfîk konusunu ele alan Hanefi âlimlerinin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla Ebû Hanîfe (ö.150/767) ve onun müçtehit talebelerinin sözlerinden meydana gelen terkip, Telfîk sayılıyordu. Nitekim taşınır (menkul) malın şahsa vakfı, nakdin vakfı ve bunun bağlayıcı oluşu, mahcur bulunan kimsenin vakfetmesi ile menkul sayılan şayi'in (ortak bir malda paydaşların belli oranlardaki hisseleri) vakfı konularında bu hususu açıkça ifade etmişlerdir (Senhuri, 2012). Fakat İbn Abidin (ö. 1252/1836) yeni bir görüş ortaya atarak, adı geçen imamların sözleri arasındaki terkibin Telfîk olmadığını, talebesinden herhangi birinin sözünün, onun sözü sayılacağını (İbn Abidin, 2013) söylemiştir (Senhuri, 2012).

Bu konuda geniş açıklamalarda bulunun Hanefi âlimlerinden İbn Abidin şöyle ifadede bulunur: "Ebû Hanîfenin birçok görüşleri mevcut olup bunların bir kısmını meslektaşları da benimsemişlerdir. Tabilerin yeminle beyan ettikleri gibi bütün bu rivayet ve cevaplar ona aittir" (Senhuri, 2012).

İbn Abidin devamla şöyle der: "Usulde tespit edildiği gibi bir müçtehidin belli bir meselede iki farklı görüşü olamaz, çünkü bunda bir çelişki vardır. Aynı şekilde bir müçtehit herhangi

[2]Kısıtlamak, belli bir şahsı, sözlü tasarruflarından menetmek yani o kişinin sözlü tasarruflarını hükümsüz, gayri sabit ve geçersiz saymaktır. Böyle bir kimseye "mahcur" denir. Hacr, fiillerde geçerli değildir (Mecelle-i Ahkam-ı Adliye, md. 941).

bir görüşünden vazgeçerse artık o görüş onun olmaktan çıkar. Ebû Hanîfe'nin arkadaşlarına şöyle dediği nakledilir: "Sağlam bir delil elde ederseniz (yani kendi görüşünün aksine bir hadis duyarsanız) ona uyun" (Şa'rani, 2012). Bu söz üzerine onlardan her biri ondan gelen bir rivayeti alıyor ve kendine göre kuvvetli olan bir delile göre tercih ediyorlardı" (Senhuri, 2012).

İbn Abidin daha sonra şunları söylemektedir: "Bir müçtehit, bir görüşünden rucû ederse artık o görüş onun olmaktan çıkar ve neshedilmiş hükümlere benzer." İbn Abidin, "Ebu Hanîfe'nin müçtehit olan talebesinin onun görüşüne zıt olan görüşleri, Ebu Hanîfe'nin görüş ve mezhebi değildir, onların bu sözleri kendilerinin rey' ve mezhepleridir." diyenlere şu şekilde cevap vermektedir: "Talebenin ona aykırı olan içtihatları, Ebû Hanîfe'nin onlar için tespit ettiği kâidelere dayanır, dolayısıyla her yönden söz konusu içtihatlardan rucû edilmiş sayılmaz." Sonra özetle şöyle devam ediyor: "Ebu Hanife'nin müçtehit talebesinin ona aykırı içtihatları mezhep dışında kabul edilmez. Kezâ mezhep bilginlerinin, zamanın veya zaruretin değişmesiyle değişen örfe binâ ettikleri yeni hükümler de- o buna izin vermiş olduğu için- onun mezhebi haricinde değildir. Yine mezhep bilginlerinin onun mezhebi üzerine yaptıkları tahrîcler de onun mezhebi sayılır, çünkü mezhebinin gerekli kıldığı sonuçtur. Ona nispet edilerek "şöyle dedi" denmezse de "Bu Ebu Hanîfe'nin mezhebi ve görüşüdür" denebilir. Yani mezkûr görüş onun mezhebinden çıkan netice yahut onun mezhebine bağlı olan âlimlerin sözüdür demektir. Bu durumda bununla hükmeden kimseye, onun mezhebine muhalif hükmetti denemez (Senhuri, 2012).

Senhuri, İbn Âbidin'in açıklamak istediği hususu öyle ifade eder: "Ebu Hanifenin mezhebine göre sonradan tahric edilen hükümlerin ona nisbeti, ilk talebelerinin sözlerinin ona nispetinden daha uygun olmaktadır. Zira ilk tahricler Ebû Hanîfe'nin kaidelerine asdık kalınarak çıkarıldığı halde, sonrakiler, talebelerinin, ona muhâlif bulunan kendi kâidelerinden çıkardıklarıdır" (Senhuri, 2012).

Hanefîlerden Haskefî, Telfîk konusunda onunla (Telfîk ile) verilen hüküm icma ile batıl (Haskefî, 2002) olacağını ifade ederken Hanefilerden İbn Abindin ise bunu bir örnekle şöyle özetlemektedir: "Abdestli bir kimse bedeninden kan akar ve bir kadına dokunur sonra namaz kılarsa bu kişinin namazı caiz değildir" (İbn Abidin, 1856).

