

**ULUSLARARASI MULTİDİSİPLİNER  
AKADEMİK ARAŞTIRMALAR DERGİSİ**

**NİSAN 2023  
CİLT: 10 SAYI: 1**

**JOURNAL OF INTERNATIONAL  
MULTIDISCIPLINARY ACADEMIC  
RESEARCHES**

**APRİL 2023  
VOLUME: 10 ISSUE: 1**



**[www.joimar.com](http://www.joimar.com)**  
2023

## 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 yayımlanır. 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 Scholarly 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 certified by the editor. Each academic study is subjected to at least two referee assessments. When 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, particularly 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 following 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 Scholarly Information  
Cosmos Impact Factor  
Academic Keys  
Ideal Online  
Acar Index  
Jifactor

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

**YAYIN KURULU**

<b>EDİTÖR</b>	<b>Kurum</b>
Hakan Hekim	Hekim Yayınevi
<b>YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ</b>	
Mesut HEKİM	Hekim Yayınevi
<b>SEKRETARYA</b>	
Mehmet TOKGÖZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Oğuz GÜRKAN	Bozok Üniversitesi
Servet REYHAN	Siirt Üniversitesi
Yılmaz YÜKSEL	Erzurum Teknik Üniversitesi
<b>HAKEM KURULU</b>	
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 BOZYIĞIT	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Emre SERİN	Siirt Üniversitesi
Dr. Erdi Kaya	Akdemiz Üniversitesi
Dr. Esmâ 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 Yıldırım 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 Sleihan	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	Yüzüncü Yıl Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

	Sayfalar
Öğretmenlerin Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi İle Öğretmen Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <b>Yazarlar:</b> Özgür KURT, Arzu SEZGİN, Adeviye KURT	1-16
Magnezyumun Sağlık Üzerine Etkileri <b>Yazarlar:</b> Aybike RZALI, Ülkü DEMİRCİ	17-31
Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Davranışları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi <b>Yazarlar:</b> Mehmet ÖKSÜZ, Mehmet ÖZCAN, Mehmet SOYUPAK, Özkan TÜRKÇELİK, Cavit TOK, Mustafa DENİZ, Tunay KONAK	32-49
Çocukluk Çağı Travmaları İle Duygu Durum Bozuklukları Arasındaki İlişki <b>Yazar:</b> Duygu Şimal GÜNGÖR	50-62
Lise Öğrencilerinin Açık Öğretim Lisesini Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi <b>Yazarlar:</b> Rıdvan KÜÇÜKALİ, Mehmet KAYA	63-74

## TABLE OF CONTENTS

	Pages
Examination of The Relationship Between Teachers' Technological, Pedagogical And Field Knowledge And Teacher Expectations <b>Authors:</b> Özgür KURT, Arzu SEZGİN, Adeviye KURT	1-16
The Effects of Magnesium on Health <b>Authors:</b> Aybike RZALI, Ülkü DEMİRCİ	17-31
Investigation of The Effects of School Headquarters' Leadership Behavior on Teacher Behaviors <b>Authors:</b> Mehmet ÖKSÜZ, Mehmet ÖZCAN, Mehmet SOYUPAK, Özkan TÜRKÇELİK, Cavit TOK, Mustafa DENİZ, Tunay KONAK	32-49
The Relationship Between Childhood Traumas And Mood Disorders <b>Author:</b> Duygu Şimal GÜNGÖR	50-62
Examination of The Reasons For High School Students To Prefer Open Education High School <b>Authors:</b> Rıdvan KÜÇÜKALİ, Mehmet KAYA	63-74

## ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİK, PEDAGOJİK VE ALAN BİLGİSİ İLE ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' TECHNOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND FIELD KNOWLEDGE AND TEACHER EXPECTATIONS

\*Özgür KURT<sup>1</sup>, Arzu SEZGİN<sup>1</sup>, Adeviye KURT<sup>2</sup>

\*e-mail: [hasan.kendi@hotmail.com](mailto:hasan.kendi@hotmail.com)

<sup>1</sup>Milli Egemenlik İlkokulu, Kayseri, Türkiye

<sup>2</sup>Emine Akçakaya ilkokulu, Kayseri, Türkiye

#### ÖZET

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi ile öğretmen beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Kayseri ilinin Melikgazi ilçesinde bulunan örgün eğitim kurumlarında görev yapan 152 erkek ve 148 kadın olmak üzere toplam 300 öğretmen katılmıştır. Veri toplama süresinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Ölçeği” ve “Öğretmen Beklentisi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programında karşılaştırılmasında Independent Samples T testi Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi puanları ile öğretmen beklentilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Buna karşılık öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi düzeyleri ile beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Sonuç olarak, öğretmenlerde teknolojik, pedagojik ve alan bilgisinin mesleki beklentileri etkilediği söylenebilir.

**Keywords:** Öğretmenlik mesleği, teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi, öğretmen beklentileri

**JEL KODU:** I21

#### ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' technological, pedagogical and content knowledge and teacher expectations. A total of 300 teachers, including 152 male and 148 female, working in formal education institutions in Melikgazi district of Kayseri province participated in the study. In the process of data collection, 'Personal Information Form', 'Technological, Pedagogical and Content Knowledge Scale' and 'Teacher Expectation Scale' were used. Independent Samples T test Pearson Correlation analysis was used to compare the obtained data in SPSS 22.0 program. At the end of the study, it was found that teachers' technological, pedagogical and content knowledge scores and teacher expectations did not show a significant difference according to gender ( $p<0.05$ ). On the other hand, it was determined that there was a positively significant relationship between teachers' technological, pedagogical and content knowledge levels and their expectations ( $p<0.05$ ). As a result, it can be said that technological, pedagogical and content knowledge of teachers affect occupational expectations.

**Anahtar Kelimeler:** Teaching profession, technological, pedagogical and content knowledge, teacher expectations

**JEL CODE:** I21

## GİRİŞ

Modern toplum yaşamının her alanında ciddi değişim ve dönüşümlerin meydana geldiği bilinmektedir. Toplumsal yapıda meydana gelen değişimin temelinde yatan nedenlerin başında teknolojinin hızla gelişmesi yatmaktadır. Hayatın her alanını etkileyen teknolojinin gelişmesine paralel olarak toplumlar sürekli olarak yeni bilgiler öğrenme ve kendilerini geliştirme yoluna gitmektedir. Teknolojik gelişmelerin hayatın her alanında olduğu gibi

eğitim sistemini de etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Bu durum zaman içerisinde eğitim ve oğretim sistemlerinin teknolojik gelişmelere uygun hale getirilmesini zorunlu kılmıştır (Fidan, 2012). Literatürde eğitim teknolojisi alanında birçok çalışma yapıldığı görülmekte olup (Ospennikova ve ark., 2015; Spector, 2001; Amiel & Reeves, 2008; McManis & Gunnewig, 2012; Issroff & Scanlon, 2002), bu durum eğitimde teknoloji kullanımının önemini gözler önüne sermektedir.

Teknolojik gelişmelerin doğrudan etkilediği eğitim olgusu insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Günümüzde eğitim faaliyetleri daha önceden planlanan bazı kurallara göre yürütülmektedir. Öğrencilerin eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri için öncelikli olarak eğitim ve oğretim faaliyetlerinin belirli bir sistematik içerisinde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitimin temel amaçlarının başında bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılanması gelmekte olup, eğitim ve oğretim faaliyetlerinin uygulanma biçimleri ülkeler arasında bazı farklılıklar göstermektedir. Ancak her ülke modern toplum yapısına uygun nesiller yetiştirmek için eğitime önem vermektedir (Altunbay, 2012). Bunun yanında toplumların eğitim sayesinde güçlendiği ve ekonomik olarak kalkındıkları görülmektedir (alışkan ve ark., 2013; Buyruk, 2016; Gnkr, 2017; Akgl & Koç, 2011; Taş & Yenilmez, 2008). Eğitim insanların bilgiye ulaşma süreçlerini kolaylaştıran bir olgu olmakla beraber, toplumsal adaptasyonun sağlanmasında eğitimin büyük bir rolü bulunmaktadır. Toplumsal gelişimin yanında bireysel gelişimin desteklenmesinde de eğitimin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu faydaları nedeniyle eğitim olgusu toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Gültekin, 2016).

Yukarıda yer alan bilgilerden de anlaşılacağı gibi bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanması eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Eğitim uygulamalarının söz konusu amaçlara ulaşması için modern yaşama uygun oğretim yöntem ve araçlarından faydalanılması gerekmektedir. Bu araçların başında da özellikle bilgisayar destekli teknolojik ders materyalleri gelmektedir. Eğitimde teknolojik ders materyallerinden faydalanılması öğrencilerin ders başarılarının yükselmesine (Güven & Sülün, 2012; Toraman ve ark., 2018; Oktay & akır, 2013; Doğan & Koç, 2017; Almalı & Yeşiltaş, 2020), ders motivasyonlarının ve derse yönelik tutumlarının gelişmesine (Dinçer & Doğanay, 2017; Akçay ve ark., 2008), bunun yanında öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine destek olmaktadır (Akdeniz ve ark., 2017; Turan & Sakız, 2014). Bu durum son yıllarda eğitim ve oğretim sistemleri içerisinde geleneksel oğretim yöntemlerine ek olarak yeni ders materyalleri ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (zgen ve ark., 2006).

Eğitimde teknolojik ders materyallerinin ğretmen ve öğrencilere birçok avantaj sağladığı görülmekle beraber, eğitimde teknoloji kullanımını bilgiye daha kolay ulaşabilen insan gücünün ortaya çıkmasına destek olmaktadır. Bu kapsamda gerek ülkemizde gerekse de diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. Bunun yanında eğitimde teknoloji kullanımını daha verimli hale getirmeye yönelik çalışmaların da hız kazandığı belirtilmektedir (Dinçer, 2015). Eğitimde teknolojik ders materyal ve yöntemlerinden etkin bir biçimde faydalanmak için göz önünde bulundurulması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Söz konusu hususların başında öğrenciler arasında bireysel öğrenme farklılıkları, ders-ğrenci etkileşimi, öğrencilerin güdülenme düzeyleri, yararlanılan teknoloji destekli oğretim modeli ya da yazılım, kullanılan oğretim yöntemlerinin sahip olduğu özellikler ve ğretmen etkisi gelmektedir (Aycan ve ark., 2002).

Söz konusu faktörler içerisinde özellikle ğretmen unsurunu eğitim teknolojilerinden yüksek düzeyde verim elde etmeyi doğrudan etkilemektedir. Bu noktada öğretmenlerin yüksek



teknolojik ve pedagojik alan bilgisine sahip olmaları eğitimde teknoloji kullanımının daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum zaman içerisinde öğretmenlerin ve meslek yaşamına henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik yeterliklerinin incelendiği çalışmaların artmasına zemin hazırlamıştır (Ekici, 2008; Yeşilyurt, 2013; Bayrakdar ve ark., 2016; Aslan & Kalkan, 2018). Buna karşılık yapılan çalışmalarda öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgileri ile beklentileri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bilindiği gibi öğretmenlerin mesleki yeterlik, nitelik ve donanımları meslek yaşamlarından beklentilerini etkilemektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi ile öğretmen beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Eğitimde Teknoloji Kullanımı**

Eğitim teknolojisinde kuramsal temeller, öğrenci, hedef, ortam, insan gücü, strateji, öğrenme durumları ve değerlendirme olmak üzere sekiz unsurdan meydana gelmektedir. Söz konusu unsurların insan ve toplum yaşamındaki önemi göz önünde bulundurulduğu zaman eğitim teknolojisi toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle eğitim teknolojisi; eğitim kuramlarının uygulanmasından incelenmesine kadar geniş bir alanı ve tüm eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Eğitim sistemleri içerisinde karşılaşılan sorunların en aza indirilmesinde ve eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde eğitim teknolojilerinden yaygın olarak faydalanılmaktadır (Özgan, 2010). Bundan dolayı günümüzde eğitimde teknoloji kullanımı herhangi bir seçenek değil, temel bir zorunluluktur (Saritepeci, 2021).

Eğitim teknolojileri alanında yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemlerinin başında bilgisayar destekli öğretim yöntemi gelmektedir. Bilgisayar destekli öğretimde temel olarak öğrencilere aktarılabilecek bilgilerin transferinde bilgisayarlardan faydalanılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim yöntemleri eğitim teknolojilerinin temelini oluşturmaktadır. Çünkü günümüzde yaygın olarak kullanılan eğitim teknolojilerinin ilk örneklerini bilgisayar destekli öğretim yöntemleri oluşturmuştur (Aktepe, 2011). Geçmişten günümüze kadar eğitim sistemleri içerisinde yaygın olarak kullanılan bilgisayar destekli öğretim yöntemleri öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yanında derse yönelik tutum ve yaklaşımlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Somyürek & Yalın, 2007; Dikmen & Tuncer, 2018). Öğretmenler açısından ele alındığı zaman bilgisayar destekli uygulamalar öğretmenlerin yeni ders materyalleri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda eğitim teknolojileri içerisinde önemli bir yere sahip olan bilgisayarların hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından faydalı olduğu söylenebilir (Aktepe, 2011).

Eğitim teknolojilerinden faydalanarak öğrencilerin ilgilerini çekebilecek görseller, sunumlar ya da belgeseller hazırlanabilmektedir. Bunun yanında eğitimde teknolojik ders materyalleri öğrencilerin derslere hazırlanma süreçlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında eğitimde teknoloji kullanımı ders saatlerinin daha verimli geçmesine, zaman tasarrufu sağlanmasına ve öğrencilerin konular arasında bağlantılar kurmasına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin derslerde takip edilmesinde ve işlenen konulardan sonra öğrencilerin değerlendirilme süreçlerinde de eğitim teknolojilerinden yaygın olarak faydalanılmaktadır (Engin ve ark., 2010).

## **Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi**

Mesleki özellikleri itibariyle öğretmenler eğitim sistemi kapsamında öğrenci ile doğrudan ilişki halinde olan, bu kapsamda öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini yakından takip eden bireylerdir. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin öğrencileri destekleyici bir tutuma sahip olmaları öğrencilerin akademik başarı düzeylerine doğrudan etkilemektedir (Yıldırım, 2000; Gökçe, 2000). Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik seviyelerinin öğrenci başarısı üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Yapılan araştırma sonuçları da öğretmen öz-yeterlik düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olduğu görüşünü desteklemektedir (Dursun & Dede, 2004).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici olan unsurların başında “alan bilgisi” gelmektedir. Bu noktada meslek yaşamları boyunca öğretmenlerin öncelikli olarak iyi bir eğitim disiplinine ve alan bilgisine sahip olmalarının eğitsel açıdan önemli olduğu belirtilmektedir. Ancak öğretmenlerin sadece alan bilgisine sahip olmaları eğitsel açıdan önemli bir unsur olarak görülmemektedir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin tutumlarında beklenen değişimleri meydana getirecek bireyler olarak pedagojik bilgi ve yetilerle donatılmalı, alanına dair kuram, ilke, olgu, kural ve kavramları etkin şekilde aktarabilecek seviyeye getirilmeli ve bir alan uzmanı olmanın yanı sıra, öğrencilerince sevilen, kabul gören, gerektiğinde model olarak alınabilecek bir meslek personeli olmalıdır. Bilindiği gibi yalnızca ders anlatmaya şeklinde yürütülen öğretmenlik mesleğinin eğitsel bakımdan değeri bulunmamaktadır. Öğretmenlik mesleğine eğitsel bir anlam yükleyebilmek için öğretmenlerin, ders anlatımları ile birlikte, öğrenci başarılarına pozitif katkıda bulunacak bilgi, yetenek ve davranışlar gibi her çeşit öğretmen tutumuna sahip olması önem arz etmektedir (Özkan, 2012). Bunun yanında günümüzde eğitim teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak öğretmenlerin eğitim ve öğretim uygulamalarına teknolojiyi entegre etmeleri gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin genel alan bilgilerinin yanında teknolojik ve pedagojik alan bilgisi düzeylerinin de gelişmiş olmasının önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Tatlı ve ark., 2016). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman teknolojik ve pedagojik alan bilgisi “teknoloji, pedagoji ve içerik arasındaki ilişkileri tanımlamada ve teknoloji entegrasyonuna ilişkin yürütülen çalışmalarda” kullanılmaktadır (Güdek & Açıksöz, 2018). Öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgileri eğitim sisteminin kalitesini etkilediği için son yıllarda öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgi düzeylerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Baran & Canbazoglu-Bilici, 2015; Kaya & Yılayaz, 2013).

## **MATERYAL VE METOT**

### **Araştırma Yöntemi**

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgi düzeyleri incelenmiş olup, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele göre yürütülen çalışma ile doğrudan araştırma bilgelrine ulaşılması amaçlanmıştır. Bilindiği gibi bilimsel çalışmalarda en önemli aşamayı ölçüm aracının seçilmesi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde doğrudan bilgi edinmeye katkı sağlayan araçların başında ölçekler gelmektedir. Ölçek yöntemi doğrudan birincil kaynaklardan veri toplanmasına katkı sağlamaktadır (Odabaşı, 2012).

### **Evren ve Örneklem**

Yapılan bu çalışmanın evrenini Kayseri ilinin Melikgazi ilçesinde yer alan örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Araştırmanın örneklem grubu

ise evren içerisinde basit tesadüfî yöntem ile belirlenmiş olan 152 erkek ve 148 kadın olmak üzere toplam 300 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler 2022-2013 yılı içerisinde evrenin yer aldığı ilçede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini meydana getiren öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları**

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	152	50,7
	Kadın	148	49,3
Mesleki kıdem	1-5 yıl	10	3,3
	6-10 yıl	35	11,7
	11-15 yıl	84	28,0
	16-20 yıl	94	31,3
	20 yıl üstü	77	25,7
	Yaş	21-30 yaş	18
Yaş	31-40 yaş	94	31,3
	41-50 yaş	123	41,0
	50 yaş üstü	65	21,7
	Öğrenim düzeyi	Lisans	271
	Lisansüstü	29	9,7
Branş	Sınıf öğretmeni	241	80,3
	Branş öğretmeni	59	19,7

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %50,7’sinin erkek, %49,3’ünün kadın olduğu, %3,3’ünün 1-5 yıl, %11,7’sinin 6-10 yıl, %28’inin 11-15 yıl, %31,3’ünün 16-20 yıl ve %25,7’sinin 20 yıl üstü mesleki kıdemine olduğu görülmektedir. Katılımcıların %6’sının 21-30, %31,3’ünün 31-40, %41’inin 41-50, %21,7’sinin 50 yaş üstü yaşında olduğu, %90,3’ünün lisans, %9,7’sinin lisansüstü mezunu olduğu, %80,3’ünün sınıf öğretmeni, %19,7’sinin branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları demografik özelliklerin belirlenmesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesinde ise “Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek ilk olarak Jang & Tsai (2012) tarafından geliştirilmiş olup, ölçek temel olarak önceki öğrenmeleri, öğrenme güçlüklerini, öğrenciler ile etkileşim düzeyi ve öğrencilerin değerlendirilmesini içeren maddelerden meydana gelmektedir. Ölçek yapı itibarıyla 5’li Likert türünde olduğu için her bir maddeye verilen yanıt 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Az Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum şeklinde sıralanmaktadır (Kaya ve ark., 2013). Ölçekte toplam yedi alt boyut bulunmakta olup, ölçek alt boyutları pedagojik bilgi, teknolojik bilgi, alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi, pedagojik, alan bilgisi, pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi, teknolojik ve pedagojik alan bilgisi olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında iç tutarlık katsayısı 0.79 olarak rapor edilmiştir (Alpaslan ve ark., 2021).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beklentilerinin belirlenmesinde “Öğretmen Beklentisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Davis tekniğinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Davis tekniğine göre uzman görüşleri alınarak ölçek hazırlanmakta olup, bu süreçte uzman görüşleri (a) madde özelliği temsil eder (b) madde biraz düzeltilmeli (c) madde oldukça düzeltilmeli (d) madde özelliği temsil etmez şeklinde dördümlü derecelendirilmektedir. Bu tekniğin kullanıldığı araştırmalarda a ve b seçeneklerini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek elde edilen maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksinde (KGİ) 0,80 değeri ölçüt kabul edilmektedir (Davis, 1992). Yapılan bu çalışmada öğretmen beklentileri İğde ve Yakar (2022) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğretmen Beklentisi Ölçeği” kullanılarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanmış olan verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Analiz işlemlerinde ilk olarak ölçek verilerine güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesinde Skewness-Kurtosis değerleri incelenmiştir.

**Tablo 2. Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenilirlik ve Çarpıklık-Basıklık Analizi**

Alt boyut	Cronbach Alpha ( $\alpha$ )	Çarpıklık	Basıklık
Pedagojik bilgi	,908	-,466	-,495
Teknolojik bilgi	,867	-,504	-,107
Alan bilgisi	,848	-,440	-,264
Pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi	,870	-,588	,162
Alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi	,852	-,077	-,409
Pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi	,850	-,582	,036
Teknolojik, pedagojik alan bilgisi	,872	-,272	,008
Teknolojik, pedagojik alan bilgisi toplam	,963	-,157	-,385
Akademik beklentiler	,918	-,084	-,555
Akademik olmayan beklentiler	,904	-,309	-,322
Beklenti toplam	,951	-,169	-,434

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öğretmen beklentisi ölçeklerine ilişkin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayılarının analiz için yeterli düzeyde kabul edilen (Özdamar, 2013) 0,60’dan yüksek olduğu ve verilerin yeterli düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılımın belirlenmesinde kullanılan değerlerdir ve bu değerlerin -2 ile +2 arasında yer alması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde, değerler -2 ile +2 arasında yer aldığından dolayı normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Veriler normal dağılıma uygun olduğundan dolayı cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Independent Samples T testi, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise One Way ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinde post hoc test olarak Tukey HSD testi kullanılmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öğretmen beklentisi ölçeklerinin arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

Alt boyut	N	Puan aralığı	X	SS
Pedagojik bilgi	300	1-6	4,49	,974
Teknolojik bilgi	300	1-6	4,45	1,01
Alan bilgisi	300	1-6	4,52	,984
Pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi	300	1-6	4,56	,896
Alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi	300	1-6	4,43	,865
Pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi	300	1-6	4,45	,980
Teknolojik, pedagojik alan bilgisi	300	1-6	4,42	,841
Teknolojik, pedagojik alan bilgisi toplam puan	300	1-6	4,48	,755

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların pedagojik bilgi, teknolojik bilgi, alan bilgisi, pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi, alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi, pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi, teknolojik, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik, pedagojik alan bilgisi toplam puan düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent Samples T test Sonuçları**

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Pedagojik bilgi	Erkek	152	4,55	0,96	1,088	,278
	Kadın	148	4,43	0,99		
Teknolojik bilgi	Erkek	152	4,47	0,99	,384	,701
	Kadın	148	4,43	1,03		
Alan bilgisi	Erkek	152	4,58	1,00	1,022	,308
	Kadın	148	4,46	0,97		
Pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi	Erkek	152	4,63	0,87	1,339	,182
	Kadın	148	4,49	0,92		
Alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi	Erkek	152	4,50	0,83	1,355	,176
	Kadın	148	4,36	0,90		
Pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi	Erkek	152	4,48	1,02	,541	,589
	Kadın	148	4,42	0,94		
Teknolojik, pedagojik alan bilgisi etkileşimi	Erkek	152	4,46	0,81	,786	,433
	Kadın	148	4,38	0,87		
Teknolojik, pedagojik alan bilgisi toplam puan	Erkek	152	4,53	0,73	1,184	,237
	Kadın	148	4,42	0,78		

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre pedagojik bilgi, teknolojik bilgi, alan bilgisi, pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi, alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi, pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi, teknolojik, pedagojik alan bilgisi etkileşimi ve teknolojik, pedagojik alan bilgisi toplam puan düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Öğretmen Beklenti Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

Alt boyut	N	Puan aralığı	X	SS
Akademik beklentiler	300	1-5	4,01	,521
Akademik olmayan beklentiler	300	1-5	4,02	,574
Toplam beklenti	300	1-5	4,02	,522

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların akademik beklentiler, akademik olmayan beklentiler ve toplam beklenti düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 6. Araştırmaya Katılanların Öğretmen Beklenti Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent Samples T test Sonuçları**

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Akademik beklentiler	Erkek	152	4,04	0,51	,924	,356
	Kadın	148	3,98	0,53		
Akademik olmayan beklentiler	Erkek	152	4,05	0,57	,768	,443
	Kadın	148	4,00	0,58		
Toplam beklenti	Erkek	152	4,04	0,51	,890	,374
	Kadın	148	3,99	0,53		

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre akademik beklentiler, akademik olmayan beklentiler ve toplam beklenti düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 7. Araştırmaya Katılanların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile Öğretmen Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pedagojik bilgi (1)	r -										
	p										
Teknolojik bilgi (2)	r ,617	-									
	p ,000										
Alan bilgisi (3)	r ,655	,562	-								
	p ,000	,000									
Pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi (4)	r ,739	,636	,529	-							
	p ,000	,000	,000								
Alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi (5)	r ,596	,552	,548	,608	-						
	p ,000	,000	,000	,000							
Pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi (6)	r ,592	,533	,436	,673	,610	-					
	p ,000	,000	,000	,000	,000						
Teknolojik, pedagojik alan bilgisi (7)	r ,625	,590	,520	,612	,672	,645	-				
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000					
Teknolojik,	r ,869	,777	,736	,852	,810	,781	,832	-			

pedagojik alan bilgisi toplam puan (8)	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
Akademik beklentiler (9)	r	,554	,521	,502	,551	,518	,451	,552	,645	-	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
Akademik olmayan beklentiler (10)	r	,556	,510	,497	,534	,490	,479	,546	,638	,846	-
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-
Toplam beklenti (11)	r	,577	,537	,520	,566	,526	,482	,572	,668	,970	,950
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 7 incelendiğinde, pedagojik bilgi düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,554$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,556$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,577$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Teknolojik bilgi düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,521$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,510$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,537$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Alan bilgisi düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,502$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,497$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,537$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,551$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,534$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,566$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Alan ve teknoloji bilgisi etkileşimi düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,518$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,490$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,526$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,451$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,479$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,482$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Teknolojik, pedagojik alan bilgisi düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,552$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,546$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,572$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Teknolojik, pedagojik alan bilgisi toplam puan düzeyi ile akademik beklentiler ( $r=,645$ ;  $p<0,05$ ), akademik olmayan beklentiler ( $r=,638$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam beklenti düzeyleri ( $r=,668$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyin üzerinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiği zaman gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu noktada hem kadın hem de erkek öğretmenlerde teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi düzeyinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek puanlarının farklılaşmamasının temelinde kadın ve erkek öğretmenlerin meslek yaşamı öncesinde aldıkları eğitimin aynı olmasının, bunun yanında eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi üzerine mevcut literatür incelendiğinde zaman farklı öğretmenlik branşlarında araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Balçın & Ergün, 2018; Tatlı ve ark., 2016; Çetin, 2017; Doğru & Aydın, 2017;). MEB tarafından 2017 yılında yayınlanmış olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” incelendiği zaman teknoloji, pedagoji ve alan

bilgisinin öğretmenlerin temel yeterlilik alanları olarak kabul edildiği göze çarpmaktadır (MEB, 2017). Ekici (2018) tarafından bu konuda yürütülen benzer bir araştırmada farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bulunmuş olup, bu çalışmanın sonucu araştırma bulgularımız ile benzerlik göstermektedir.

Literatürde bu konuda yürütülen bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgi düzeylerinin cinsiyete göre bazı farklılıklar gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu alanda yürütülen ve fen bilimleri öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada sosyo-demografik faktörlere göre öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 157 erkek ve 175 kadın öğretmen katılmıştır. Söz konusu araştırmada kadın öğretmenler ile karşılaştırıldığı zaman erkek öğretmenlerde teknolojik, pedagojik ve alan bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Avcı, 2014). Bu alanda yürütülen diğer bir araştırmada da ortaokul öğretmenlerinde teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği rapor edilmiştir (Akyar, 2019).

Yürütülen bu çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet unsuruna göre öğretmenlik mesleğinden beklenti düzeyleri incelendiği zaman, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akademik beklentiler, akademik olmayan beklentiler ve toplam beklenti düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Literatürde gerçekleştirilen öğretmen beklentisine ilişkin araştırmalarda genellikle bireysel öğretmen beklentisi ile ilgili algılar ile öğrencilerle öğretmenler arasındaki bireysel etkileşimlerin incelendiği göze çarpmaktadır (Friedrich ve ark., 2015; Diamond ark., 2004; De Boer ark., 2010). Sınıf ya da branş düzeyinde öğretmen beklentisi yalnızca sınırlı sayıda öğrencinin değil, aynı zamanda tüm öğrencilerin başarı düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır (Park & Byun, 2020). Bu kapsamda farklı demografik değişkenlere göre öğretmen beklentilerinin incelenmesi önemli bir konudur (Archambault ark., 2012). Bu konuda yürütülen bir araştırmada kadın ve öğretmenlerin meslek yaşamında ve eğitimden beklentilerinin aynı temalar altında toplandığı bulunmuştur (Yıldız, 2020). Karaman (2008) tarafından yürütülen diğer bir araştırmada da öğretmenlerin mesleki beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çelikkaya (2011), yürüttüğü çalışmada ise öğretmenlerin meslek yaşamından beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Yürütülen bu araştırmaya öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgi düzeyleri ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yürütülen bu çalışmada ölçek alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Literatürde bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiği zaman öğretmenlerde teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi ile meslek yaşamında beklentilerin ele alındığı birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Öztürk ark., 2002; Kaya & Yılayaz, 2013). Ancak gerçekleştirilen literatür taraması sonunda öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgi düzeyleri ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgi düzeyleri ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasında anlamlı ilişki bulunmasının temelinde öğretmenlerin bilgi düzeyleri arttıkça iş yaşamlarındaki planlarının da çeşitlenmesinin yattığı düşünülebilir. Sonuç olarak öğretmenlerde teknolojik, pedagojik ve alan bilgisinin mesleki beklentiler üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.



- Yürütülen bu araştırmada demografik değişkenlere göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile beklentilerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş olup, bu konuda yapılan nitel çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda konu ile ilişkili olarak nicel çalışmaların yanında nitel araştırmalar da yapılabilir.
- Öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi ile pedagojik bilgi düzeylerini arttırmak için hizmet içi kurs, eğitim ve seminerler verilebilir.
- Yapılan literatür taramasına göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile beklentileri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerde teknolojik pedagojik alan bilgileri ile beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B., & Oğuz, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.

Akdeniz, A. R., Öztürk, M., & Bakırcı, H. (2017). Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının sekizinci sınıf öğrencilerinin fen dersi akademik başarılarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 59-77.

Akgül, İ., & Selin, Ö. K. (2011). Türkiye Cumhuriyeti tarihinde eğitim ve büyüme ilişkisi: Eşik otoregresif yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 1-35.

Aktepe, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilgisayarı kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-92.

Akyar, M. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Antalya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

Almali, H., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 165-182.

Alpaslan, (2021). Adaptation of technological pedagogical content knowledge scale into turkish culture within the scope of 21st century skills. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(1).

Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(49), 747-760.

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.

Archambault, I., Janosz, M. & Chouinard, R. (2012). Teacherbeliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 319-328.

Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.

Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Manisa.

Aycan, Ş., Arı, E., Türkoğuz, S., Sezer, H., & Kaynar, Ü. (2002). Fen ve fizik öğretiminde bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisi: yeryüzünde

hareket örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 57-70.

Balçın, M. D., & Ergün, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özyeterliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 23-47.

Baran, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.

Bayrakdar, U., Batık, M., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.

Buyruk, H. (2016). Ekonomik kalkınma hedefinden bin yıl kalkınma hedeflerine: Eğitim-kalkınma ilişkisine dair bir çözümleme. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 11-142.

Çalışkan, Ş., Karabacak, M., & Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 155-172.

Çetin, İ. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliklerindeki ve düzeylerindeki değişimin incelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197

De Boer, H., Bosker, R. J. & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179

Diamond, J. B., Randolph, A. & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 97-121.

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.

Dinçer, S., & Doğanay, A. (2017). Bilgisayar destekli öğretim yazılımlarında eğitsel arayüz kullanımının bilgisayar destekli öğretimi değerlendirmeye ve ders ilgisine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 317-366.

Doğan, E., & Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 90-100.

Doğru, E., & Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.

Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.

Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği)*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(5), 69-80.

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.

Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K. & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209.

Güdek, B., & Açıksöz, F. (2018). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde müzik öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 65, 370-380.

Gültekin, E. (2016). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "Adım Adım Türkiye" ünitesinde bulunan kavramların kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 14-32.

Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 68-79.

Issroff, K., & Scanlon, E. (2002). Educational Technology: The influence of theory. *Journal of Interactive Media in Education*, 6, 1-14.

İğde, (2022) A study of reliability, validity and development of the teacher expectation scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(3), 787-807.

Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338.

Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte bekledikleri nelerdir?* Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Edirne.

Kaya, Z., Kaya, O. N., & Emre, İ. (2013). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2355- 2377.

Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.

McManis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children*, 67(3), 14-24.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.

Odabaşı, Y. (2012). Anket Yöntemi. <https://avys.omu.edu.tr>. Erişim tarihi: 03.02.2023

Oktay, S., & Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 3-23.

Ospennikova, E., Ershov, M., & Iljin, I. (2015). Educational robotics as an inovative educational technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 18-26.

Özdamar K., (2013), *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi – 1, MINITAB 16 – IBM SPSS 21*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.

Özgan, V. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

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.

Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi SDÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.

Öztürk, B., Koç, G., & Tezel-Şahin, F., (2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1(2)*: 161-181.

Park, J. H. & Byun, S. Y. (2020). Principal support, Professional learning community, and group-level teacher expectations. *School Effectiveness And School Improvement*, 32(1), 1-23.

Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A. & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1173-1201.

Saritepeci, M. (2021). *Öğretim teknolojisi ve eğitimde etkili teknoloji kullanımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Somyürek, S., & Yalın, H. İ. (2007). Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan ön örgütleyicilerin alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 587-607.

Spector, J. M. (2001). An overview of progress and problems in educational technology. *Interactive Educational Multimedia*: 3, 27-37.

Taş, U., Yenilmez, F., Taş, U., & Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.

Tatlı, Z., Akbulut, H.İ., & Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659-678.

Toraman, Ç., Çelik, Ö. C., & Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1803-1811.

Turan, M., & Sakız, G. (2014). Fen ve teknoloji dersinde portfolyo kullanımının öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 48-63.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarıyı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

Yıldız, V. A. (2020). İlkokulda çalışan öğretmenlerin eğitime dair beklentileri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 10-21.

## EXTENDED ABSTRACT

It is known that serious changes and transformations have occurred in all areas of modern social life. The rapid development of technology is at the forefront of the underlying causes of the change in the social structure. In parallel with the development of technology, which affects every aspect of life, societies are constantly learning new information and improving themselves. It is an inevitable situation that technological developments affect the education system as well as in all areas of life. This situation necessitated the adaptation of education and training systems to technological developments in time (Fidan, 2012).

The phenomenon of education, which is directly affected by technological developments, has a very important place in human life. Today, educational activities are carried out according to some previously planned rules. In order for students to reach the goals determined by education, primarily education and training activities should be carried out in a certain systematic way. The primary purpose of education is to meet individual and social needs, and the ways in which education and training activities which are implemented shows some differences between countries. However, every country attaches importance to education in order to raise generations suitable for the structure of modern society (Altunbay, 2012).