Son dönem İslam hukukçularından Senhuri konuyu şöyle özetlemektedir: "Bu mesele üzerine eğildiğim günden beri gücümün yettiği, elime geçen eserlerin imkân verdiği ölçüde araştırma, inceleme ve mütalaalarıma rağmen ne bilinen mezhep imamlarının ne bu mezhepler içinde müçtehit kabul edilen zevatın, ne de tahric ve tercih erbabının bu mesele üzerinde söz söylediklerini görebildim. Bu meseleyi ele alanların hiçbiri yukarıdaki tabakalardan birisine dâhil değildir. Aralarında bunca cedel ve münakaşaya rağmen sonrakilerden de hiçbirisi söylediklerinde, yukarıdaki sınıflara giren bir zatın görüş ve sözüne dayanmamıştır. Bütün yaptıkları, ehli olmadıkları halde, şer'î bir mesele üzerinde içtihat etmiş olmaktan başka bir şey değildir. Bu mesele hakkında VII. asırdan önce söz edilmeyip ilk defa ortaya atan zat, Karafi'nin Tenkihu'l-füsul isimli kitabının şerhinde, taklidin şartlarından bahsederken sözlerini naklettiği Maliki Yahya Zenati'dir (ö.790/1388)" (Senhuri, 2012).

Senhuri, Müteahhirun ve daha sonrakilerden bu meseleyi ele alanların da ihtilaf ettiğini, bir kısmı cevaz verirken, diğer bir kısmı aksini iddia ettiklerini ifade ettikten sonra cevaz verenlerin dayandığı delillerini şu şekilde özetler: "Şartları bulunan bir amelîn bütün şartlarında muayyen bir müçtehide tabi olmanın gerekliliğini ifade eden ne bir nas, ne icma, ne de kuvvetli bir kıyas vardır. Ayrıca reyleri muteber olan ve kendilerini taklidi sahih

bulunan hiçbir kimseden bunun yasak olduğu nakledilmemiştir. Aksini iddia edenler, 'İcma'a muhalif bir durum meydana getiren Telfîk caiz değildir' demektedirler. Şüphesiz bu iddianın sahipleri bir görüş üzerinde meydana gelen icma-ı ümmeti kastetmiyorlar. Çünkü bu, mevzuun dışındadır" (Senhuri, 2012).

Bazı fakihler şöyle demektedirler: "İmam Ebû Hanîfe ile talebesi Ebû Yûsuf ve Muhammed arasındaki ihtilâf, Ahmed b. Hanbel ve Mâlik arasındaki ihtilâftan daha çok ve daha şiddetlidir. Buna rağmen Hanefî mezhebi, ilk üç müçtehidin (Ebû Hanîfe, İmam Muhammed ve Ebu Yusuf) görüşlerinden Telfîk edilmiştir; bunu kimse inkâr edemez" (İsmail Hakkı, 2010).

2. MEZHEPLER ARASI TELFİK

Mezhepler arası Telfîk meselesi çok tartışılan bir konu olup ihtilafın başlandığı günden beri farklı görüşler ortaya atılmıştır.

Örneğin, bir hadisede, yekdiğerine muhalif iki görüşle bir arada amel veya ikincisinin tesiri kalkmadan diğeriyle amel etmiş olmadıkça Telfîk tahakkuk etmemektedir. Mesela abdestin kan aldırmakla bozulmayacağı hususunda Şâfiîyi, şehvetsiz olarak kadının vücuduna dokunmakla bozulmayacağı hükmünde de Ebu Hanife'yi taklit eden ve bu iki taklidin birleştiği aynı abdestin sahih olduğu (bozulmadığı) kanaatinde olan kimse bahis mevzuu Telfîk'i tahakkuk ettirmiş olmaktadır (Karaman, 2010). Bu tür Telfîk'in caiz olup olmadığı konusu da ihtilaflıdır. Bazı İslam hukukçularına göre bu tür Telfîk, bir mezhebin müçtehitlerinin görüşleri arasında olursa caizdir, çeşitli mezheplerin görüşleri arasında olursa caiz değildir (Şener, 1992). Bazı âlimler bu tür Telfîk'in asla caiz olmadığını söylemişler. Ama Telfîk'in asla caiz olmadığını düşünenlerin aşırı ileri gittikleri görülmektedir. Öte yandan bazı İslam hukukçuları, bir mezhebin müçtehitlerinin görüşlerinin birleştirilmesini caiz görüyorlar da niçin bir dinin saliklerinin görüşlerinin Telfîk'ini caiz görmüyorlar? demektedirler. Bazı İslam ülkelerinde şahıs ve aile hukuku alanında bir kısım yeni kanunlar çıkarırken mezhepler arası Telfîk hareketleri göze çarpmaktadır (Şener, 1992). Ebû Hanîfe'yi taklit edip velisi olmadan bir kadınla evlenen, sonra onu üç talakla boşayıp, İmam Şâfiî'nin, velisiz nikâhın batıl olduğu hükmüne dayanarak önceki nikâhı geçersiz saydıktan sonra boşadığı kadınla, onun da başka biriyle evlenip ondan boşanması gibi bir uygulama olmaksızın yeniden evlenen kişinin yaptığı bu tür Telfîk'e örnektir. Çünkü ilk nikâhın bağlı bulunduğu hükümler geçerliliğini sürdürürken ona aykırı başka bir hükümle amel de edilmiş olmaktadır (Kaya, 2013).