The fact that teachers have high technological and pedagogical content knowledge will contribute to making the use of technology in education more efficient. This situation has paved the way for an increase in studies examining the competence of teachers and teacher candidates who have not yet started their professional life in the use of technology (Ekici, 2008; Yeşilyurt, 2013; Bayrakdar et al., 2016; Aslan & Kalkan, 2018). On the other hand, it is seen that the studies that deal with the relationship between teachers' technological and pedagogical content knowledge and their expectations are limited. As it is known, the professional competence, qualifications and equipment of teachers affect their expectations from their professional life. In this studied carried out in this context, it was aimed to examine the relationship between teachers' technological, pedagogical and content knowledge and teacher expectations.

The universe of this study consists of teachers working in formal education institutions in Melikgazi district of Kayseri province. The sample group of the study consisted of a total of 300 teachers, 152 male and 148 female, who were determined by the simple random method in the universe. The teachers participating in the research were selected from the teachers working in the schools located in the district where the universe is located in 2022-2013. Personal information form was used to determine the demographic characteristics of the teachers participating in this study. The 'Technological, Pedagogical and Content Knowledge Scale' was used to determine the technological, pedagogical and content knowledge levels of the teachers. The 'Teacher Expectation Scale' was used to determine the expectations of the teachers participating in the research. The scale was developed by using the Davis technique. SPSS 22.0 program was used in the data analysis process.

In this study, when the technological, pedagogical and content knowledge levels of the teachers were examined according to the gender variable, it was determined that there was no significant difference between the groups. In this context, it was found that the technological, pedagogical and content knowledge levels of female and male teachers were similar. It can be thought that the reason for the lack of significant difference between the groups lies in the fact that the education received by female and male teachers before their professional life is the same, and their attitudes towards the use of technology in education are similar. In some

studies in the literature, it has been reported that the technological, pedagogical and subject matter knowledge levels of teachers show some differences according to gender. In a study conducted on science teachers on this subject, it was aimed to examine the technological, pedagogical and field knowledge levels of teachers according to socio-demographic factors, and 175 female and 157 male teachers participated in the research. In the related study, it was determined that male teachers had higher technological, pedagogical and subject matter knowledge levels when compared to female teachers (Avcı, 2014). In another study on this subject, it was found that the technological, pedagogical and content knowledge levels of secondary school teachers differ according to the genders of the teachers (Akyar, 2019).

When the expectations of the teaching profession were examined according to the gender of the teachers who participated in this study, it was found that there was no statistically significant difference in academic expectations, non-academic expectations, and total expectation levels according to their gender. Research on examining teacher expectations at the group/class level in a framework that has not been sufficiently researched has developed particularly in recent years. A similar study found that women and teachers had similar expectations and themes in their professional and educational lives (Yıldız, 2020). Another study conducted by Karaman (2008) also found that the professional expectations of teachers did not vary based on their gender. In the study conducted by Celikkaya (2011), it was reported that the expectations of teachers from their professional lives varied based on their gender.

In this study, a significant positive correlation between teachers' technological, pedagogical, and subject matter knowledge levels and their expectations from the teaching profession was found. In addition, significant positive correlations were found among the sub-dimensions of the scale as well. When examining the studies in the literature, it is seen that there have been many studies addressing the expectations of teachers in their professional lives regarding technological, pedagogical, and subject matter knowledge (Kaya & Yılayaz, 2013; Öztürk et al., 2002). However, at the end of the literature review, no studies were found that discussed the relationship between teachers' technological, pedagogical and subject matter knowledge levels and their expectations from the teaching profession. In this study, it can be considered that the basis of the significant relationship between the technological, pedagogical and subject matter knowledge levels of the teachers and their expectations from the teaching profession lies in the diversification of their plans in their business life as the knowledge levels of the teachers increase.

## MAGNEZYUMUN SAĞLIK ÜZERİNE ETKİLERİ

### THE EFFECTS OF MAGNESIUM ON HEALTH

\*Aybike RZALI<sup>1</sup>, Ülkü DEMİRCİ<sup>1</sup>

\*e-mail: [dvt.avbikerzali@gmail.com](mailto:dvt.avbikerzali@gmail.com)

<sup>1</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Beslenme ve Diyetetik Bölümü,  
İstanbul, Türkiye

#### ÖZET

Magnezyumun vücuttaki birçok işlevi nedeniyle, hastalıkların önlenmesinde ve genel sağlıkta önemli bir rol oynar. Magnezyumun eksikliği ve fazlalığı iyi incelenmelidir ve sağlıklı magnezyum kaynaklarıyla diyetler zenginleştirilmelidir. Beslenme açısından kaliteli magnezyum kaynakları rafine edilmemiş (tam) tahıllar, ıspanak, fındık, muz, avokado ve baklagillerdir. Düşük magnezyum alımı ve eksikliği, özellikle obezite, hipertansiyon, inme, kardiyovasküler hastalık ve diyabet, migren baş ağrıları, Alzheimer hastalığı gibi birçok kronik ve dejeneratif hastalıkların artmasına neden olur. Magnezyumun fazlalığında ise böbrek fonksiyonları bozulduğu için magnezyum içeren ilaç alımında dikkatli olunması gerekmektedir. Diyet magnezyum tüketimi ile uyku bozukluğu semptomları arasındaki ilişki göz ardı edilmemelidir. Ayrıca magnezyumun çeşitli mekanizmalar sayesinde kas ve kemik sağlığına etkileri mevcuttur. Bu derlemede, magnezyumun hastalık önleme ve genel sağlıktaki rolünü vurgulamak amacıyla yapılmış son araştırmaların harmanlanarak sunulması hedeflenmektedir.

**Keywords:** Beslenme, hastalık hipomagnezemi, magnezyum, sağlık, yararlar

**JEL KODU: I12**

#### ABSTRACT

Because of the many functions of magnesium in the body, plays an important role in disease prevention and overall health. Magnesium deficiency and excess should be well examined and diets should be enriched with healthy sources of magnesium. Good dietary sources of magnesium are unrefined (whole) grains, spinach, nuts, bananas, avocados and legumes. Low magnesium intake and deficiency lead to an increase in many chronic and degenerative diseases, especially obesity, hypertension, stroke, cardiovascular disease and diabetes, migraine headaches, Alzheimer's disease. Since kidney function is impaired in excess magnesium, caution should be exercised when taking magnesium-containing drugs. The relationship between dietary magnesium consumption and sleep disorder symptoms should not be ignored. In addition, magnesium has effects on muscle and bone health through various mechanisms. This review aims to collate and present recent research to highlight the role of magnesium in disease prevention and overall health.

**Anahtar Kelimeler:** Nutrition, disease, hypomagnesemia, magnesium, health, benefits

**JEL CODE: I12**

#### GİRİŞ

Magnezyum (Mg), insan vücudunda en çok bulunan dördüncü katyon olup ( $Ca^{2+} + > K + > Na + > Mg^{2+}$ ); birçok fizyolojik işlevlerinin düzenlenmesinde yer alan önemli bir mineraldir (Al Alawi ve ark., 2018). Bu mikro besin; kas kasılması, nöromusküler iletim, glisemik kontrol, miyokard kasılması ve kan basıncı gibi birçok temel işlevi düzenleyen 300'den fazla enzimatik reaksiyonlarda kofaktör veya aktivatör olarak görev yapar. Bazı magnezyum bağımlı enzimler  $Na + /K + -ATPase$ , kreatin kinaz, heksokinaz, protein kinaz ve siklazlardır. Ayrıca RNA ve DNA sentezine, karbonhidrat, protein ve yağ metabolizmasına, hücre zarlarının stabilitesine, kemik ve kalsiyum (Ca) metabolizmasına veya sinir ve bağışıklık

sisteminin işleyişine katılır. Bu işleyişlerin doğru olarak devam etmesi için besinlerden diyetle Mg alımına dikkat edilmelidir. Tavsiye edilen günlük alınması gereken besin miktarı (RDA) ; yaşa bağlı olmakla birlikte günlük olarak 1-3 yaş arası çocuklar 80 mg, 4-8 yaş arası çocuklar 130 mg, 9-13 yaş arası ergenler 240 mg, 13-18 yaş arasındaki kızlar 360 mg /erkekler 410 mg, yetişkin kadınlar 320 mg / erkekler 420 mg alınması önerilir (Pelczyńska ve ark., 2022). Avrupa Gıda Güvenliği Otoritesi (EFSA) ise kadınlar için 300 mg ve 350 mg önermektedir (Tarleton, 2018). Günlük magnezyum ihtiyacının ortalama %10'u sudan sağlanır. Ispanak, brokoli, fındık, badem, tohumlar, muz, avokado, siyah/soya fasulye, yulaf ezmesi, kahverengi pirinç, tatlı mısır, tofu, bitter çikolata ve işlenmemiş tahıllar zengin magnezyum kaynaklarıdır.

Magnezyum; obezite, hipertansiyon, diyabet, osteoporoz, bronşiyal astım, migren gibi çeşitli durumlarda önemli terapötik ve önleyici rol oynayabilir. Bazı çalışmalar, kronik Mg eksikliğinin aşırı kilo ve obezite, insülin direnci (IR) ve tip 2 diabetes mellitus (T2DM), hipertansiyon (HT) gibi çeşitli prelinik ve klinik belirtilerde artmış risk ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Böbrek fonksiyonlarındaki bozukluklar ise magnezyum fazlalığından kaynaklanabilmektedir. Ayrıca magnezyumun uyku ve kas sağlığı üzerinde ve bazı vitaminlerle kombine olarak kullanımında göze çarpan etkileri mevcuttur. Bu derleme, magnezyumun eksikliği ve fazlalığına bağlı olarak çeşitli kronik hastalıklara etkisi, uyku kalitesi ve kas sağlığı üzerine ilişkisi ve kombine olarak kullanımının yararları hakkında fikir vermesi amaçlanmaktadır.

### **Mg Durumunun Değerlendirilmesi**

Bir birey doğduğunda vücudunda 760 mg magnezyum bulunur ve bu miktar ortalama 4-5 ayda 5 g'a çıkar. Vücuttaki toplam Mg miktarı ise 20 ile 28 g arasında değişebilmektedir (Fiorentini ve ark., 2021).

Bu miktarın %60'a kadarı kemik sisteminde, yaklaşık %38-40'ı hücre içi yumuşak dokuda, kaslarda ve %0,3 ila 2'si kan serumunda bulunabilir (Negru ve ark., 2022)

Magnezyum durumunu değerlendirmeye yönelik klinik laboratuvar testleri, toplam serum magnezyum konsantrasyonu ve 24 saatlik idrar atılımı incelenmesidir. Klinik uygulamalarda, Mg durumu değerlendirilmesinde en yaygın kullanılan yöntem, referans aralığı 0.75 ve 0.95 mmol/L arasında olan serumdaki konsantrasyonunun değerlendirilmesidir (Pelczyńska ve ark., 2022). Serum magnezyum ölçümü, magnezyum durumunu belirlemenin en uygun ve ekonomik yolu olsa da, hücre içi magnezyum düzeylerini yansıtmaz. Çünkü bir kişi magnezyum atılımını artıran bir ilaç alıyorsa, toplam vücut depoları yeterliyken serum magnezyum konsantrasyonu da düşük olabilir. İdrardaki magnezyum mevcut alımı anlık olarak gösterir ve 24 saatlik idrar testi, magnezyum durumunu değerlendirmek için yeterli değildir çünkü idrardaki magnezyum atılımı, diyet alımına yanıt olarak hızla değişebilmektedir (Tarleton, 2018). Sonuç olarak Mg durumunu tatmin edici şekilde değerlendiren ve inceleyen bir yöntem hala net değildir ve bu mikro besini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için hem laboratuvar teknikleri hem de hastanın durumunun klinik değerlendirmesi yapılarak üzerinde çalışılması gerekmektedir.

Birçok faktör magnezyum dengesini etkileyebilir: Sodyum, kalsiyum ve protein açısından yüksek bir diyet, alkol tüketimi, kafein ve diüretikler gibi bazı ilaçların kullanımı , proton pompası ve antibiyotikler, magnezyum tutulumunda düşüklüğe neden olabilir. Sağlıklı bireylerde ise gebelik, menopoz veya yaşlanma gibi bazı fizyolojik durumlar magnezyum ihtiyacındaki değişikliklerle ilişkilendirilebilir. Bazı patolojik durumlar, özellikle besinlerin emilimini ve yok edilmesini etkileyenler (örneğin; diyabet, böbreklerde fonksiyon bozukluğu



ve fizyolojik stres), önemli magnezyum kaybına veya malabsorpsiyona neden olabilir (Pickering ve ark., 2020).

### **Magnezyumun Emilimi ve Atılımı**

İnsan vücudundaki Mg durumunun düzenlenmesinde bağırsak, kemik ve böbrekler önemli rol oynar. Magnezyumun çoğunluğu jejunumun distal kısımlarında ve ileumda pasif şekilde emilirken, daha az miktarı ise kalın bağırsakta aktif olarak taşınmaktadır. Bağırsaktan emilen magnezyumun oranı ise alınan vücuttaki magnezyum durumuna ve miktarına bağlıdır. Magnezyum oranı ne kadar düşükse, bağırsakta o kadar fazla mineral emilir. Kısaca alım düşük olduğunda magnezyum emilimi yüksektir denilebilir. Bağırsaklar günlük yaklaşık olarak 120 mg Mg emer ve 20 mg Mg salgılar, bu da net 100 mg Mg emilimiyle sonuçlanırken, böbreklerde ise glomerulus tarafından günlük yaklaşık 2400 mg Mg filtre edilir. Atılan magnezyumun büyük bir kısmı (%95 i  $\approx$ 2300 mg); Henle kulpunun kalın çıkan kolunda ve daha az ölçüde distal tübüllerde tekrardan emilir. Her gün idrarla sadece yaklaşık 100 mg magnezyum atılır ve böbrekler, serum magnezyum düzeyine bağlı olarak atılan miktarı düzenleyebilir (Al Alawi ve ark., 2018; Pelczyńska ve ark., 2022). İlâveten, < 80 mg/gün üriner atılım, magnezyum eksikliği riskini gösterebilir çünkü bu durumda renal atılım azalmaktadır (Fiorentini ve ark., 2021).

### **Magnezyum Emilimini Etkileyebilen Bileşikler**

- Lif açısından zengin besinlerde bulunan fitatlar ve oksalatlar, metal şelasyonu nedeniyle magnezyum emilimini azaltabilir. Yapılmış olan bazı çalışmalarda buğday kepeği, selüloz ve lignin gibi kısmen ve fermente olmayan liflerin magnezyum emilimi üzerinde inhibe edici bir etkisi olduğu bulunmuştur (Schuchardt & Hahn, 2017).
- Fosfatların yüksek lümen konsantrasyonları, tuz oluşumu nedeniyle magnezyum emilimini azaltabilir. Diyet fosfatındaki artış, işlenmiş etlerde bulunan fosfat katkı maddeleriyle de bağlantılıdır.
- Kalsiyum alımı 10 mg/kg/gün'ün üzerinde olduğunda magnezyum biyoyararlanımı ve emilimi azalabilir. Çalışmalarda çıkan kanıtlar; en uygun serum magnezyum/kalsiyum oranının 0,4 olduğunu ve 0,36-0,28 aralığındaysa çok düşük kabul edildiğini göstermektedir.
- Diyetle alınan alüminyum, emilimini yaklaşık 5 kat azaltarak ve kemikte magnezyumun azalmasına neden olarak magnezyum eksikliğine katkıda bulunabilir. Ayrıca alüminyum günümüzde pişirme kapları, deodorantlar, reçetesiz ve reçeteli ilaçlar, toz, unlu mamullerde yaygın olduğu için bu eksikliği artırıcı etmenlerdir (DiNicolantonio ve ark., 2018).
- D vitamini, bağırsaktan magnezyum emiliminde olumlu bir role sahip gibi görünmektedir. Ayrıca D vitamininin vücut için faydaları magnezyum homeostazı korunmadığında önemli ölçüde azalır. Çeşitli çalışmalar magnezyum tüketimi ile Hipovitaminoz D ile ilişkili ölüm riskinin değiştirilebileceğini göstermiştir (Uwitonze & Razzaque, 2018).
- B6 Vitamini birçok enzim sisteminde magnezyum ile birlikte hareket ederek hücre içindeki magnezyum birikimini artırır; B6 vitamini eksikliği olan bir diyet, artan magnezyum atılımı yoluyla negatif bir magnezyum dengesine yol açabilir. Bir çalışma sonucunda yüksek doz B6 vitamini, diyetdeki magnezyum eksikliğinin neden olduğu düşük serum ve doku magnezyum konsantrasyonlarını düzeltebilmiş ve stresin neden olduğu mide ülserlerini önleyebilmiştir (DiNicolantonio ve ark., 2018).

- Yüksek dozda çinko magnezyum ile etkileşime girebilir. Yapılmış olan bir araştırmada 90 gün boyunca 53 mg/gün çinko alımının magnezyum dengesini azaltabileceği bildirilmiştir (Fiorentini ve ark., 2021).

### **Magnezyumun Emilimi ve Atılımında Rol Oynayan Bazı Faktörler**

Magnezyumun emilimi ve atılımı çeşitli vitamin veya hormonlardan etkilenir. En önemli olanları 1,25-dihidroksivitamin, PTH hormonudur.

Bağırsaktan magnezyum emiliminde 1,25-dihidroksivitamin D'nin uyarıcı bir rolü vardır.

D vitamininin biyolojik aktif form olan 1,25-dihidroksivitamin D'ye oluşması için karaciğer ve böbreklerde daha fazla işlenmesi gerekir. Bu oluşum süreci; karaciğerdeki kolekalsiferolün 25-hidroksilaz enzimi tarafından 25-hidroksi kolekalsiferole hidroksillenmesiyle ve böbreklerdeki 25-hidroksi kolekalsiferolün 1 $\alpha$ -hidroksilaz enzimi tarafından 1,25(OH) $_2$ D'ye dönüştürmesi olarak 2 adımda gerçekleşir. Bu iki sürecin aktivitesi magnezyuma bağımlı olarak gerçekleşir. Ayrıca D vitamininin kanda taşıyıcı proteinlere bağlı taşınmasında görevli proteinin aktivitesi de magnezyuma bağımlı bir süreçtir. Magnezyum eksikliğinde 1,25(OH) $_2$ D düzeyleri düşer, paratiroid hormonunun (PTH) yanıtları bozulur ve magnezyuma bağımlı D vitaminine dirençli raşitizm görülebilir.

Magnezyum atılımında 1,25(OH) $_2$ D'nin yanı sıra östrojen veya paratiroid hormonu (PTH) gibi birkaç başka faktör de rol oynar. PTH salımı, böbrekte magnezyumun yeniden emilmesini, bağırsakta emilmesini ve kemikten salınmasını arttırabilir (Uwitonze & Razzaque, 2018; Gröber ve ark., 2015).

### **Magnezyum Fazlalığı (Hipermağnezemi)**

Hipermağnezemi, azalmış böbrek fonksiyonu (özellikle glomerüler filtrasyon hızı (GFR) <30 ml/dk) olan hastalarda, magnezyum tuzlarının ve laksatifler gibi magnezyum içeren ilaçların aşırı uygulanması nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Krupesh ve ark., 2021). Bir başka ifadeyle; böbrek fonksiyonlarında bozukluk olan hastalarda magnezyumun zayıf atılımı hipermağnezemi riskini arttırır.

Magnezyumun çeşitli formları (magnezyum hidroksit, magnezyum sitrat, magnezyum sülfat ve magnezyum oksit) laksatifler olarak kullanılır ve konstipasyonun önlenmesinde olumlu etkileri vardır. Mg'nin mukoza ile uzun süreli teması bağırsak Mg emilimini arttırır. Barsak hipomotilitesine neden olur. Artan Mg alımı nedeniyle, nadir de olsa magnezyum oksit (MgO) hipermağnezemi için bir risk faktörü olabilir. Bunu gösteren bir çalışmada sağlıklı gönüllü bireylere günlük 404 mg magnezyum oksit takviyesi verilmiş; kan ve idrardaki magnezyum konsantrasyonları analiz edildiğinde magnezyum oksit uygulandıktan sonra idrar magnezyum atılımı %40 arttığı görülmüştür. Bu sebeple böbrek fonksiyon bozukluğu olan hastalarda magnezyum oksit dikkatli kullanılmalıdır (Mori ve ark., 2021).

Hipermağnezemi için gelişmesini sağlayan ana faktörler; azalmış renal atılım, artmış magnezyum alımıdır. Hipotansiyon ve bradikardi nedeniyle akut böbrek hasarına (AKH) neden olur. Bu hasar, renal olarak magnezyum (Mg) atılımını azaltır ve hipermağnezemiye şiddetlendirir. Renal potasyum atılımını azaltır ve hiperkalemiye neden olur.

Değerleri 7-12 mg/dl arasında olduğunda, reflekslerde azalma, konfüzyon hali, uyuşukluk, mesane felci, kızarma, baş ağrısı görülmektedir. Daha yüksek değerlere (>12,0 mg/dl) çıktığında kas felci, solunum hızında azalma, düşük kan basıncı, sinüs bradikardisi, tehlike arz eden elektrokardiyogram (EKG) değişiklikleri oluşabilir (Krupesh ve ark., 2021).

Yakın zamanda yapılan bir gözlemsel çalışmada; COVID-19 tanısıyla hastaneye yatırılan 1685 hastanın hastanedeki seyri sırasında magnezyum seviyeleri kontrol edilmiş olup hipermagnezemi durumu gözlenenlerde mortalite riskinin arttığına varılmıştır (Stevens ve ark., 2021).

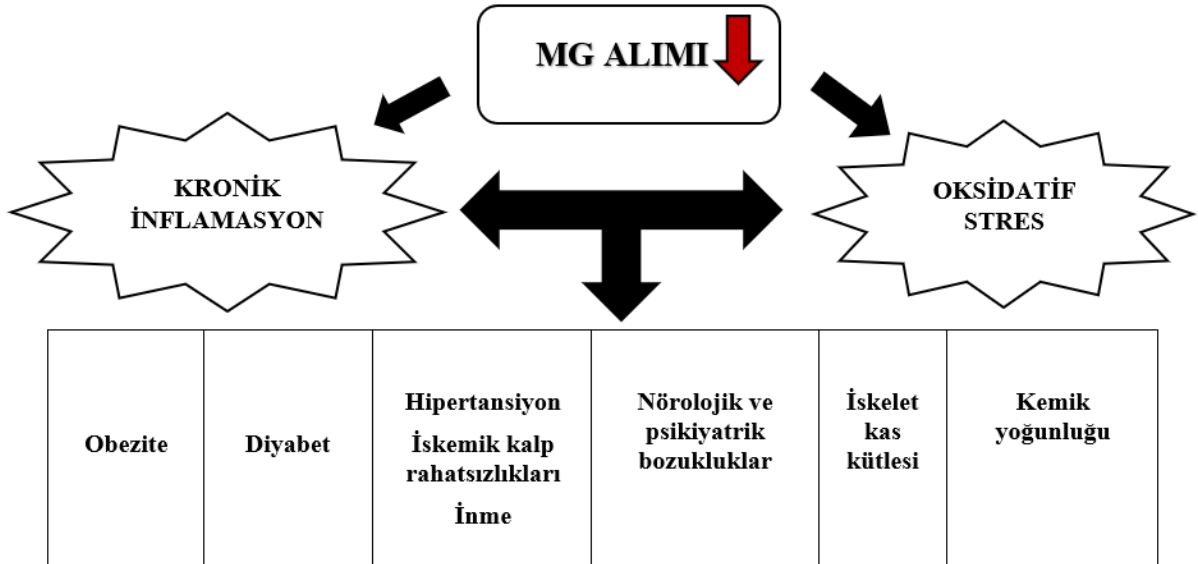
### **Magnezyum Eksikliği (Hipomagnezemi)**

Serum Mg seviyelerinin  $<0,80$  mmol/L olması, yaklaşık %10-30 oranlarında subklinik bir Mg eksikliği olduğunun göstergesidir. Hipomagnezeminin klinik belirtileri genellikle spesifik değildir. Mg eksikliğinin erken belirtileri yorgunluk, iştahsızlık, halsizlik, mide bulantısı veya kusma olabilir. Mg eksikliği kötüleştikçe titreme, ajitasyon ve kas fasikülasyonları, kramplar, nöbetler, kardiyak aritmi, kişilik değişiklikleri veya depresyonu içerebilir (Costello & Nielsen, 2017).

Magnezyum eksikliği, Batı ülkelerinde en hafife alınan elektrolit dengesizliğidir. Batı ülkelerinde yaşayan yetişkin nüfusun yaklaşık 2/3 ünün Mg için ortalama gereksinimi tüketmediği, bunun da orta düzeyde Mg açığına neden olduğu bildirilmiştir. Bu nedenle, modern Batı diyetleri fazla miktarda rafine tahıl ve yüksek oranda işlenmiş gıda içerir. Ayrıca, gıdaların pişirilmesi ve işlenmesi sırasında Mg' nin yaklaşık %80-90' ının kaybolduğu da hesaplanmıştır. Sıklıkla, yetersiz Mg alımı ile birlikte, bu mikro besin ögesinin bağırsak emilimindeki azalma veya artan atılımı hipomagnezemiye neden olur (Piuri ve ark., 2021).

Mg eksikliğinin, önceden var olan bir inflamatuvar durumu şiddetlendiren sitokinlerin salınması ve serbest radikallerin üretimi ile devam eden kronik inflamasyonu indüklediği söylenilebilir.

Bu nedenle hipertansiyon gibi kronik inflamasyon ile karakterize edilen patolojik durumlar ve metabolik sendrom, obezite, diyabet için bir risk faktörü olarak kabul edilir (Piuri ve ark., 2021). (Şekil1).



**Şekil 1: Düşük Mg alımı ile çeşitli hastalıklar arasındaki ilişkilerin bir özeti**

### **Magnezyum eksikliği ile ilişkili hastalıklar**

Obezite, yüksek kalorili, ana besin maddelerinden fakir sağlıksız diyetlerin sonucudur. Obez kişiler genellikle magnezyum eksikliğine sahiptir. Düşük plazma ve eritrosit

konsantrasyonları ve idrarda yüksek konsantrasyonlar nedeniyle yetersiz bir magnezyum beslenme durumu gösterirler ve yüksek serum leptin konsantrasyonlarına sahiptirler (de Sousa Melo ve ark., 2021). Ayrıca mg eksikliği, obez bireylerde oksidatif stres gelişimine katkıda bulunur. Çünkü magnezyum antioksidan olarak rol oynayarak bazı enzimlerin kofaktörü olarak görev yapar; hücre zarı stabilitesini korur ve oksidatif stresin etkilerini azaltır (Morais ve ark., 2017).

Bronşiyal astım, klinik olarak hırıltı ve nefes darlığı gibi değişken hava yolu daralması ve öksürük olarak kendini gösteren kronik hava yolu iltihabıyla karakterizedir (Nakamura ve ark., 2020). Obez olan ve bronşiyal astım tanılı hastalarda serumdaki magnezyum konsantrasyonunda ve B2 vitamini seviyelerinde bir azalma olduğunu görülmüştür. Tedavilerin etkinliğini artırmak ve bronşiyal astım semptomlarını kontrolünü sağlamak için özellikle obezite ile birleştğinde, eşlik eden magnezyum eksikliğini düzeltilmesi önemlidir (Revyakina ve ark., 2019).

Hipertansiyon gelişimi için iyi bilinen bir risk faktörü obezitedir. Özellikle aşırı visseral yağ birikimi; hipertansiyon riskini ve kardiyovasküler hastalık ve ölüm oranını artıran hormonal, inflamatuvar ve endotelial değişikliklerle ilişkilidir. Yapılmış olan bir araştırmada; BKI > 25 kg/m<sup>2</sup> olan ve yeterli magnezyum alımı olan katılımcılar, düşük magnezyum alımı olan aşırı kilolu / obez katılımcılara kıyasla hipertansiyon olay riskinin daha düşük olması, obez kişilerde bile hipertansiyona karşı diyetle magnezyum alımının koruyucu etkisi olduğuna varılmıştır. Bu, diyetle magnezyum alımının obezite ile ilişkili hipertansiyona karşı koruyucu etkisi olduğunu; yetersiz diyetle magnezyum alımının kilodan bağımsız olarak hipertansiyon riskinin artmasıyla ilişkili olduğunu düşündürebilir. Ayrıca 200 mg/gün' ün altında magnezyum alan fazla kilolu ve obez olan katılımcılar, daha yüksek magnezyum alan zayıf ve fazla kilolu / obez katılımcılara kıyasla önemli ölçüde daha fazla riske sahiptir (Dominguez ve ark., 2020).

Magnezyum kan basıncının düzenlenmesinde rol önemlidir. Endojen magnezyum durumunda görülen her değişiklik vasküler tonusta değişikliklere ve dolaylı olarak arteriyel kan basıncını etkiler. Magnezyum eksikliğiyle birlikte anjiyotensin II aracılı aldosteron sentezini ve tromboksan ve vazokonstriktör prostaglandinlerin üretiminde artış görülür. Ayrıca, kalsiyum ve magnezyum metabolizmasında oluşan değişiklikler, hipertansiyonun patogeneğinde etkilidir. Düz kas hücrelerinde ve kardiyomyositlerde dış hücre zarı boyunca kalsiyum akışı, hücrel uyarım kasılması ve impuls yayılımının kontrolünü sağlar. Hücre içi kalsiyum ve magnezyum konsantrasyonları, kalsiyum bağlayıcı proteinlere tersinir bağlanmayla kontrol edilir. Dış zar boyunca kalsiyum ve magnezyum akışı, kalsiyum-magnezyum-ATPaz, kalsiyum kanalları ve zara bağlanmayla düzenlenir. Hipertansif hastaların hücre zarlarında ve lenfositlerinde, kalsiyumda önemli artış, magnezyumda azalma ve kalsiyum/magnezyum oranında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca bir çalışmada aerobik ve direnç egzersizi yapan bireylere uygulanan magnezyum takviyesi sayesinde dinlenme ve iyileşme sistolik kan basıncı üzerinde olumlu bir etki olduğu görülmüştür (Gröber ve ark., 2015).

Ateroskleroz (damar sertliği), kardiyovasküler hastalıkların ve inmenin ana nedeni olan büyük arterlerin inflamatuvar bir hastalığıdır (Dominguez ve ark., 2020). Genellikle yaşla birlikte artarken, kilo verme, tuz ve alkol alımını azaltma gibi yaşam tarzı değişikliklerinin ise azaltıcı etkisi vardır. Diyetle artan magnezyum alımı arteriyel sertliği iyileştirebilir. Magnezyum, doğal bir kalsiyum kanal blokörü görevi görür; vazomotor tonusu ve periferik kan akışını modüle eder (Schutten ve ark., 2022). Diyetle Mg alımının düşük olması ise ateroskleroz riskini arttırarak, koroner arter hastalığının gelişmesine katkıda bulunabilir. Kan damarlarında

magnezyum seviyelerinde düşüklük gözlenmesi yüksek oksidatif strese yol açar ve sonuçta lümen daralmasına katkıda bulunarak koroner atardamarlarda darlığa neden olur (Patni ve ark., 2022). Ayrıca yapılmış olan bir gözlemede, insanlarda inme başlangıcından sonra erken magnezyum sülfat verildiğinde hastalığı iyileştirici olumlu etkileri olmuştur. Sonuç olarak magnezyum takviyesi, kronik diüretik kullanımından veya yetersiz alımdan dolayı magnezyumu tükenen hipertansif bireylerde, kan basıncını kontrol etmeye ve hipertansiyonla ilişkili ateroskleroz gibi kardiyovasküler risk faktörlerini azaltıcı etkiye sahiptir (Gröber ve ark., 2015).

Yapılmış olan bir başka araştırmada ise; hipertansif hastalarda yüksek dozda Mg pidolat (600mg) kullanımının, 3 aylık takviyeden sonra insülin direncinde yararlı bir etki gösterdiği görülmüştür (Norouzi ve ark., 2022).

Polikistik over sendromu (PKOS) olan kadınlar genellikle insülin direnci ve bozulmuş glukoz regülasyon durumuyla tedaviye başvururlar. Magnezyum ise glukoz regülasyonu ve insülin metabolizmasında insanlarda en sık görülen ikinci hücre içi katyondur. Yapılmış olan çalışmalarda PKOS'lu BKI  $\geq 25$  kg/ m<sup>2</sup> olan fazla kilolu ve obez kadınların, normal kilodaki kadınlara göre daha düşük magnezyum konsantrasyonlarına sahip olduğunu gözlemlenmiştir (Babapour ve ark., 2021).

Diyabet, mikrovasküler ve makrovasküler komplikasyonlarla güçlü ilişkili bir hastalıktır. Örneğin inositol taşınması üzerindeki etkisiyle Magnezyum eksikliği, diyabetik komplikasyonların gelişmesinde patojenik öneme sahiptir. Magnezyum durumunun dengeli olmasıyla bu komplikasyonlarda azalma olacaktır. Ayrıca, magnezyum alımı veya magnezyum takviyesinin diyabet veya depresyon hastalarında olumlu bir etkisi olduğu söylenilebilir.

Magnezyum Araştırmaları Derneği'nin son yönergelerine göre, diyabet tanılı hastalar magnezyum takviyesinden dört kategoride yararlanır: kalsiyum antagonizması, insülin duyarlılaştırıcı etki, stres düzenleyici ve endotel stabilize edici etkiler. Ek olarak bu yönerge diyabet hastalarına 240 ila 480 mg (10-20 mmol) arasında günlük magnezyum takviyesi önermektedir.

Hücre içi Mg düzeyi, insülin aracılı glukoz alımının ve vasküler tonusun düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Azalan hücre içi Mg konsantrasyonları, hasarlı bir tirozin kinaz aktivitesine, insülin etkisinde reseptör sonrası bozulmaya ve diyabetik hastalarda insülin direncinin kötüleşmesine neden olabilmektedir. Son araştırmalarda ise magnezyum alımının tip 2 diyabet olma olasılığıyla ters ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, tam tahıllar, fasulye, fındık ve yeşil yapraklı sebzeler gibi magnezyum açısından zengin gıdaların tüketiminin artmasının tip 2 diyabet riskini azaltabileceğini düşündürmektedir (Gröber ve ark., 2015). Yapılmış olan bir çalışmada lifte bulunan yüksek Mg içeriği ile tam tahılların insülin duyarlılığını artırmak için olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Oral Mg takviyelerinin, hipomagnezemik T2DM hastalarında açlık ve yemek sonrası glikoz seviyelerini ve insülin duyarlılığını iyileştirdiği ve hipomagnezemik hastalarda C-reaktif protein düzeylerini düşürdüğü görülmüştür (Barbagallo ve ark., 2015).

Romatoid artrit diğer adıyla iltihaplı romatizma (RA), etiolojisi bilinmeyen, sinovyal inflamasyona, çok sayıda eklemda ağrı ve sertliğe neden olan çok faktörlü, kronik, inflamatuvar bir otoimmün hastalıktır. RA gibi kronik inflamatuvar hastalıklarda magnezyum değerleri azalır ve azalması hastalığın tanı kriterlerinden biridir. Bu rahatsızlığı olanlarda bozulmuş glukoz metabolizmasının bir sonucu olarak tip 2 diyabet gelişme riski fazladır. Son

kanıtlar, magnezyum eksikliğinin insülin direncini azaltmada önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Kadınlarda erkeklere göre yaklaşık üç kat daha fazla görülmektedir. Yapılmış olan bir araştırmada; 35 romatoid artritli hasta ( 28 kadın + 8 erkek) çalışmaya alınarak 6 ay boyunca Oral magnezyum tüketimi (300 mg/gün oral Magnezyum sülfat kapsül) sağlanmıştır. Tüketimin öncesi ve sonrasına bakarak açlık kan şekeri, insülin ve HOMA-IR değerleri incelenmiştir. Sonuç olarak ise romatoid artritli hastalarda magnezyum takviyesinin açlık kan şekeri, insülin ve HOMA-IR'yi azalttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle magnezyum takviyeleri, RA hastalarında tip 2 diyabetin önlenmesi için alternatif bir yöntem olabilir (Barbagallo ve ark., 2015). Ayrıca magnezyum sülfatın başka epidemiyolojik çalışmalarda kan-beyin bariyerini koruduğu ve serebral ödem oluşumunu sınırlayabilir etkisi olduğu da görülmüştür (Barbagallo ve ark., 2015).