Mezhepler arası Telfîk müçtehit imamlar döneminde de gerektiğinde yapılmıştır. Örneğin Ebu Yusuf ile İmam Muhammed bayram namazlarında İbn Abbas'ın tekbirlerini tatbik ediyorlardı. İmam Şâfiî, Ebû Hanîfe'nin kabrine yakın bir yerde sabah namazını kılmış ve ona saygısı sebebiyle kunut duasını terk etmiştir. İmam Malik, Müslümanların bütün mezheplerden istifade edebilmelerini sağlamak maksadıyla "Muvatta" isimli kitabını kanun kitabı olarak yayınlamak isteyen Harun Reşidin bu isteğini kabul etmemiştir (Kaya, 2013).

Ayrıca bir meselede, her mezhebin kolay taraflarını seçmek, hak olan dört mezhepten çıkmak ve beşinci bir mezhebi seçmek olur. Buna göre yapılan amel veya ibadet de batıl veya fasittir. Çünkü bunu yapan dini ile oynamış, hak olan dört mezhebin dışına başka hak olmayan bir mezhep seçmiş olur. Örneğin: Besmele çekmeden, niyet getirmeden, tertibe riayet etmeden, azalarını ovmadan, muvalata uymadan (azalarını peş peşe yıkamadan) veya kulleteyn miktarı suya necaset düştüğü halde, suyun rengini, tadını ve kokusunu bozmamış sudan abdest alan

bir kimse, bu abdestin sıhhati hakkında Hanefî bir müftüden sual sorarsa, müftü caiz değildir diyecek. Çünkü Hanefî mezhebine göre, su kulleteyn miktarı olsa bile necasetin girmesiyle necis olur. Şâfiî bir müftüden sorsa yine müftü caiz değildir diyecek. Çünkü niyet ve tertip yoktur. Malikî bir müftüden sorsa yine caiz değildir diyecek. Çünkü yıkanan azalar ovalanmamıştır ve muvalat yoktur. Hanbelî bir müftüden sorsa yine caiz değildir diyecek. Çünkü besmele yoktur (Çağlayan, 1982).

Mezhepler arası Telfîk'e cevaz vermeyenler hatta bunu yapan müçtehit bile olsa bu şekilde alınan abdestin sahih olmayacağını ifade etmektedirler. Çünkü dört müçtehit imamın ittifak ettikleri dört görüş dışında beşinci bir kavli ihdas etmek caiz değildir. Aynı şekilde bir meselede iki veya daha fazla mezhep görüşünün kolay taraflarını seçerek amel etmek caiz değildir (Çağlayan, 1982).

3. SON DÖNEM ÂLİMLERİNİN TELFÎK'E YAKLAŞIMI

Son dönem âlimlerinden bazıları Telfîk'e cevaz vermektedirler. Onlardan biri de Muhammet Reşit Rızadır (ö.1935) O, Telfîk'in caiz olduğunu, Hanefilerin de buna cevaz verdiğini iddia etmektedir (Özen, 2003).

Burada Reşit Rıza'nın Hanefîlerin Telfîk'i kabul ettikleri görüşüne Reşid Rıza & çev. A. H. Akseki 1974) karşı aslında bunun öyle olmadığı, tam tersi kabul etmediklerini Reşit Rıza'dan önce bu konuyu ele alan İbn Hümam'dan da anlamak mümkündür (İbnu'l-Hümâm, 1999).

Bununla beraber bu konuda Reşit Rıza'ya muhalefet görüşler de bulunmaktadır. Buna karşı çıkanlar konuyla ilgili olarak şunları ifade etmektedirler: "Reşit Rıza'nın Hanefî mezhebi, üç imamın içtihatlarından Telfîk edilmiştir iddiası asılsızdır. Hanefî mezhebinin usul ve kavaidini İmam-ı azam Ebu Hanîfe kurmuştur. İmam Ebu Yusuf ve İmam Muhammed ise onun talebesidir. Bu iki müçtehit ve arkadaşları birçok müçtehitler, hocalarından öğrendiklerini yine hocalarının bildirdiği usul ve kaidelerle ölçerek karşılarına çıkan yeni hadislere farklı fetvalar vermişlerdir. Ayrıca Hanefî mezhebinde bu iki imamın fetvaları birleştirilmemiştir ki Telfîk olsun. Bir mezhep içinde bulunan imamların içtihatlarını birleştirmek Telfîk değildir. Bu Telfîk'in caiz olduğunu göstermez. Ancak dört mezhepten birkaçının görüşünü bir araya getirirse bu Telfîk olur. Reşit Rıza'nın, Hanefîlerin Telfîk'i kabul etmediklerinin doğru olmadığını İbn Hümam'dan anlaması doğru değildir (Özen, 2003). Çünkü İbn Hümam et-Tahrir isimli eserinde "bir işi bir mezhebe göre yaparken, başka bir mezhebi de taklit etmesi iki mezhepte de batıl olacak bir şey yapmamak şartı ile caiz olur" (İbnu'l-Hümâm, 1999) demektedir. Abdest alırken Şâfiî mezhebini taklit ederek uzuvlarını ovmayan kimse, kadına eli değince Malikî mezhebine uyarak namaz kılsa, bu namazı batıl olur. Çünkü bu namaz her iki mezhebe göre de sahih değildir. İbn Hümam, bu yazısını (Hülasatu't-Tahkik) kitabı vesika olarak bildirerek mezhepleri Telfîk etmenin caiz olmadığını bununla ispat etmektedir. İbn Ferruh da İbn Hümam'ın et-Tahrir isimli eserindeki sözlerini delil göstererek, Muhakkık (İbn Hümam'ın), Telfîk'in menedilemeyeceğine işaret etmekte ve kendi risalesinde Telfîk'in sahih olduğunu ifade etmektedir. Hâlbuki İbn Hümam'ın o sözünden daha önce de dediğimiz gibi Telfîk'in sahih olduğu anlamı çıkarılamaz (Özen, 2003).