Anksiyete, depresyon, sinirlilik, uykusuzluk, panik ataklar, baş ağrısı, baş dönmesi ve titreme gibi çeşitli psikiyatrik bozukluklar Mg eksikliği ile ilişkilendirilmiştir. Stres tepkilerinde yer alan bazı enzim ve hücresel reaksiyonlar magnezyuma bağlıdır. Depresyon tanısı olan hastalarda serum Mg düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Sertralin ve amitriptilin gibi bazı antidepresan ilaçların da hücre içi Mg düzeylerini arttırdığı öne sürülmüştür (Barbagallo ve ark., 2021).

Magnezyum nörolojik açıdan, sinir iletimi ve nöromusküler iletimde önemli bir rol oynar. Ayrıca nöronal hücre ölümüne yol açabilen aşırı uyarılmaya karşı koruyucu bir rol oynar ve birçok nörolojik bozuklukla ilişkilendirilmiştir. Sinir sistemindeki bu önemli işlevleri nedeniyle, magnezyum nörolojik bozuklukların önlenmesi ve tedavisi için yoğun ilgi gören bir mineraldir (Kirkland ve ark., 2018).

Alzheimer hastalığı, bunamanın en yaygın şeklidir. Magnezyum eksikliğiyle; interlökinler, tümör nekroz faktörleri ve nitrik oksit gibi inflamatuvar araçlarının salgılanmasının uyarıldığı görülmüştür. Bu mediatörlerin aterosklerozu uyardığı ve demans riskini arttırdığı da düşünülmektedir (Ben Zaken ve ark., 2020).

Migren, ışığa, güçlü kokulara, seslere aşırı duyarlılık ve çoğunlukla mide bulantısı ve kusma ile birlikte şiddetli baş ağrısı atakları ile karakterize nörolojik bir hastalıktır. Bu nörolojik bozukluk, baş ağrısı ve mide bulantısı, kusma, ışık hassasiyeti, ses korkusu ve bazen görsel duyuşsal bozukluklar gibi diğer çeşitli semptomlarla karakterize edilir. Magnezyumun ana rollerinden biri, nöronların elektrik potansiyelini korumaktır. Migren genellikle serum ve beyin omurilik sıvısında (BOS) düşük miktarda Mg ile ilişkilidir. Ayrıca magnezyum, migren profilaksisi ve tedavisinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle magnezyum eksikliği nörolojik komplikasyonlara neden olabilir ve migrenin patogeneğinde önemli bir role sahiptir. Akut bir tedavi için yapılmış çalışma sonucunda; 1000 mg intravenöz magnezyum sülfat takviyesi hastalarda semptomların tedavisinde anlamlı bir iyileşme gösterdiği söylenilmektedir (Gröber ve ark., 2015; Dolati ve ark., 2020; Domitrz ve ark., 2022).

### **Kas ve Kemik Sağlığında Magnezyum**

Magnezyum, kemik ve kas sağlığında önemli bir rol oynar; kemik- kas kaybının ve osteoporozun önlenmesi için iyi bir besin maddesi olabilir. Diyetteki Mg, protein ve ATP sentezi, glikojenoliz, yağ asidi oksidasyonu, oksijen tüketimi ve elektrolit dengesi dahil olmak üzere kas fonksiyonunun bazı temel mekanizmalarını düzenler. Oksidatif stres ve Mg tüketiminin azalması, kalsiyum homeostazında değişikliklere neden olarak kas hücrelerinin hasarına yol açabilmektedir. Yaşa bağlı iskelet kası kaybının hızlanmasıyla birlikte olan iltihaplanmaya karşı magnezyum koruma sağlayabilir. Özellikle yaşlı erişkinler,

magnezyumun azalmış emilimi ve artmış atılımı nedeniyle magnezyum eksikliği riski altındadır. Osteoporoz, serum Mg seviyesini değiştirerek ve vücudu besin takviyelerine karşı daha duyarlı hale getirerek kemik birikimi ve emiliminde bir dengesizliğe yol açar. Bu sebeple Mg tüketimi, çeşitli mekanizmalar yoluyla kemik gelişimi ve mineralizasyon sürecini uyararak, kırık riskini azaltır ve fiziksel performans için gerekli olan kemik mineral yoğunluğu üzerindeki olumlu etki sağlamaktadır. Epidemiyoloji çalışmaları sonucunda yeterli düzeyde magnezyum alımıyla en belirgin olarak kalça ve femurda kemik mineral yoğunluğu arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca postmenopozal kadınlar, kas-iskelet bozuklukları ve sarkopeniden erkeklerden daha sık etkilendiği söylenebilir (Groenendijk ve ark., 2022; Arias-Fernández ve ark., 2022).

Magnezyumun, D vitamini eksikliği ve PTH seviyesi bozuk olan osteoporoz tanılı hastalarda katkıda bulunan bir faktör olduğu bulunmuştur. Çalışmalar, magnezyumun PTH sentezini etkileyebileceğini ve D vitamini reseptörlerinin sayısını belirleyebileceğini öne sürmüştür; bu nedenle, magnezyum seviyelerinde görülen bir eksiklik, PTH sentezinin ve salgılanmasının azalmasına ve hedef hücrelerde mevcut D vitamini reseptörlerinin sayısının azalmasına yol açabilir (Uwitonze & Razzaque, 2018).

### **Uyku Sağlığında Magnezyum**

Uyku bozukluğu; gündüz uyku hali, uyku miktarı ve kalitesinde bozulma, gündüz uykuya dalma ve gece horlama gibi olarak kendini gösterebilir. Çok sayıda çalışmada, diyetle alınan makro besinlerin tüketimi ile uyku sonuçları arasındaki ilişkiler bulunmuştur. Örneğin, yüksek glisemik indeksli karbonhidrat tüketimi, uykuya başlamayı kolaylaştırırken, düşük lif, yüksek doymuş yağ ve şeker alımı ise daha fazla uyarılma ile daha hafif ve daha az dinlendirici uyku durumuna ilişkilendirilmiştir (Cao ve ark., 2018).

Magnezyum eksikliğinin, hafif ve yetersiz bir uykuya ve bununla beraber ertesi gün uykululuğuna katkıda bulunabilen kas krampları ile ilişkili olduğu da öne sürülmüştür.

Yapılmış olan bir araştırmada diyetle magnezyum alımının, kadınlarda ergenlik, hamilelik ve menopoz dahil olmak üzere kadınların yaşam süresindeki belirgin hormonal ve fiziksel değişikliklerden dolayı gündüz uykuya dalma durumunu azaltmada uzun vadeli faydaları olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca kadınların erkeklere göre somatik depresyon ihtimalinin (vücut ağrıları, yorgunluk ve uyku bozukluğu) daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Magnezyumun anti-depresan etkisinin bir önemli yanı ise kaliteli bir uykuyu garanti etmesi ve kötü uyku ile ilişkili uyku bozukluğu semptomlarını azaltmasıdır. Özetle magnezyuma sahip olmak gece uyanıklığını azaltabilir ve normal bir uyku yapısını koruyabilir, böylece gündüz uykuya dalma durumu önlenir (Cao ve ark., 2018).

Uyku yoksunluğu bir stres şeklidir ve davranışsal, fizyolojik ve hücrel işleyişi değiştirebilir. Mg ve uyku yoksunluğunun etkisini araştıran bir çalışmada uyku yoksunluğunun önemli ölçüde plazma serbest Mg düzeylerini düşürdüğünü göstermiştir. Çalışma ayrıca uyku yoksunluğunun Mg ve Ca elektrolitlerinin kaybına ve fizyolojik sistem fonksiyonlarının bütünlüğüyle ilgili sorunlara katkıda bulunan bir faktör olduğuna varmıştır. Elektrolit kaybı, motor işlevi etkileyerek, kronik uyku yoksunluğuyla hücre içi magnezyumu ve egzersiz toleransını azalttığı ve bunun daha sonra oral Mg uygulamasıyla düzeltildiği gözlemlenmiştir.

Obstrüktif uyku apnesi (OUA), uyku sırasında sık sık belli bir oranda veya tam üst solunum yolunun çökmesi ile karakterizedir. Dil ve çevresindeki yumuşak dokuların yerçekimi ve kas gevşemesi sebebiyle boğaza geri düşerek solunum yollarında fiziksel bir tıkanıklık olduğunda

solunum hava akımının bozulması meydana gelebilir. Obstrüktif uyku apnesi, uyku yoksunluğuna yol açar ve oksidatif stresi artırır. Artan oksidatif stres, süperoksit dismutaz gibi birçok antioksidan enzimin bir kofaktörü olan magnezyumu talep eder. Vücuttaki antioksidanların tükenmesi ise Mg dengesini bozar. Azalan Mg seviyesi, yetersiz diyet alımı ile daha da şiddetlenebilir (Al Wade ve ark., 2022).

### **Kombine Olarak Mg Tedavileri**

Gestasyonel diyabet (GDM), gebelik sırasında oluşan bir glukoz bozukluğudur. Obeziteye, sedanter yaşam tarzına ve anne yaşına bağlı olarak gelişen anne ve fetus için risk oluşan bir hastalıktır. Obezite varlığında GDM'si olan gebe kadınlar, normal gebe kadınlara kıyasla insüline dirençlidir bu durum da annede inflamasyon artışına neden olabilir. Yapılmış olan bir araştırmada GDM tanısı konan 60 kadına 6 hafta boyunca; 100 mg magnezyum, 4 mg çinko, 400 mg kalsiyum + 200 IU D vitamini takviyesi uygulanmıştır. 6 haftanın sonunda müdahale sonlandırıldıktan sonra, tüm kadınlar doğuma kadar gebelik sonuçları açısından izlenmiştir. Çıkan bulgular, GDM'li kadınlara 6 hafta boyunca magnezyum-çinko-kalsiyum-D vitamini eş takviyesinin iltihaplanma ve oksidatif stresin biyo belirteçlerini azaltabileceğini göstermiştir (Jamilian ve ark., 2019).

E vitamini ile birleştirilmiş magnezyum takviyesinin, glisemik kontrol üzerinde sinerjistik bir etkisi olduğuna dair 18-40 yaşları arasındaki PKOS' lu 60 kadın üzerinde yapılan çift kör randomize kontrollü olarak yapılmış olan bir araştırmada; 12 hafta boyunca 250 mg/gün magnezyum + 400 mg/gün E vitamini alınması sağlanmıştır. Çıkan sonuçlarda ise serum trigliseridlerinde ve VLDL-kolesterol düzeylerinde önemli ölçüde azalma saptanmıştır. Bir başka çalışmada ise bu kombine takviyenin antioksidan ve anti-enflamatuar etki göstermesine bağlı olarak yumurtalık fonksiyonlarını iyileştirebileceği de düşünülmektedir (Jamilian ve ark., 2019).

Bitkisel özler ve mineral takviyelerinin stres ve kaygıdaki faydalarını keşfetmek için yapılmış olan kapsamlı araştırmalar; magnezyum, B6 vitamini, yeşil çay ve rhodiola özlerinin önemli etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Mg, B6, B9 ve B12 vitaminleri (150 mg Mg, 0.7 mg B6 vitamini, 0.1 mg B9 vitamini ve 1.25 µg B12 vitamini), 222 mg rhodiola ekstresi ve 125 mg yeşil çay ekstresi (50 mg L-theanine dahil edilmiş) kombinasyonunun 28 gün uygulanması sonucunda stres ve uyku bozuklukları gibi komorbiditelerin sık olduğu ağrı çeken hastalar için potansiyel faydaları olduğu görülmüştür (Noah ve ark., 2022).

Aşırı kilolu ve obez bireylerde D vitamini ve magnezyum düşüklüğü gözlenir ve çoğunlukla yüksek kardiyovasküler hastalık riski ile ilişkilidir. Magnezyum, D vitamini metabolizmasına yardımcı bir kofaktördür. Kombine bir magnezyum ve D vitamini takviyesi (360 mg magnezyum glisinat + 1000 IU D vitamini 3 × günlük) ile sadece D vitamini takviyesi (1000 IU D vitamini 3 × günlük) alan obez bireyler karşılaştırıldığında kombine olan tedavinin serum 25-hidroksivitamin D konsantrasyonlarını artırmada daha etkili olduğu görülmüştür (Cheung ve ark., 2022).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), genetik ve çevresel faktörlerden (örneğin, magnezyum ve D vitamini gibi beslenme faktörleri) etkilenen çocuklar arasında yaygın bir psikiyatrik bozukluktur. Dürtüsellik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi üç temel belirtisi bulunmaktadır. Son yapılan araştırmalarda, DEHB'si olan çocuklarda serum D vitamini düzeylerinin, DEHB'si olmayan çocuklara göre anlamlı derecede düşük olduğunu ve DEHB'si olan çocukların ortalama %72'sinde magnezyum eksikliği olduğu görülmüştür. Ayrıca 8 haftalık bir süre boyunca 50.000 IU/hafta D vitamini ve 6 mg/kg/gün magnezyum



takviyesiyle, düşük serum D vitamini ve magnezyum seviyelerinden etkilenen DEHB olan çocuklarda davranışsal işlevi ve zihinsel sağlığı iyileştiği gözlemlenmiştir. Ek olarak; magnezyumun, DEHB ile ilişkili olan dopamin, serotonin gibi bazı nörotransmitterlerle etkileşime girmede ve norepinefrin salınımını inhibe etmede önemli yeri vardır (Hemamy ve ark., 2021; Gröber ve ark., 2015).

Magnezyum ile birleştirilmiş selenyum, karaciğeri hiperlipidemiye karşı koruyan lipid düşürücü ve antioksidatif etkileri ile umut verici bir terapötik stratejidir. Bir çalışmada oral selenyum ve magnezyum kombine olarak takviyesi sayesinde, yüksek yağlı bir diyetin neden olduğu lipid ve karaciğer fonksiyonlarındaki artışın inhibe olduğu ve antioksidan enzimlerin aktivitesinin ise arttığı gözlemlenmiştir (Zhang ve ark., 2018).

## **Sonuç ve Öneriler**

Magnezyum, insan vücudunda fizyolojik fonksiyonların sürdürülebilmesi için gerekli önemli mikro besindir. Birçok temel süreçte yer alır ve eksikliği genellikle olumsuz sağlık sonuçlarıyla ilişkilendirilir. Obezite, diyabet, hipertansiyon gibi hastalıkların dünya çapındaki yaygınlığı göz önüne alındığında, kötü beslenme alışkanlıklarının düzeltilmesi ve magnezyum takviyesi, bu durumların oluşmasını ve ilerlemesini kontrol altına almak için ucuz ama değerli bir araç olabilir. Böbrek fonksiyonlarının bozulmaması ve düşük ihtimal de olsa mortaliteye sebep olmaması için magnezyum tüketiminin aşırı olmamasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca magnezyumun, kronik rahatsızlıklar dışında anksiyete ve depresyon gibi yaygın olarak eşlik eden psikiyatrik bozukluklarda, uyku ve kas sağlığının korunmasında etkili olma potansiyeli de vardır. Daha da etkili sonuçlar elde etmek için diğer mikro besinlerle kombine olarak alınması da önerilebilir. Ancak, mg takviyesi stratejilerini değerlendiren daha fazla randomize kontrollü araştırmaya ihtiyaç vardır.

## **KAYNAKLAR**

Al Alawi, A. M., Majoni, S. W., & Falhammar, H. (2018). Magnesium and human health: perspectives and research directions. *International Journal of Endocrinology*, 1-17.

Al Wadee, Z., Ooi, S. L., & Pak, S. C. (2022). Serum Magnesium levels in patients with obstructive sleep apnoea: a systematic review and meta-analysis. *Biomedicines*, 10(9), 2273.

Arias-Fernández, L., Struijk, E. A., Caballero, F. F., Ortolá, R., García-Esquinas, E., Rodríguez-Artalejo, F., Lopez-García, E., & Lana, A. (2022). Prospective association between dietary magnesium intake and physical performance in older women and men. *European Journal of Nutrition*, 61(5), 2365–2373.

Babapour, M., Mohammadi, H., Kazemi, M., Hadi, A., Rezazadegan, M., & Askari, G. (2021). Associations between serum magnesium concentrations and polycystic ovary syndrome status: a systematic review and meta-analysis. *Biological Trace Element Research*, 199(4), 1297–1305.

Barbagallo, M., & Dominguez, L. J. (2015). Magnesium and type 2 diabetes. *World Journal of Diabetes*, 6(10), 1152–1157.

Barbagallo, M., Veronese, N., & Dominguez, L. J. (2021). Magnesium in aging, health and diseases. *Nutrients*, 13(2), 463.

Ben Zaken, S., Radomysky, Z., & Koren, G. (2020). Association between serum magnesium levels and alzheimer's disease or mixed dementia patients: a population-based retrospective controlled study. *Journal of Alzheimer's Disease Reports*, 4(1), 399–404.

Björkegren, J. L. M., & Lusis, A. J. (2022). Atherosclerosis: Recent developments. *Cell*, 185(10), 1630–1645.

Cao, Y., Zhen, S., Taylor, A. W., Appleton, S., Atlantis, E., & Shi, Z. (2018). Magnesium intake and sleep disorder symptoms: findings from the jiangsu nutrition study of chinese adults at five-year follow-up. *Nutrients*, *10*(10), 1354.

Cheung, M. M., Dall, R. D., Shewokis, P. A., Altasan, A., Volpe, S. L., Amori, R., ... & Sukumar, D. (2022). The effect of combined magnesium and vitamin D supplementation on vitamin D status, systemic inflammation, and blood pressure: A randomized double-blinded controlled trial. *Nutrition*, *99*, 111674.

Costello, R. B., & Nielsen, F. (2017). Interpreting magnesium status to enhance clinical care: key indicators. *Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care*, *20*(6), 504–511.

de Sousa Melo, S. R., Dos Santos, L. R., Morais, J. B. S., Cruz, K. J. C., de Oliveira, A. R. S., da Silva, N. C., de Sousa, G. S., Payolla, T. B., Murata, G., Bordin, S., Henriques, G. S., & do Nascimento Marreiro, D. (2022). Leptin and its relationship with magnesium biomarkers in women with obesity. *Biometals: An International Journal on The Role of Metal Ions in Biology, Biochemistry, and Medicine*, *35*(4), 689–697.

DiNicolantonio, J. J., O'Keefe, J. H., & Wilson, W. (2018). Subclinical magnesium deficiency: a principal driver of cardiovascular disease and a public health crisis. *Open Heart*, *5*(1), 1-10.

Dolati, S., Rikhtegar, R., Mehdizadeh, A., & Yousefi, M. (2020). The role of magnesium in pathophysiology and migraine treatment. *Biological Trace Element Research*, *196*(2), 375–383.

Dominguez, L. J., Gea, A., Ruiz-Estigarribia, L., Sayón-Orea, C., Fresán, U., Barbagallo, M., Ruiz-Canela, M., & Martínez-González, M. A. (2020). Low dietary magnesium and overweight/obesity in a mediterranean population: a detrimental synergy for the development of hypertension. the sun project. *Nutrients*, *13*(1), 125.

Domitrz, I., & Cegielska, J. (2022). Magnesium as an important factor in the pathogenesis and treatment of migraine—from theory to practice. *Nutrients*, *14*(5), 1-12.

Fiorentini, D., Cappadone, C., Farruggia, G., & Prata, C. (2021). Magnesium: biochemistry, nutrition, detection, and social impact of diseases linked to its deficiency. *Nutrients*, *13*(4), 1136.

Groenendijk, I., van Delft, M., Versloot, P., van Loon, L. J. C., & de Groot, L. C. P. G. M. (2022). Impact of magnesium on bone health in older adults: A systematic review and meta-analysis. *Bone*, *154*, 116233.

Gröber, U., Schmidt, J., & Kisters, K. (2015). Magnesium in prevention and therapy. *Nutrients*, *7*(9), 8199–8226.

Hemamy, M., Pahlavani, N., Amanollahi, A., Islam, S. M. S., McVicar, J., Askari, G., & Malekhamadi, M. (2021). The effect of vitamin D and magnesium supplementation on the mental health status of attention-deficit hyperactive children: a randomized controlled trial. *BMC Pediatrics*, *21*(1), 178.

Jamilian, M., Mirhosseini, N., Eslahi, M., Bahmani, F., Shokrpour, M., Chamani, M., & Asemi, Z. (2019). The effects of magnesium-zinc-calcium-vitamin D co-supplementation on biomarkers of inflammation, oxidative stress and pregnancy outcomes in gestational diabetes. *BMC Pregnancy and Childbirth*, *19*(1), 107.

Jamilian, M., Sabzevar, N. K., & Asemi, Z. (2019). The effect of magnesium and vitamin E co-supplementation on glycemic control and markers of cardio-metabolic risk in women with polycystic ovary syndrome: a randomized, double-blind, placebo-controlled trial. *Hormone and Metabolic Research*, *51*(02), 100-105.

Kirkland, A. E., Sarlo, G. L., & Holton, K. F. (2018). The role of magnesium in neurological disorders. *Nutrients*, *10*(6), 730.

Krupesh, V. R., Varayathu, H., Sarathy, V., Rao, G. P., Shrestha, Y., & Naik, R. (2021). Hypermagnesemia in critically ill patients with cancer: A case report. *Molecular and Clinical Oncology*, *14*(6), 123.

Morais, J. B., Severo, J. S., Santos, L. R., de Sousa Melo, S. R., de Oliveira Santos, R., de Oliveira, A. R., Cruz, K. J., & do Nascimento Marreiro, D. (2017). Role of magnesium in oxidative stress in individuals with obesity. *Biological Trace Element Research*, *176*(1), 20–26.

Mori, H., Tack, J., & Suzuki, H. (2021). Magnesium oxide in constipation. *Nutrients*, *13*(2), 421.

Nakamura, Y., Tamaoki, J., Nagase, H., Yamaguchi, M., Horiguchi, T., Hozawa, S., Ichinose, M., Iwanaga, T., Kondo, R., Nagata, M., Yokoyama, A., Tohda, Y., & Japanese Society of Allergology (2020). Japanese guidelines for adult asthma 2020. *Allergology International: Official Journal of The Japanese Society of Allergology*, *69*(4), 519–548.

Negru, A. G., Pastorcici, A., Crisan, S., Cismaru, G., Popescu, F. G., & Luca, C. T. (2022). The role of hypomagnesemia in cardiac arrhythmias: a clinical perspective. *Biomedicines*, *10*(10), 2356.

Noah, L., Morel, V., Bertin, C., Pouteau, E., Macian, N., Dualé, C., Pereira, B., & Pickering, G. (2022). Effect of a Combination of Magnesium, B Vitamins, Rhodiola, and Green Tea (L-Theanine) on Chronically Stressed Healthy Individuals-A Randomized, Placebo-Controlled Study. *Nutrients*, *14*(9), 1863.

Norouzi, M., Rezvankhah, B., Haeri, M. R., Heydari, H., Tafaraji, J., Shafigh, N., Avval, J. O., Dahmardeh, A. R., Masoumzadeh, N., & Gharehbeiglou, M. (2022). Magnesium supplementation and insulin resistance in patients with rheumatoid arthritis. *European Journal of Translational Myology*, *32*(3), 1-20.

Patni, N., Fatima, M., Lamis, A., Siddiqui, S. W., Ashok, T., & Muhammad, A. (2022). Magnesium and hypertension: decoding novel anti-hypertensives. *Cureus*, *14*(6), e25839.

Pelczyńska, M., Moszak, M., & Bogdański, P. (2022). The role of magnesium in the pathogenesis of metabolic disorders. *Nutrients*, *14*(9), 1714.

Pickering, G., Mazur, A., Trousselard, M., Bienkowski, P., Yaltsewa, N., Amessou, M., & Pouteau, E. (2020). Magnesium status and stress: the vicious circle concept revisited. *Nutrients*, *12*(12), 3672.

Piuri, G., Zocchi, M., Della Porta, M., Ficara, V., Manoni, M., Zuccotti, G. V., Pinotti, L., Maier, J. A., & Cazzola, R. (2021). Magnesium in obesity, metabolic syndrome, and type 2 diabetes. *Nutrients*, *13*(2), 320.

Revyakina, V. A., Korotkova, T. N., Kuvshinova, E. D., Larkova, I. A., & Alexandrova, N. M. (2019). Magnesium and vitamin B2 status of children with bronchial asthma and obesity. *Voprosy Pitaniia*, *88*(3), 78-83.

Schuchardt, J. P., & Hahn, A. (2017). Intestinal absorption and factors influencing bioavailability of magnesium-an update. *Current Nutrition and Food Science*, *13*(4), 260–278.

Schutten, J. C., Joris, P. J., Groendijk, I., Eelderink, C., Groothof, D., van der Veen, Y., Westerhuis, R., Goorman, F., Danel, R. M., de Borst, M. H., & Bakker, S. J. L. (2022). Effects of magnesium citrate, magnesium oxide, and magnesium sulfate supplementation on arterial stiffness: a randomized, double-blind, placebo-controlled intervention trial. *Journal of the American Heart Association*, *11*(6), 1-15.

Stevens, J. S., Moses, A. A., Nickolas, T. L., Husain, S. A., & Mohan, S. (2021). Increased mortality associated with hypermagnesemia in severe COVID-19 illness. *Kidney360*, *2*(7), 1087–1094.

Tarleton E. K. (2018). Factors influencing magnesium consumption among adults in the United States. *Nutrition Reviews*, 76(7), 526–538.

Uwitonze, A. M., & Razzaque, M. S. (2018). Role of magnesium in vitamin d activation and function. *The Journal of the American Osteopathic Association*, 118(3), 181–189.

Zhang, Q., Qian, Z. Y., Zhou, P. H., Zhou, X. L., Zhang, D. L., He, N., Zhang, J., Liu, Y. H., & Gu, Q. (2018). Effects of oral selenium and magnesium co-supplementation on lipid metabolism, antioxidative status, histopathological lesions, and related gene expression in rats fed a high-fat diet. *Lipids in Health and Disease*, 17(1), 165.

### **EXTENDED ABSTRACT**

According to researches, magnesium; it can play an important therapeutic and preventive role in various situations such as obesity, hypertension, diabetes, osteoporosis, bronchial asthma, migraine. Some studies show that chronic Mg deficiency may be associated with an increased risk of various preclinical and clinical manifestations such as overweight and obesity, insulin resistance (IR) and type 2 diabetes mellitus (T2DM), hypertension (HT). Disorders in kidney function can be caused by an excess of magnesium. In addition, magnesium has remarkable effects on sleep and muscle health, and when used in combination with some vitamins. This review aims to give an idea about the effects of magnesium deficiency and excess on various chronic diseases, its relationship on sleep quality and muscle health, and the benefits of combined use. The main benefits of magnesium are described below.

Obesity is the result of high-calorie, unhealthy diets that are poor in key nutrients. Obese people often have a magnesium deficiency. They show an inadequate magnesium nutritional status due to low plasma and erythrocyte concentrations and high concentrations in the urine, and have high serum leptin concentrations (de SousaMelo et al., 2021). A well-known risk factor for the development of hypertension is obesity. Especially excessive visceral fat deposition; It is associated with hormonal, inflammatory and endothelial changes that increase the risk of hypertension and the rate of cardiovascular disease and death. Magnesium also plays an important role in the regulation of blood pressure. Any change in endogenous magnesium status affects in changes in vascular tone and indirectly in arterial blood pressure. Angiotensin II-mediated synthesis of aldosterone and increased in production of thromboxane and vasoconstrictor prostaglandins are seen with magnesium deficiency. In addition, changes in calcium and magnesium metabolism are effective in the pathogenesis of hypertension. In smooth muscle cells and cardiomyocytes, calcium influx across the outer cell membrane provides control of cellular excitation contraction and impulse propagation.

Low intake of Mg in the diet increases the risk of atherosclerosis and causes the development of coronary artery disease. Observation of low magnesium levels in blood vessels leads to high oxidative stress and ultimately causes the narrowing of the coronary arteries by contributing to the narrowing of the lumen (Patni et al., 2022). In addition, an observation has been made that magnesium sulphate is given early after stroke onset in humans, has positive ameliorative effects. In conclusion, magnesium supplementation has the effect of controlling blood pressure and reducing cardiovascular risk factors such as hypertension-related atherosclerosis in hypertensive individuals who are depleted of magnesium due to chronic diuretic use or inadequate intake (Gröber et al., 2015).

Various psychiatric disorders such as anxiety, depression, irritability, insomnia, panic attacks, headaches, dizziness and tremors have been associated with Mg deficiency. Some enzyme and cellular reactions involved in stress responses are dependent on magnesium. It has been observed that serum Mg levels are decreased in patients with a diagnosis of depression. In addition, it has been suggested that some antidepressant drugs such as sertraline and amitriptyline increase intracellular Mg levels (Barbagallo, et al., 2021). Magnesium plays an important role in neurotransmission and neuromuscular transmission. It also plays a protective role against overstimulation, which can lead to neuronal cell death, and has been associated with many neurological disorders. Due to these important functions in the nervous system, magnesium is a mineral that attracts great attention for the prevention and treatment of neurological disorders (Kirkland et al., 2018).

Magnesium plays an important role in bone and muscle health; it can be a good nutrient for the prevention of bone-muscle loss and osteoporosis. Dietary Mg regulates some fundamental mechanisms of muscle function, including protein and ATP synthesis, glycogenolysis, fatty acid oxidation, oxygen consumption, and electrolyte balance. Oxidative stress and decreased Mg consumption can cause changes in calcium homeostasis and cause damage to muscle cells. Magnesium may protect against inflammation associated with accelerated age-related skeletal muscle loss. Older adults, in particular, are at risk for magnesium deficiency due to decreased absorption and increased excretion of magnesium. Osteoporosis leads to an imbalance in bone deposition and absorption, altering the serum Mg level and making the body more sensitive to nutritional supplements. For this reason, Mg consumption reduces the risk of fracture by stimulating the bone development and mineralization process through various mechanisms and provides a positive effect on bone mineral density, which is necessary for physical performance. As a result of epidemiological studies, it has been observed that bone mineral density increases most significantly in the hip and femur with adequate magnesium intake. In addition, it can be said that postmenopausal women are more frequently affected by musculoskeletal disorders and sarcopenia than men (Groenendijk et al., 2022; Arias-Fernández et al., 2022).

Sleep deprivation is a form of stress and can alter behavioural, physiological and cellular functioning. A study investigating the effect of Mg and sleep deprivation showed that sleep deprivation significantly reduced plasma free Mg levels. The study also concluded that sleep deprivation is a contributing factor to the loss of Mg and Ca electrolytes and problems with the integrity of physiological system functions. Electrolyte loss has been observed to affect motor function, reducing intracellular magnesium and exercise tolerance with chronic sleep deprivation, which is subsequently corrected by oral Mg administration.

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

### INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF SCHOOL HEADQUARTERS' LEADERSHIP BEHAVIOR ON TEACHER BEHAVIORS

\*Mehmet ÖKSÜZ<sup>1</sup>, Mehmet ÖZCAN<sup>2</sup>, Mehmet SOYUPAK<sup>3</sup>, Özkan TÜRKÇELİK<sup>4</sup>,  
Cavit TOK<sup>5</sup>, Mustafa DENİZ<sup>6</sup>, Tunay KONAK<sup>7</sup>

\*e-mail: [mehmetoksuz03@gmail.com](mailto:mehmetoksuz03@gmail.com)

<sup>1</sup>Nail Özkardeş Anaokulu, Denizli, Türkiye

<sup>2</sup>Hacı İrfan Mersin Cumhuriyet Ortaokulu, Denizli, Türkiye

<sup>3</sup>Gözler Ortaokulu, Denizli, Türkiye

<sup>4</sup>Bozkurt Anadolu İmam Hatip Lisesi, Denizli, Türkiye

<sup>5</sup>Toki Ortaokulu, Denizli, Türkiye

<sup>6</sup>Güzelpınar Yavuzlar Balıkçılık A.Ş Hacı Ömer Yavuz İlkokulu, Denizli, Türkiye

<sup>7</sup>Kocadere Vali Mehmet Özgün Ortaokulu, Denizli, Türkiye

#### ÖZET

Liderlik olgusu hayatın her alanında olduğu gibi eğitim örgütlerinde de üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Bunun temel nedenlerinin başında okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının okul iklimini, öğretmen davranışlarını, okul-aile etkileşimini ve öğrenci başarısını etkilemesi yatmaktadır. Yapılan bu çalışmada da okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmen tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında belgesel kaynak taraması modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerde iş performansı, örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm, iş doyumunu ve çalışma motivasyonu üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, ülkemizde yapılan çalışma bulguları ışığında okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkilediği söylenebilir.

**Keywords:** Okul yöneticileri, liderlik tarzları, öğretmen davranışları

**JEL KODU:** M12

#### ABSTRACT

The phenomenon of leadership is among the issues that are emphasized in educational organizations as in all areas of life. One of the main reasons for this is that the leadership styles of school administrators affect the school climate, teacher behaviours, school-family interaction and student success. In this study, it was aimed to examine the effect of leadership styles exhibited by school administrators on teacher attitudes and behaviours. Within the scope of the research, documentary source scanning model was used. At the end of the study, it was seen that the leadership styles of school administrators were determinative on teachers' job performance, organizational commitment, organizational cynicism, job satisfaction and work motivation. In conclusion, in the light of the findings of the study conducted in our country, it can be said that the leadership styles of school administrators affect the attitudes and behaviours of teachers.

**Anahtar Kelimeler:** School administrators, leadership styles, teacher behaviours

**JEL CODE:** M12

#### GİRİŞ

Bireyler, sosyal birer varlık olması nedeniyle birlikte yaşama eğiliminde olmaktadır. Birlikte yaşama eğilimindeki gruplardan toplumlara dek çeşitli düzeylerde etkileşimin

gerçekleştirildiği yapıların oluşmasına olanak sağlanmıştır. Etkileşimin olduğu birliktelik hallerinde bazı kişilerin diğerlerinden daha baskın ve ön planda olduğu, diğer insanların da kabul etmesiyle lider konumuna eriştiği görülmektedir. Bu sebeple liderlik, lider olan kişinin diğerleriyle iletişiminin sonucu olarak, kişinin grup içinde diğerlerinden ayrı sahip olduğu roldür. Başka bir deyişle, gruptaki kişilerin sergilediği davranışlardır. Bu açıdan liderlik, liderin kişilik özellikleri ile grupla iletişimini inceleyen kavram olarak ifade edilmektedir (Teyfur ve ark., 2013). Örgütlerin nitelikli yönetiminde yöneticilerin liderlik görevini üstlenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bilhassa içinde bulunduğumuz dönemde, örgüt türlerinin farklılık kazanması, yöneticilerin yöneticilik özelliklerinin yanında liderlik vasıflarının ön plana çıkmasını sağladığı görülmektedir. Bu anlamda dahil olunan toplumda ve örgütlerde liderliğin oldukça önemli bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Ardıç, 2010). Bilir (2007) örgütlenmenin katkısıyla örgüt kapsamında yöneticiye yönelik gereksinimi azalsa da lider gereksiniminin her geçen gün arttığını belirtmektedir. İnsanlık tarihi süresince de liderlerin başarılarını birçok örnekte görebilmenin mümkün olduğu görülmektedir. Geçmiş dönemlerde olduğu gibi günümüzde de önemini kaybetmeden varlığını sürdüren liderliğin gelecekte de önemli olacağı düşünülmektedir.