[2]Muhammet Reşit Rıza, bugün Lübnanda bulunan o zamanların Osmanlı Suriyesi'nin Trablus Şam yakınlarındaki el-Kalemun köyünde 1865 senesinde doğdu. Döneminin en etkin ulema ve dini hakimlerden Muhammed Abduh'un en yakın takipçilerinden birisi olarak bilinir. 1935 senesinde Mısırda vefat etmiştir.

Münavi, Fethu'l-Kadirden hareketle İbn Hümam'ın o sözlerini şöyle nakletmektedir: "Delil ve içtihatla bir mezhepten diğerine geçen günahkâr olur ve cezalandırılması gerekir. Delil ve içtihat bulunmadan geçtiğinde ise öncelikle durum böyle olur. Sonra gerçek intikal, ancak hususi bir meselede taklit ve amel ettikten sonra gerçekleşebilir. Yoksa meselelerin durumlarını bilmeksizin mukallidin toptan, "mesela Ebu Hanîfe'yi fetva verdiği bütün meselelerde taklit ettim ve onlarla amel etmeyi kendime gerekli kıldım" demesi gerçek taklit değildir. Bu sadece ona bağlılığı ve taklit etmeyi va'd (ileride yapmaya dair söz vermek) manası taşır. Eğer bu sözüyle iltizamı (üzerine almayı) kastetmişse, niyet veya sözle borçlanma ile muayyen bir müçtehidi taklit etmenin gerekli olacağına şer'î bir delil yoktur. Şer'î delil sadece mukallide muhtaç olduğu konularda müçtehid'in sözüyle amel etmeyi gerekli kılmıştır. "Bilmiyorsanız bilenlerden sorun" (en-Nahl, 16/43.) ayeti bunun mesnedidir. Sorma işlemi ise ancak muayyen meselenin hükmünü araştırmakla gerçekleşir. Âlimlerin halkı bu şekilde mezheplere bağlamaya çalışmalarının sebebi, onları kolaylıkları derleyip toplamaktan engellemek olsa gerektir. Yoksa halkın her meselede ayrı bir müçtehidin görüşüyle amel etmesi kendisi için daha kolaydır. Bunu akli ve nakli hangi delilin menettiğini bir türlü anlamak mümkün değildir. Nasıl oluyor da bir insan şer'an içtihat etmesi caiz olan bir müçtehidin kendisine en kolay gelen görüşünü seçiyor diye kınanabiliyor? Oysa Hz. Peygamber s.a.s ümmetine kolay gelen şeyleri severdi" (İbnu'l-Hümâm, 1999).

Bu konuda Hanbelî âlimi Ahmed b. Hanbel (ö.241/855) şöyle ifade etmektedir; "müçtehitler fikir ayrılığı yapınca halk, kalbinde en çok güven duyduğu müçtehidi taklit eder" görüşündedir (Ferrâ, 2002). Çünkü onun için böyle bir tercih yapmak kendisi için hem kolaylık hem de eminlik kazandıracaktır. Burada "amminin (halkın) her meselede ayrı bir müçtehidin görüşüyle amel etmesi kendisi için daha kolaydır" sözünden İbn Hümam'ın, Telfîk'in sahih olduğunu kastettiğini çıkarıyor. Oysa buradaki "mesele"den kasıt hükmün bir kısmı değil tamamıdır. Çünkü belli bir mezhebi iltizamın karşıtı olarak kullanılmıştır. Hem şu da var ki, adı geçen Tahrir adlı kitabında Telfîkin menedilmesi gerektiğini açıkça ifade etmiştir (Özen, 2003).

İbn Ferruh, Ebu Yusuf hadisesini (Özen, 2003) de Telfîkin sahih olduğuna delil olarak ileri sürerek bu hadise ile Ebu Yusuf da Telfîk yaptığını ve bunun onlar için yeterli delil olduğunu ifade ediyor. Ona göre Ebu Yusuf kendi içtihadıyla namaz kılıyor ve sırf kulleteynden alınan abdest konusunda da taklitte bulunuyor. Bu Telfîkin doğruluğu kabul edilse bile müçtehit, başka müçtehidin delili ile içtihadda bulunabilir. Mukallit ise böyle değildir. Hem Ebu Yusufun kendi içtihadına göre kıldığı namaz başka mezhebe göre fasid değil ki, bu bir Telfîk olabilsin (Özen, 2003).

Buna başka bir örnek verecek olursak; İmam Şâfiî Bağdat'a Ebu Hanîfe'nin kabrini ziyaret için gittiği gün sabah namazında kunut okumadığına dair gelen rivayet de bu kabildendir. İmam Şâfiî, Ebu Hanîfe'nin sabah namazında kunut okumanın neshedildiği yolundaki delilini sadece bu günlük üstün bularak yeni bir içtihadda bulunmuş, sonra da içtihadından dönmüştür diye düşünmeliyiz. Bu durumda mukallid, her olay karşısında müçtehide kıyas edilmemelidir. Özellikle bu hadisede mukallidin müçtehide uyabilmesi için bu müçtehidin diğer müçtehide muvafakati devam etmelidir. Şayet bu muvafakattan dönecek olursa bunun sahihlik hükmü de batıl olur (Özen, 2003).

Reşit Rıza, "mukallit" kimliğiyle konuşturduğu hayali şahsa önceden tasarladığı düşüncelerini söyletir. Sonra da kendince izahlar getirir. Konuşmalarının son oturumunda ise "mukallit" ıslah-ı hal eyleyerek kendisinin safına katılır. Muhakkik âlimler nezdinde itibar göremeyen, onları hakikaten safına çekemeyen Reşid Rıza, hayalen ürettiği mukallidi safına çekerek

teselli bulmaya çalışır. Yazar, açıklama yapmak istediği hususlarda konuşturduğu hayali "mukallid"e Telfîk ile alakalı şunları söylemektedir: "Ed-Durru'l-Muhtar isimli eserdeki bir söz zihnime takılıyor, burada "Telfîk yapılan hüküm, icma ile batıldır" (İbn Abidin, 2003) deniliyor, durum böyle olunca üzerinde icma edilen bir konuyu tartışmanın ne manası vardır? Reşid Rıza "mukallid"in itirazına cevap sadedinde şunları söyler; "Hanefî imamlardan hiçbirinin söylemediği böyle bir sözü; ed-Dürrü'l-Muhtar yazarının nakletmesi şaşırtıcıdır. Onlar böyle bir sözü nasıl söylesinler ki, mezhepleri bütünüyle Telfîkten oluşmuştur; çünkü üç imamın (Ebu Hanife, Ebu Yusuf, İmam Muhammed) içtihatlarının birleştirilmesi suretiyle meydana getirilmiştir. Hanefilerin Telfîki reddetmediklerinin bir delil ve işareti de orta çağ Hanefi müçtehitlerinden İbn Hümam'ın bu görüşü (Telfîkin caiz olmadığı görüşünü) sonradan gelmiş bir fıkıhçıya ait olarak göstermesi, kitabını açıklayan zatın da bu fıkıhçının, Maliki mezhebinden Karafi olduğunu zikretmesidir. Eğer Hanefi müçtehitleri Telfîki reddetselerdi, onların görüşlerini başkalarından daha iyi bilen İbn Hümam bu görüşü sonraki müçtehitlerden birine nisbet etmez, 'sonraki fıkıhçılardan birisi Telfîki reddetmiştir...' demezdi."

Mezhebe ait görüşlernden kendine kolay olanını tercih edilebileceğini ifade eden son dönem âlimlerinden Vehbe ez-Zuhaylî bunu şu kural¬larla sınırlandırır:

1. Bu kural, sadece zanni olan fer'î/ictihadî konular için geçerlidir.

2. Kolaya gitme dînin genel prensiplerine ve kat'î kaynaklarına zıt olmamalıdır.

3. Yasak olan Telfîk'e düşürmemelidir.

4. Kolaya gitmek için bir zaruretin ve ihtiyacın olması gerekir.

5. Kolaya gitme tercih prensibi ile çerçevesi belirlenmelidir (Zuhaylî, 1996).

Telfîk ile taklit kavramlarının birbiriyle sıkı bağlantısı olsa da ikisi de birbirinden farklı şeylerdir. Dolayısıyla bunun neticesi olan hükümlerde birbirinden farklıdır. Bunu daha önce "Taklit'te Telfîk" başlığı altında ifade etmiştik.

Bu konularla ilgilenen veya bunları ele alıp inceleyen fukahanın kahir ekserisi, Telfîki taklit konusu bünyesinde incelemişler ve taklidin bir parçası olarak görmüşlerdir. Çünkü aralarında birbirini ayıran farklı noktalar olsa da çok sıkı bir bağ ve benzerlikler vardır. Her ikisinde de yani hem taklit'te hem de Telfîkte başka bir müçtehidin görüşüne uyma vardır.

Telfîk ile taklit arasındaki farklılıkları kısaca şöyle sıralaya biliriz:

• Taklit'te bir meselenin bütün cüzi'yatında başka birine uyma durumu varken, Telfîkte ise bir meselenin bir bölümünde bir müçtehide, aynı meselenin diğer bölümünde ise görüşleri bu müçtehide muhalif olan başka bir müçtehide uyma söz konusudur.