Lider davranışının temel amacının örgüttekilerin yaptığı eylemleri etkilemek olduğu belirtilmektedir. Örgüttekilerin eylemlerinin etkilenmesi ile örgüt hedeflerine ulaşmanın sağlanacağı düşünülmektedir. Liderlerin rol davranışlarının izlenen teknik ve yöntemlerle örgütteki görevlerin başarılı olması ve uyum sağlanması, bunun yanında izleyicilerin inanç, değer ve davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Arslantaş & Dursun, 2008). Bu kapsamda eğitim kurumlarında da yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzları öğretmen tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Yapılan bu çalışmada da okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmen davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Liderlik Kavramı**

Liderlik kavramına ilişkin geleneksel düşünce ve yaklaşımlarda 1980’li yıllardan itibaren değişimin yaşandığı görülmektedir. Bazı bilim insanlarınc James MacGregor’un yaklaşım ve düşünceleri nitel yaklaşımlarda kullanılmıştır. Öte yandan döneme dair bazı popüler kitaplarda da katılım, dönüşüm, paylaşılan vizyon vb. kavramların kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. 1990’lı yıllarda liderliğe ilişkin önemli paradigma değişimlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Liderliğin bu dönemde tek bir kişiyle sınırlı tutulmadığı, süreç içerisinde gerçekleşen temel bir anlayış şekli olduğu belirtilmektedir. İkna etme süreci olarak ifade edilen liderliğin yöneticilikle oldukça farklı olduğuna dikkat çekilmektedir. 21. yüzyılda da liderliğe ilişkin farklı görüş ve fikirlerin ortaya çıktığı ve farklı liderlik tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir. Çoğunlukla bu tanımlarda “işbirliği, hizmet, kubaşma, değişim, karşılıklı etki, ortak amaçlar ve ikna” gibi kavramlar bulunmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Liderlik kavramına yönelik yapılmış olan bu tanımların birbiri ile ilişkisi ve görevleri bakımından literatürde görüş birliğinin sağlandığı söylenememektedir. Benzer şekilde kamusal alandaki liderlik ve yöneticilik anlayışıyla özel sektör arasında çokça farkın olduğu görülmektedir (Şahin ve ark., 2015).

Liderliğin daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için öncelikle “lider” kavramının detaylıca tanımlanması gerekmektedir. Lider sözcüğü Türkçede “önder” sözcüğü ile eş anlamlıdır. Ancak “önder” kelimesi, hem literatür kapsamında hem de pratikte pek fazla tercih edilmediği belirtilmektedir (Önen & Kanaryan, 2011). Kavramsal olarak incelendiğinde liderlik, diğer insanlarla etkileşimi neticesinde ve kişinin belirli bir grup içerisinde diğerlerinden farklı

olarak üstlendiği rol olarak nitelendirilmektedir. Başka bir deyişle grup içerisindeki kişinin ortaya koyduğu davranışlardır (İbicioğlu ve ark., 2009). Bu anlamda liderlik, belli bir bağlam, zaman, durum ve grup ile sınırlı olmaktadır. Bu sebeple söz konusu sınırlar kapsamında geçerli olan liderlik modelinden söz edilmesinin oldukça zor olduğu belirtilmektedir. Grupla alakalı bir kavram olarak liderliğin büyük bir oranda değerlerinin oluşturulması, korunması, devam ettirilmesi ve gerçekleştirilmesi süreçlerini kapsadığı bilinmektedir (Şişman, 2014). Alga (2017) liderliği, grubun hedeflerine ulaşması konusunda liderin uzun süreli bakış açısının olması ve pozisyon şiddetine bakmadan diğer bireyleri etkileyip motive etmesi süreci olarak açıklamıştır.

Gerek eğitim örgütlerinde gerekse de diğer örgütlerde liderlik davranışı yöneticiler tarafından sergilenmektedir. Buna karşılık lider ile yönetici arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yönetici, genel anlamda var olan düzende işlerin doğruca yapılması ile ilgilenmektedir. Lider ise örgütün amaçlarını belirleyip örgüte yönelik ortak amaçlar çevresinde bireysel enerji ve çabaları bütünleştirmektedir. Örgütün çeşitli birimlerinde koordinasyonun sağlanması, örgütsel bütünlüğün oluşturulmasını amaçlamaktadır (Özdemir & Sezgin, 2002). Bununla birlikte kişi bulunduğu statüyü özel olarak kullanarak astlarını etkilediğinde yönetici olarak nitelendirilmektedir. Eğer kişinin etkileme gücünün mevki, makam, yakışıklılık, zenginlik gibi ölçütler dışındaki niteliklerden kaynaklanmıyor ise bu kişinin lider olduğu belirtilmektedir (Güney, 2012). Ayrıca lider, yönetici olmakla birlikte etrafındakilere kendisinin motivasyonu ile ilham kaynağı olduğu, iletişime açık, yönetmekten çok kendisini sürecin içerisine ekleyip izleyicilerini arkasındaki sürükleyebilen kişi şeklinde tanımlanmaktadır (Gümüş, 2010).

Yaşadığımız dönemde liderlerin bazı hedeflere ulaşmak adına sistematik bir şekilde ve bilinçli olarak insanları etkilediği ve yön verme becerisine sahip olduğu belirtilmektedir. İyi bir liderin örgüt üyelerine sadece profesyonel başarıya ulaşma hususunda rehberlik etme görevinin olmadığı, bununla birlikte ikna yeteneğini kullanma, onlara güvenme, çoğunlukla onları motive etme niteliklerine de sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebeple modern liderin, iyi düzeyde ileriye dönük tahmin gücünün olması, verimli ve etkin olması, etik kural ve prensiplere uygun davranışlar sergilemesinin yanında, her şartta özgüven ve uyum hissini arttıracak ve örgüt içerisinde etkileşim ağlarını açık tutacak biçimde çalışanların kendilerini geliştirmesine ve güven hissini arttırmasına yardımcı olması gerekmektedir (Önen & Kanaryan, 2015).

### **Liderlik Türleri**

Liderlerin takipçileri etkileme sürecinde kullandıkları yöntemler ve davranışlar birbirinden farklıdır. Bu durum zaman içerisinde farklı liderlik tarzlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Literatürde yaygın olarak kabul gören liderlik tarzları aşağıda açıklanmıştır.

Demokratik (katılımcı) liderlik: Bu liderlik tarzı, tüm yetkiyi elinde bulunduran otokratik liderliğin tam tersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylesi liderlik tarzını benimsemiş olan bir liderin hemen tüm konularda izleyenlerin fikrini aldığı ve katılımcılığa önem verdiği belirtilmektedir. Bu liderlikte katılımcılığın esas olduğu, literatür kapsamında katılımcı liderlik tarzı şeklinde adlandırıldığı görülmektedir (Ergun-Özler, 2013). Katılımcı liderliğin ön planda olduğu örgütler incelendiği zaman, söz konusu örgütlerde çalışanların iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Bitmiş ve ark., 2015).



Tam Serbestlik Tanıyan-Liberal Liderlik: Bu liderlerin izleyicilerin üzerinde fazla bir etkinliğinin olmadığı belirtilmektedir. Grup üyelerinin sanki bir lider yokmuşçasına hareket ettikleri ve bu anlamda kendilerini bütünüyle özgür hissettikleri görülmektedir. Tam serbestlik tanıyan liderlikte liderlerin hiçbir şekilde yetki kullanmadığı, yetkileri bütünüyle üyelere bıraktığı belirtilmektedir. Dolayısıyla örgütte bir otorite boşluğunun oluşmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir (Ergun-Özler, 2013). Bu durum çalışanların örgüte olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemekte olup, yapılan çalışma bulguları tam serbestlik tanıyan liderlerin ön planda olduğu örgütlerde çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Eryeşil & İraz, 2017).

Otoriter (otokratik) liderlik: Geleneksel liderlik tarzları kapsamında en fazla dikkat çekici olanlardan birinin de otokratik liderlik yapısı olduğu bilinmektedir. Bu liderlerin katılımcılığı desteklemediği ve bütün yetkiyi elinde tutmaya çalıştığı görülmektedir (Ergun-Özler, 2013). Otoriter liderlerin çoğunun örgütsel hedefleri başarma hususunda başarılı oldukları bilinmektedir. Ayrıca bu liderlerin başarılı olabilmek için iyi bir altyapısının olması ve emir verilmesini bekleyen ve isteyen çalışanların olması gerekmektedir. Genelde itaatkâr olan, karar verme ve planlama süreçlerine katkı sağlamayı tercih etmeyen çalışanlar ve astlar için bu tarz liderliğin büyük ölçüde önemli olduğu belirtilmektedir (Arıkan, 2001).

Dönüştürücü (Transformasyonel) Liderlik: Dönüştürücü liderlik değişime yöneliktir. Söz konusu liderlerin değişim ve dönüşüme açık olduğu, risk alabildiği, daha radikal olduğu ve inisiyatif kullanabildiği belirtilmektedir. Dönüştürücü liderlerin, izleyicileri motive etmede etkili olduğu görülmektedir (Ergun-Özler, 2013; Ayrancı & Öge, 2010). Bu nedenle dönüştürücü liderlerin olduğu örgütlerde çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Erdoğan-Morçin ve Bilgin, 2014).

Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik: Bu liderlik tarzı bilimsel literatürde işe yönelik liderlik olarak da ifade edilmektedir. Bu liderlik tarzının amacı, üyelerin işi başarmalarına ilişkin teşvik edilmesi olduğu belirtilmektedir (Ergun-Özler, 2013). Bu sebeple etkileşimci liderliğin benimsendiği örgütlerde çalışanların mesleki tükenmişlik seviyelerinin düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir (Bakan ve ark., 2015).

Karizmatik Liderlik: Bu liderlerin olağanüstü çekiciliğinin olduğu bilinmektedir. Ayrıca karizmatiklik, genelde kişilerin algılaması ile alakalı olduğundan birine çekici gelen bir kişi başkası için sıradan olarak algılanabilmektedir (Ergun-Özler, 2013). Liderlik sürecinde karizmanın önemli olduğu, liderlerin izleyicilerini etkilediği, kendisini takip etmelerini sağlamak adına karizma kavramının göz önüne alınmasının önemli olduğu söylenebilmektedir. Eğitim yöneticisinin de diğer örgüt yöneticilerine benzer olarak karizmatik liderlikle alakalı kurumlar ışığında stratejilerini belirlenmesi, örgütün misyon ve vizyonunu gerçekleştirme sürecinde karizmatik liderlik davranışlarının sergilenmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir (Günçavdı, 2017).

## **Eğitimde Liderlik**

Eğitim, kişinin eylemlerini pozitif yönde geliştiren ve kişiyi geleceğe hazırlayan süreç olarak ifade edilmektedir. Eğitim sürecindeki kuralların benimsenmesi ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi adına eğitim kapsamında yetişen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlerin merkez örgütlerde bütün eğitim sistemine yön verdiği, taşra örgütlerinde okul idareciliğine dek uzandığı belirtilmektedir. Eğitim sisteminin temeli olan okulların doğal

liderleri olan okul yöneticilerin okulda gelişen bütün olayların takipçileri ve yöneticileri olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple liderlik vasıfları olan okul yöneticilerinin toplum ve eğitimin gelişimi açısından önemli bir misyonunun olduğu görülmektedir (Doğan, 2012). Okul yönetiminde liderlerin okul bünyesinde ve dışında etik davranışlar sergilemesi hem toplumun okula bakış açısını olumlu yönde etkileyebileceği hem de çalışanların hedefleri kapsamında davranış geliştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre eğitim kurumlarının önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşabilmesinin, okul yöneticilerinin etik algısının olması ve uygulama sürecinde bunu ortaya koyması ile başarının doğru orantılı ilişkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Tombak & Bakan, 2014).

Okul lideri tarafsız, dürüst ve etik kriterler ile sergileyeceği eylemler aracılığıyla bütün öğrencilerin başarılarını destekleyeceği, öğretmenlerin okullarında güven ve huzur içinde, iş tatminiyle çalışmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Etik lider konumunda olan okul müdürlerinin modern toplum düzeninde eğitimin amacı ile etkin okul oluşturma hususunda liderliğin rolü, okul toplumundaki hâkim değerler, genel ahlak algısı, eğitim felsefesi, meslek etiği vb. konularda bilgili olması gerekli görülmektedir (Gedikoğlu, 2015).

### **Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Ataş-Akdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin algılarına göre kurum yöneticilerinin dağıtıcı liderlik tutumları, eğitim kurumlarının akademik iyimserlikleri, eğitimcilerin örgütsel bağımlılıkları ve kurum başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Erzurum Büyükşehir Belediyesi merkezinde bulunan 40 eğitim kurumunda çalışmakta olan 347 erkek ve 425 kadın olmakla beraber toplam 772 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %8,7'sinin lisansüstü eğitim aldığı, %91,3'ünün de lisans eğitimi aldığı, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %6,1'inin 21 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %50,4'ünün 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %6,6'sının 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %23,2'sinin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %13,7'sinin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların düşüncelerine göre kurum yöneticilerinin dağıtıcı liderlik ve alt boyutlarına yönelik değişkenler incelendiğinde 3.19 değerinde takım çalışması olduğu, 3.36 değerinde destek verme olduğu, 3.21 değerinde denetim olduğu, eğitimcilerin kurum yöneticilerinin dağıtıcı liderlik tutumlarına, eğitim kurumlarının örgütsel bağlılığına ve akademik iyimserlik seviyesine ilişkin algıların orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydoğan (2022) tarafından yapılan araştırmada ortaokul eğitimcilerinin algılarına göre, kurum yöneticilerinin kullandığı liderlik özelliklerinin ve güç kaynaklarının eğitimcilerin mesleki profesyonelliği üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2020-2021 yılları arasında Ankara merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda çalışmakta olan 120 erkek, 330 kadın olmakla birlikte toplam 450 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde 2'si ön lisans eğitimi olduğu, 88'inin yüksek lisans eğitimi olduğu, 360'ının lisans eğitimi olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde 116'sının 21 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, 2'sinin 0-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, 126'sının 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, 118'inin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, 126'sının 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların mesleki profesyonelliği ölçeği incelendiğinde değerlerin ortalama %70,90 olduğu, katılımcı liderlerin çok faktörlü liderlik ölçeği değerleri incelendiğinde ortalama %69,81'i etkileşimci liderlik özelliği olduğu, %76,26'sının dönüşümcü liderlik özelliği

olduğu, eğitimcilerin mesleki profesyonellik algıları ile kurum yöneticilerinin etkileşimci ve dönüştürücü liderlik özellikleri arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aytaç (2021) tarafından yapılan araştırmada eğitimcilerin algılarıyla kurum yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleriyle eğitimcilerin örgütsel mutluluk algıları arasında olan ilişkinin var olduğunun ya da olmadığına incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Şanlıurfa merkez ilçelerindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 311 kadın, 300 erkek olmakla birlikte toplam 611 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %3,9'unun 50 yaş ve üstü olduğu, %12,8'inin 18-25 yaş arasında olduğu, %8,3'ünün 42-49 yaş arasında olduğu, %47,5'inin 26-33 yaş arasında olduğu, %27,5'inin 34-41 yaş arasında olduğu, katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkenleri incelendiğinde %33,9'unun lisede görev yapıyor olduğu, %34,5'inin ilköğretimde görev yapıyor olduğu, %31,6'sının ortaokulda görev yapıyor olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %5,1'inin meslek dersleri öğretmeni olduğu, %29,1'inin sınıf öğretmeni olduğu, %65,8'inin branş öğretmeni olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %7,9'unun 21 yıl ve üstü görev yapmış olduğu, %47,1'inin 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %8,3'ünün 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %21,4'ünün 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %15,2'sinin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların eğitim düzeyi değişkenleri incelendiğinde %9,5'inin yüksek lisans eğitimi olduğu, %90,5'inin lisans eğitimi olduğu, katılımcıların medeni durum değişkenleri incelendiğinde %35,2'sinin bekar olduğu, %64,8'inin evli olduğu, kurum yöneticilerinin; dönüştürücü liderlik tarzını sergilediklerine yönelik eğitimci algısının yüksek olduğu, sürdürücü liderlik tarzını sergilediklerine yönelik eğitimci algısının orta olduğu, serbest bırakıcı liderlik tarzını sergilediklerine yönelik eğitimci algısının düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Başaran (2018) tarafından yapılan araştırmada ortaokul eğitimcilerinin algıların göre, kurum yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarıyla eğitimcilerin işe bağlılık seviyelerinin farklı değişkenlere göre belirlemek ve aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2017-2018 yıllarında Aydın'ın Efeler ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan 127 erkek, 173 kadın olmak üzere toplamda 300 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların medeni durum değişkenleri incelendiğinde %12'sinin bekar olduğu, %88'inin evli olduğu, katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %22'sinin 46 yaş ve üzerinde olduğu, %25'inin 35 yaş ve altında olduğu, %25,7'sinin 41-45 yaş aralığında olduğu, %27,3'ünün 36-40 yaş aralığında olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %6'sının lisansüstü eğitimi olduğu, %94'ünün lisans eğitimi olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %23,7'sinin yetenek branşında olduğu, %46'sının sözel branşında olduğu, %30,3'ünün sayısal branşında olduğu, katılımcıların okuldaki görev süresi değişkenleri incelendiğinde %32'sinin 7 yıl ve daha fazla görev yapmış olduğu, %32,3'ünün 3 yıl ve daha az görev yapmış olduğu, %35,7'sinin 4-6 yıl arasında görev yapmış olduğu, eğitimcilerin kurum yöneticilerinin otantik liderliğine yönelik; en yüksek dengeli değerlendirme sonra sırayla içselleştirilmiş ahlak, öz farkındalık ve ilişkilerde şeffaflık algısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Bilir (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurum yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özellikleriyle eğitimcilerin iş doyumunu arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 253 erkek ve 247 kadın olmakla beraber toplamda 500 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %25,0'ının 41-50 yaş ve üstünde olduğu, %37,4'ünün 21-30 yaş arasında