• Taklit Telfîkten daha umumidir, Telfîk ise taklit'ten bir kısım olarak değerlendirilmektedir.

• Taklit müstakil bir konu olarak ele alınırken Telfîk ise taklide bağlı bir bölüm olarak değerlendirilir.

• Her Telfîk taklittir ama her taklit Telfîk değildir. Bundan dolayı taklit ve Telfîkin arasında bulunan ilişki umum hususturilişkisidir. Yani birbiriyle ilişkili ama aynı zamanda da farklı şeylerdir.

Telfîk ile taklidin kesişen noktalarını şöyle sıralayabiliriz:

• Hem Taklit'te hem de Telfîkte, tabi olduğu müçtehit dışında herhangi bir müçtehidin görüşüyle amel etme vardır.

• Hem Taklit'te hem de Telfîkte başka bir müçtehidin görüşüyle amel etmede ruhsatla amel etme ve kolaylık prensibi söz konusudur.

• Hem taklit hem de Telfîk Usul-i Fıkhın konusudur.

• Hem taklidi hem de Telfîki caiz gören âlimler olduğu gibi batıl gören âlimler de olmuştur.

• Hem taklidi hem de Telfîki mutlak anlamda kabul etmeyi veya reddetmeyi kabul eden âlimler olduğu gibi kabul etmeyenlerde olmuştur.

• Hem taklidi hem de Telfîki belli başlı şarta bağlayarak ancak o şekilde caiz olabileceğini söyleyenler de olmuştur.

• Hem taklit'te hem de Telfîkte keyfiliğe gitmeme ve hevaya göre amel etmeme üzerinde durulmuştur. Çünkü Telfîk bir delile dayanıyor, helâlı haram, haramı helal kılmıyor, onunla ibadet ve tekliften kaçış hedeflenmiyorsa ondan yararlanmada bir sakınca yoktur (Candan, 2011).

Yukarıda arzedidiği üzere Telfîk ile taklit arasında her ne kadar kesiştiği noktalar bulunsa da bunlar birbirinden ayrı ayrı konulardır. Her ikisinin de benzer ve farklı tarafları vardır. Bu yüzden bunu yapan kişilerin yapma sebeplerine, niyetlerine, zaruret durumuna, zamana, mezhep imamının görüşüne göre hüküm kazanır.

Sonuç

Telfîk, İslam Hukukunda taklitle ilgili bölümde değerlendirilmektedir. Bir veya birbiriyle alakalı bulunan iki meselede en az iki farklı görüşü bir yere toplama hadisesi olup buna VII. yüzyıldan itibaren bahsedilmeye başlanmıştır. Her ne kadar terim olarak bahsedilmesi daha sonraki tarihleri gösterse de aslında Telfîk, İslam'ın ilk yıllarından itibaren müslümanların ister farkında olarak isterse de olmayarak uygulaya geldikleri bilinen bir meseledir. Yani teamül bakımından Telfîk, terim olarak ortaya çıkışından daha eski tarihlere dayanmaktadır. Bunun sebebi İster İslam'ın ilk dönemlerinde olsun isterse de daha sonraki müçtehit imamlar döneminde olsun Müslümanlar bilemedikleri meseleleri tabii olarak fakih sahabelere yahut daha sonraki dönemlerde bulunan müçtehitlere soruyorlardı, onlar da verdikleri cevaplar noktasında her zaman aynı olmayıp farklılık arz edebiliyordu. Böyle olunca da insanlar Telfîke düşüyorlardı.

Bu daha sonraları mezheplerin ortaya çıkışıyla farklı boyutlar kazandı. Doğal olarak da İslam hukukçularının bunlara yaklaşımı farklı oldu. Mezhepler arası Telfîk ve mezhep içi Telfîk gibi konular gündeme geldi. Bazıları Telfîkin bütünüyle cevazına işi bağlarken bazıları da bunun tam tersini savunmuşlardır. Bu ikisi arasında olan bir gurup daha var ki bunlar, orta yol izlemiş, tamamıyla ret de etmemiş, cevaz da vermemiş, bunun birtakım şartlar dâhilinde olabileceğini savunmuşlardır. Son dönem İslam hukukçularının da buna yaklaşımı farklı

[3]Bu hadise şöyle olmuştur; Bir gün İmam Yusuf, hamamda banyo yaptıktan sonra cuma namazını kılıyor. Namazdan sonra kendisine banyo yaptığınız hamamın kuyusunda ölü bir fare bulundu denilmesi üzerine "Biz Medineli kardeşlerimizin, su kulleteyn (160,5 litre miktarında bir ölçek) seviyesine ulaşınca pis olmaz." sözlerini taklid ediyoruz, demiştir.

[4] https://www.ihsansenocak.com/kimdir-hakkinda/ erişim: 12.10.2022).

olmuştur. Kimisi buna bütünüyle cevaz vermiş kimisi de birtakım gerekçeler sunarak orta yolu izleyen guruba girmişlerdir.

Bu konuda kanaatimizce tercihe şayan görüş onun belli şartlar dahilinde yapılabileceği görüşüdür. Bu şartlar, zaruret ve ihtiyaç hali, içtihada açık konu olması, icma'a aykırı olmaması ve itikadi olmayan meseleler gibi kesin çizgilerle sınırlandırmak mümkündür.

KAYNAKLAR

Abdulvahhab, Ş. (2012). el-Yevakit ve'l-Cevahir fi Beyâni Akâidi'l-kebir, *Daru Sadr,* Beyrut.

Candan, A. (2011), Müslüman ve Mezhep, *Elest Yayınları,* Van.

Atar, F. (2013). Fıkıh Usulü, *İfav Yayınları,* İstanbul.

Çağlayan, M. (1982). Mezheplerin Birleştirilmesi ve İctihad Meselesi. *Furkan Yayınları,* İstanbul.

Erdoğan, M. (2015). Fıkıh ve Hukuk Terimleri. *Ensar Neşriyat,* İstanbul.

Ferrâ, E. (2002). el-'Udde fî usûli'l-fıkh, *yt.,* Beyrut.

Haskefî, M. (2002). ed-Durru'l-Muhtar Şerhu Tenviru'l-Ebsar ve Camiu'l-Bihar, *Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye,* Beyrut.

Ezherî, A. (1964). Tehzibu'l-Lügati, *Daru'l-Kavmiyyeti'l-Arabiyyeti,* Mısır.

İbnu'l-Hümâm, M. (1999). et- Tahrîrfîusûli'l-fıkh (et-Takrîr ve 't-Tahbîr içinde, *yt.,* Beyrut.

İbn Kudâme, M. (1984). el-Muğnî fî fıkhi'l- İmam Ahmed b. Hanbel eş-Şeybânî", *yt.,* Beyrut.

İbn Abidin, M. (1856). "Reddu'l-Muhtar Ala Durri'l-Muhtar Şerhu Tenviri'l-Absar, *Daru Alemi'l-Kutub,* Riyad.

İbn Abidin, M. (2013). Resail-i İbn Abidin. *Daru İhyai't-Turas, Beyrut*.

İbn Abidin, M. (1882). el-Ukudu'd-Durriye Fi Tenkihi'l-Fetava'l-Hamidiyye. Amiretu'l-Miriyye Matbaası, Mısır.

İbn Abidin, M. (2003). Haşiyetü Reddü 'l-Muhtar ale'd-Dürri'l-Muhtar. *Daru'l- Alemi'l-Kutub,* Riyad.

İbn Hacer, A. (1959). Fethu 'l-Bârî bi şerhi Sahîhi'l- Buhârî, *Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye,* Beyrut.

İbn Manzur, C. (2005). Lisanu'l- Arap, *Müessesetü'l-A'la Li'l-Matbası,* Beyrut.

İzmirli, İ. (2010) İlm-i Hilaf. *Hüner Yayınevi,* Konya.

Karaman, H. (2010). İslam Hukukunda İctihad. *Ensar Neşriyatı,* İstanbul.

Kaya, A. (2013). Güncel Fıkhi Konular. *Emin Yayınları,* Bursa.

Kasımi, M. (198). el-Fetva Fi'l- İslam. *Daru'l- Kütübi'l-İlmiyye,* Beyrut.

Muhammed K. (1986). el-Fetva fi'l-İslam. *Daru'l- Kütübi'l-İlmiyye,* Beyrut.

Münâvî, A. (1937) Feyzu'l-Kadîr Şerhu el-Câmi'i's-Sağîr, *yt.,* Mısır.

Özen, Ş. (2003). Mezheplerin Doğuşu ve İçtihat Tartışması. *Pınar Yayınları,* İstanbul.

Reşid Rıza, M. (1974). İslamda Birlik ve Fıkıh Mezhepler, (çev. A. H. Akseki), *yy.,* Ankara.

Senhuri, A. (2012). Mezheplerin Hükümleri Arasında Telfîk. çev. Hayreddin, K. (2012). *İz Yayıncılık,* İstanbul.

Şevkânî, M. (2000). Neylü 'l-Evtâr Şerhu Münteka 'l- Ahbâr min Ehâdîsi Seyyidi'l-Ahyâr, *yt.,* Kahire.

Şener, A. (1992). İslam Hukuku Dersleri. *İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları,* İzmir.

[5]Teklif: Bir kimseyi meşakkatli bir şeyi emir ve ilzam etme. İslam şeriatının ehliyet ve salahiyet sahibi olan insanlara (mükelleflere) birtakım şeyleri yapmalarını, birtakım şeyleri de terk etmelerini emir ve ilzam etmesidir. Mehmet Erdoğan, Fıkıh ve Hukuk Terimleri (İstanbul, Ensar neşriyat, 2015), 561.

Serahsî, E. (2005). el-Usûl, *yt.,* Beyrut.
Şenocak, İ. (2022). *Telfîk.* https://www.ihsansenocak.com/kimdir-hakkinda/ erişim tarihi: 12.10.2022.
Zebidi, M. (1990). Tacu'l-Arus min Cevahi'l- Kamus, *Matbaatü'l-Hukumeti,* Kuveyt.
Zuhayli, V. (1986). Usuli'l-Fıkhi'l-İslam. *Daru'l-Fikr,* Dımeşk.
Zuhaylî, V. (1996). Davâbıtu'ş-Şer'iyye Li'l-ahzi Bieyseri'l-Mezâhib. *yt.,* Dımaşk.

EKTENDED ABSTRACT

Telfiq is evaluated in the section on imitation in Islamic Law. It is the event of gathering at least two different views on one or two issues that are related to each other, and this has been mentioned since the VII century. Although its mention as a term indicates later dates, in fact, talfiq is a known issue that Muslims have been consciously or unconsciously practicing since the first years of Islam. In other words, in terms of convention, telfiq is older than its emergence as a term. The reason for this is that, whether in the early period of Islam or in the later period of mujtahid imams, Muslims naturally asked the jurists or mujtahids in later periods about issues that they did not know. As such, people were falling into telfiq.

This later took on different dimensions with the emergence of sects. Naturally, the approach of Islamic jurists to these was different. Issues such as inter-sectarian and intra-sectarian telfiq came to the fore. While some of them attributed the whole thing to the permissibility of the copyright, others argued the opposite. There is another group that is between these two, who followed the middle path, did not reject it completely, did not allow it, and argued that this could happen under certain conditions. Recent Islamic jurists have also had a different approach to this. Some of them allowed this completely and some of them entered the group that followed the middle path by presenting some justifications.

For example, Hanafi jurists Kasım bin Kutluboğa, Ömer bin Nüceym, Ebu'l-İhlas el-Hasene'ş-Şürünbülali, Alauddin Haskafi, İbn Abidin, İbrahimu'l-Birî; Shafi jurists Izzuddin bin Abdusselam, Ibn Dakik, Ibn Jamaat'l-Maqdisi, Shihabuddin Ahmed bin Imaduddin al-Akfeshi, Ibn Hajari'l-Heytami, er-Remli, Ibn Ziyad and al-Bulkini; Among Malikis, Yahya ez-Zenati, Shatibi and Shabrahiti do not see taffiq permissible in imitation. In addition, Kadı Necmeddin İbrahim b. Ali et-Tarsusi, Şeyhülislam Ebu's-Suûd, Zeynüddin b. Scholars such as Nuceym and Muhammed Emin regard telfîq as permissible. According to them, there is neither an article, nor a consensus, nor a sound qiyas expressing the necessity of following a certain mujtahid in all these conditions and parts of an action that has conditions and parts. Nothing that is not required by the evidence and resources of the religion can be fard or wajib. Also, no scholar has said that telfiq is haram.

After the period of mujtahids, telfiq was applied in practice, and among the opinions of mujtahids of each sect, telfiq was generally considered permissible.

Another issue is that although there is a strong connection between talfik and taqlid, these are two different concepts. The process of choosing and choosing among the provisions of the fiqh sects through "imitation" is called " telfiq in imitation". It is the combination of various ijtihads on a subject by a person who is in the position of mukallit. An example of this is to imitate the view of Imam Shafii that wudu will not be spoiled by bleeding, and Abu Hanifa's view that it cannot be spoiled by touching a woman's body without lust. Almost all of the scholars who touched on the subject of taqlid and taqlid mentioned taqlid under the title of taqlid. Because they have strong bonds. As a matter of fact, in both imitation and intellect,

there is a case of conforming to someone's opinion; However, in imitation, there is a situation of following another person in all aspects of an issue, while in taqlid there is a mujtahid in one part of an issue, and in another part of the same issue, there is another mujtahid whose views are opposite to the first mujtahid.

Izmırlı Ismaıl Hakkı divides telfiq into two as one event and two events, and says the following about telfiq in two events: " telfiq in two events is also of two types: Either a person who imitates a sect has a specific sect, or he is not affiliated with a specific sect. Although the definition of a person who is not affiliated with a particular madhhab is controversial, the preferred view is that it is permissible. Âmidi Ibn Hajib and İbnü'l-Hümâm also preferred it. When the history of the Islamic Ummah is examined, it will be seen that those who asked for fatwas in the period of the Companions did not always ask a single mujtahid or mufti; Sometimes they would ask one and sometimes the other, and they would act according to the fatwa, sect and ijtihad of each. This situation was common, everyone knew, and no one objected. If the mukallit adheres to a certain sect such as Hanafi or Shafi'i, he must persevere in the madhhab he is attached to. However, when necessary, can he benefit from other sects in some matters? issue has been discussed. According to some, he cannot benefit, he must always follow the same sect; because he believed that the sect he belonged to was more accurate, he should act according to his belief. According to some, they can also benefit from other madhhabs when necessary and act according to their rules.

Izmırlı Ismaıl Hakkı includes the following sentences: "It is not necessary for the people to adhere to a particular sect, it is permissible for the imam to act according to an ijtihâd that does not comply with the sect of the imam they imitated.

In summary, if there is no bad intention and it does not contradict the nass, if there is a situation of necessity and difficulty, if it is done unconsciously and if it is not done intentionally, if it is not for benefit, in this case, in case of severe need, taking into account the principle of convenience, the issues related to the taxpayer themselves and changing. It also provides benefits for the benefit of the society or individuals in matters pertaining to and furu, and if its subject is ijtihad, then telfiq is permissible.