olduğu, %37,6'sının 31-40 yaş arasında olduğu, katılımcıların eğitim değişkenleri incelendiğinde %61,4'ünün lisans ve lisansüstü eğitimi olduğu, %38,6'sının ön lisans eğitimi olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %53,4'ünün diğer branşlardan olduğu, %46,6'sının sınıf öğretmeni olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %25,4'ünün 21-25 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %12,4'ünün 0-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %23,0'ının 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %21,8'inin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %17,4'ünün 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, eğitimcilerin iş doyum seviyelerinin kıdemlerine ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu, kıdemi fazla ve yaşlı olan eğitimcilerin iş doyum seviyelerinin daha görevde daha yeni ve genç olan eğitimcilere göre daha çok olduğu, eğitimcilerin yaşları dolayısıyla kıdemlerinin artmasıyla iş doyum seviyelerinde de artış gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Boz (2016) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarıyla kurumların akademik iyimserlik ile eğitimcilerin örgütsel sinizm seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 1014-2015 yıllarında Siirt merkez ve ilçe sınırları içerisinde olan ortaokul ve ilkokullarda görev yapmakta olan 555 erkek, 544 kadın olmakla beraber toplamda 1099 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %10,0'ının yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitimi olduğu, %4,0'ının ön lisans düzeyinde eğitimi olduğu, %86,0'ının lisans düzeyinde eğitimi olduğu, katılımcıların okul kademesi değişkenleri incelendiğinde %59,1'inin ortaokul da görev yapıyor olduğu, %40,9'unun ilkokul da görev yapıyor olduğu, katılımcıların kıdem değişkenleri incelendiğinde %6,6'sının 21 yıl ve üzerinde görev yapmış olduğu, %46,9'unun 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %8,0'ının 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %25,3'ünün 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %13,3'ünün 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, eğitimci algılarına göre kurum yöneticilerinin ara ara otantik liderlik tutumları sergilemiş olduğu, eğitimcilerin düşüncelerine göre kurumlarının akademik iyimserlik seviyeleri orta seviyede katılıyorum değer aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cansev (2021) tarafından yapılan araştırmada eğitimci algılarına göre kurum yöneticilerinin dağıtımçı liderlik tutumlarıyla eğitimcilerin kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Karaman Büyükşehir Belediyesinde görev yapan 158 erkek ve 187 kadın olmak üzere toplam da 345 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %25,2'sinin 41 yaş ve üzerinde olduğu, %17,4'ünün 30 yaş ve altı olduğu, %57,4'ünün 31-40 yaş aralığında olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %15,9'unun yüksek lisans-doktora düzeyinde eğitimi olduğu, %84,1'inin ön lisans-lisans düzeyinde eğitimi olduğu, katılımcıların kurum türü değişkenleri incelendiğinde %17,7'sinin lise de görev yapıyor olduğu, %15,7'sinin ilkokul da görev yapıyor olduğu, %66,7'sinin ortaokulda görev yapıyor olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %15,4'ünün 21 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %43,5'inin 1-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %41,2'sinin 11-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, kurum yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı göstermeleri, eğitimcilerin kuruma bağlılıklarının artış göstermesinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2021) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin yönetim tarzları, kuantum liderlik davranışı ve kurumlardaki eğitimcilerin örgütsel bağlılık seviyeleri ; kurumların seviyesi, yönetici ile çalışma süresi, kurumdaki görev süresi, kıdem ve eğitim durumu,

cinsiyet durumu değişkenlerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara çevresinde bulunan merkez ilçelerde görev yapmakta olan 378 erkek ve 01 kadın olmakla beraber toplam 1179 öğretmen ve okul yöneticisi dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların eğitim düzeyi değişkenleri incelendiğinde %1,3'ünün ön lisans düzeyinde eğitimi olduğu, %1,3'ünün doktora düzeyinde eğitimi olduğu, %78,5'inin lisans düzeyinde eğitimi olduğu, %18,9'unun yüksek lisans düzeyinde eğitimi olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %12,8'inin 30 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %16,8'inin 1-9 yıl arasında görev yapmış olduğu, %38,9'unun 20-29 yıl görev yapmış olduğu, %31,5'inin 10-19 yıl görev yapmış olduğu, katılımcıların bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenleri incelendiğinde %6,9'unun 16 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %57,8'inin 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %7,8'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, %27,6'sının 6-10 yıl arasında görev tapmış olduğu, katılımcıların mevcut yönetici ile çalışma süresi değişkenleri incelendiğinde %17,5'inin 5 yıl ve üzeri beraber görev yapmış olduğu, %21,3'ünün 1 yıldan az beraber görev yapmış olduğu, %23,7'sinin 3-4 yıl arasında beraber görev yapmış olduğu, %37,6'sının 1-2 yıl arasında beraber görev yapmış olduğu, kurum yöneticilerinin kuantum liderlik tutumlarının kurum yönetici görüşlerine göre cinsiyet değişkenine göre değiştiiği, eğitimci görüşüne göre okuldaki görev süresi, kıdem, okul düzeyi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre değiştiiği sonucuna varılmıştır.

Demir-Balcı (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitimcilerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik tarzı ve okul öncesi eğitimcilerinin örgütsel bağlılık seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2018-2019 yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Küçükçekmece ilçesinde görev yapmakta olan 237 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %18,6'sının 36 yaş ve üstü olduğu, %23,2'sinin 25 yaş ve altı olduğu, %22,8'inin 31-35 yaş arasında olduğu, %35,4'ünün 26-30 yaş arasında olduğu, katılımcıların medeni durum değişkenleri incelendiğinde %53,6'sının evli olduğu, %46,4'ünün bekar olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %3,8'inin lisans üstü eğitimi olduğu, %27,4'ünün ön lisans eğitimi olduğu, %68,8'inin lisans eğitimi olduğu, katılımcıların mesleki kıdem yılı değişkenleri incelendiğinde %18,1'inin 11 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %44,3'ünün 5 yıl ve altı görev yapmış olduğu, %37,6'sının 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların çalıştığı okul türü değişkenleri incelendiğinde %38,8'inin farklı okullar bünyesindeki anasınıfında çalışıyor olduğu, %61,2'sinin bağımsız anaokullarda çalışıyor olduğu, eğitimcilerin örgütsel bağlılık algılarına bakıldığında, uyum boyutundaki örgütsel bağlılığa katılmadıklarını, içselleştirme ve özdeşleşme seviyesindeki örgütsel bağlılığa dahil oldukları sonucuna varılmıştır.

Gülmez (2022) tarafından yapılan araştırmada eğitimci algılarına göre kurum yöneticilerinin teknolojik liderlik tavırlarıyla eğitimcilerin performans seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 267 erkek ve 151 kadın olmakla beraber toplam 418 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %22,2'sinin 41 yaş ve üzeri olduğu, %34,7'sinin 20-30 yaş arasında olduğu, %43,1'inin 31-40 yaş arasında olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %13,9'unun lisans üstü eğitimi olduğu, %86,1'inin lisans eğitimi olduğu, katılımcıların çalıştığı okul türü değişkeni incelendiğinde %52,6'sının lise de görev yapıyor olduğu, %47,4'ünün ortaokul da görev yapıyor olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %19,6'sının 16 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %41,4'ünün 1-5 yıl arası görev yapmış olduğu, %16,5'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, %22,5'inin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, kurum yöneticilerinin teknolojik liderlik

rolleri eğitimcilerin performans seviyelerine dair varyansın belli bir kısmını oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Işık & Çetin (2020) tarafından yapılan çalışmada eğitimcilerin algılarına göre kurum yöneticilerinin etik liderlik tutumlarıyla eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul Büyükşehir Belediyesi Beylikdüzünde bulunan ilkokullarda görev yapan 156 kadın ve 106 erkek olmakla beraber toplam 262 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %22,1'inin 22 yıl ve üzeri görev yapış olduğu, %13,4'ünün 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %32,4'ünün 11-20 yıl arası görev yapmış olduğu, %30,5'inin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların okul kıdemi değişkenleri incelendiğinde %4,2'sinin 11 yıl ve üzeri bir okul kıdemine sahip olduğu, %20,6'sının 1 yıl ve daha az okul kıdemine sahip olduğu, %15,6'sının 6-10 yıl arasında okul kıdemine sahip olduğu, %56,9'unun 2-5 yıl arası okul kıdemine sahip olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %15'inin beden eğitimi branşında olduğu, %3'ünün bilişim branşında olduğu, %7'sinin Türkçe branşında olduğu, %9'unun İngilizce branşında olduğu, %3'ünün fen ve teknoloji branşında olduğu, %7'sinin sosyal bilgiler branşında olduğu, %62'sinin matematik branşında olduğu, %50'sinin sınıf öğretmeni branşında olduğu, etik liderlik özellikleriyle eğitimcilerin örgütsel bağlılık seviyeleri arasında olan ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan ve kurum yöneticilerinin etik liderlik tutumlarıyla eğitimcilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaçay (2015) tarafından yapılan çalışmada kurum yöneticilerinin etik liderlik tutumlarının, beden eğitimi ve spor eğitimcilerinin yaşam doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan okullarda görev yapan 259 erkek ve 176 kadın olmakla beraber toplam 436 beden eğitimi ve spor öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %18,8'inin 40 yaş ve üzeri olduğu, %32,5'inin 29 yaş ve altı olduğu, %48,7'sinin 30-39 yaş arasında olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %16,1'inin lisansüstü eğitimi olduğu, %83,9'unun lisans eğitimi olduğu, katılımcıların aylık ortalama gelir düzeyi değişkenleri incelendiğinde %15,4'ünün 3,301 TL ve üzerinde geliri olduğu, %49,5'inin 2,300-2,800 TL arası geliri olduğu, %35,1'inin 2,801-3,300 TL arası geliri olduğu, katılımcıların mesleğe yönelik sevgi değişkenleri incelendiğinde %2,6'sının mesleği sevmiyor olduğu, %96,4'ünün mesleği seviyor olduğu, etik liderlik tutumu, örgütsel bağlılık boyutlarıyla yaşam doyumu değişkeni arasında olumlu ve istatistiksel olarak önemli bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kalaz (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitimcilerin fikirlerine göre kurum yöneticilerini etik liderlik özellikleriyle eğitimcilerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul'un Bahçelievler bölgesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 84 erkek ve 139 kadın olmak üzere toplam 223 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %14,3'ünün 51-60 yaş arasında olduğu, %38,1'inin 20-30 yaş arasında olduğu, %10,8'inin 41-50 yaş arasında olduğu, %36,8'inin 31-40 yaş arasında olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %13,5'inin lisansüstü eğitimi olduğu, %86,5'inin lisans eğitimi olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %74,4'ünün branş öğretmeni olduğu, %25,6'sının sınıf öğretmeni olduğu, katılımcıların görev süresi değişkenleri incelendiğinde %19,3'ünün 21 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %25,1'inin 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %7,2'sinin 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %27,3'ünün 6-10

yıl arasında görev yapmış olduğu, %21,1'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile eğitimcilerin örgütsel adanmışlıkları arasında olumlu yönlü düşük seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kırpık-Canpolat (2019) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla eğitimcilerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 143 erkek ve 101 kadın olmak üzere toplam 244 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların medeni durum değişkenleri incelendiğinde %30,0'nin bekar olduğu, %70,0'nin evli olduğu, katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %13,9'unun 46 yaş ve üstü olduğu, %2,0'nin 25 yaş ve altı olduğu, %19,6'sının 41-45 yaş arasında olduğu, %14,3'ünün 26-30 yaş arasında olduğu, %26,1'inin 36-40 yaş arasında olduğu, %24,1'inin 31-35 yaş arasında olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %0,4'ünün diğer eğitimlerden olduğu, %0,4'ünün yüksekokul eğitimi olduğu, %0,4'ünün doktora eğitimi olduğu, %87,7'sinin üniversite eğitimi olduğu, %11,1'inin yüksek lisans eğitimi olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %7,3'ünün 21 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %11,4'ünün 0-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %17,1'inin 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %28,6'sının 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %35,5'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, eğitimcilerin iş doyumunun kıdemlerine ve yaşlarına göre önemli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Madenoglu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim okullarında (meslek lisesi, anadolu lisesi, fen lisesi) görev yapan eğitimcilerin düşüncelerine göre, kurum müdürlerinin etik liderliği, eğitimcilerin iş doyumunu ve demografik değişkenlerinin örgütsel bağlılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Eskişehir merkez ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 555 kadın ve 385 kadın olmakla birlikte toplam 940 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda %83,0'nin evli olduğu, %17,0'nin bekar olduğu, katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %14,8'inin yüksek lisans eğitimi olduğu, %1,3'ünün ön lisans eğitimi olduğu, %83,9'unun lisans eğitimi olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %5,6'sının resim-müzik-beden eğitimi branşında olduğu, %44,9'unun sözel branşında olduğu, %33,1'inin sayısal branşında olduğu, katılımcıların öğretmenlik grubu değişkenleri incelendiğinde %16,3'ünün meslek dersi öğretmeni olduğu, %83,7'sinin kültür öğretmeni olduğu, katılımcıların kıdem değişkenleri incelendiğinde %21,4'ünün 21 yıl ve üstü görev yapmış olduğu, %6,2'sinin 1-5 yıla arasında görev yapmış olduğu, %26,7'sinin 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %10,9'unun 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %34,8'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, kurum yöneticilerinin etik liderlik tutumlarının temel yordayıcı değişken olduğu, iş doyumunun örgütsel bağlılığın üzerinde aracı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Okçu (2011) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla eğitimcilerin yıldırma yaşama seviyeleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2010-2011 yılında Siirt il ve ilçe merkez sınırlarında içerisinde bulunan ilkokullarda görev yapan 437 erkek ve 283 kadın olmak üzere toplam 720 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %48,3'ünün branş öğretmeni olduğu, %51,7'sinin sınıf öğretmeni olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %8,9'unun 21 yıl ve üzerinde görev yapmış olduğu, %44,4'ünün 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %4,9'unun 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %28,7'sinin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %13,1'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, kurum yöneticilerinin işlemci liderlik tutumları eğitimcilerin örgütsel bağlılıklarına etki yapmadığını eğitimcilerin yıldırma yaşama

seviyelerini arttırdığı; dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığa göre yıldırma üzerinde ve örgütsel bağlılığında yıldırma üzerinde işlemci liderlikle kıyaslandığında daha iyi bir yordayıcı olduğu sonucu varılmıştır.

Okçu (2014) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin eğitimciler tarafından algılanan etik liderlik tutumlarıyla eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Siirt'te bulunan tüm ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 365 branş öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %7'sinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, %47'sinin 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %6'sının 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olduğu, %20'sinin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olduğu, %20'sinin 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %16'sının güzel sanatlar ve spor bilimleri branşına sahip olduğu, %50'sinin sosyal bilimler branşına sahip olduğu, %34'ünün fen bilimleri branşına sahip olduğu, eğitimci algılarına göre kurum yöneticilerinin etik liderliğin alt boyutuna ilişkin uygulamalarıyla eğitimcilerin uyum alt boyutunda olan örgütsel bağlılıkları arasında bulunan olumsuz yönde düşük seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olukçu (2018) tarafından yapılan araştırmada eğitimci algılarına göre kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleriyle eğitimcilerin örgütsel özdeşleşme seviyelerini, farklı değişkenler açısından inceleyerek kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlikle eğitimcilerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2013-2014 yıllarında Çorum merkezinde bulunan okullarda görev yapan 236 erkek ve 164 kadın olmakla beraber toplam 400 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda yaş değişkenleri incelendiğinde %16,8'inin 51 yaş ve üzeri olduğu, %6,8'inin 21-30 yaş arasında olduğu, %40,5'inin 41-50 yaş arasında olduğu, %36,0'ının 31-40 yaş arasında olduğu, katılımcıların medeni durum değişkenleri incelendiğinde %5,3'ünün bekar olduğu, %94,8'inin evli olduğu, katılımcıların öğrenim durumu değişkenleri incelendiğinde %3,8'inin yüksek lisans eğitimi olduğu, %16,3'ünün ön lisans eğitimi olduğu, %80,0'ının lisans eğitimi olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %40,3'ünün 21 yıl ve üstü görev yapmış olduğu, %4,8'inin 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %23,3'ünün 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %11,0'ının 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %20,8'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %58,0'ının branş öğretmeni olduğu, %42,0'ının sınıf öğretmeni olduğu, kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumlarında yaş ve branş değişkenlerine göre ölçek alt boyutlarında önemli bir farklılık tespit edilirken medeni durum, mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu ve bulunduğu kurumda çalışma süresine değişkenlerine göre önemli bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin çevik liderlik tutumlarının eğitimcilerin örgütsel bağlılık algılarına etkisini Türkiye ve İngiltere'de karşılaştırmalı örnekler seviyesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul'da görev yapan 394 erkek ve 297 kadın olmakla beraber toplam da 691 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaş değişkenleri incelendiğinde %6,5'inin 51 yaş ve üzeri olduğu, %30,1'inin 21-30 yaş aralığında olduğu, %15,3'ünün 41-50 yaş aralığında olduğu, %48'inin 31-40 yaş arasında olduğu, katılımcıların eğitim seviyesi değişkenleri incelendiğinde %14,8'inin lisansüstü eğitimi olduğu, %85,2'sinin lisans eğitimi olduğu, katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %14,6'sının 20 yıl ve üzerinde görev yapmış olduğu, %58,2'sinin 1-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %27,2'sinin 11-20



yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların okul kademesi değişkenlerine göre %35,6'sının lisede görev yapıyor olduğu, %31,5'inin okulöncesi ve ilkökul da görev yapıyor olduğu, %32,9'unun ortaokulda görev yapıyor olduğu, Türkiye veya İngiltere'deki çalışma kapsamında alınmış kurumlarda görev yapmakta olan eğitimcilerin algılarına göre, kurum yöneticilerinin çevik liderlik özellik sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özdoğru (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan eğitimci ve yönetici algılarına yönelik kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumları ile kurumsal itibar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Eskişehir'in birkaç ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 6 erkek, 9 kadın olmakla beraber toplam 15 öğretmen ve 8 erkek, 2 kadın olmakla beraber 10 okul müdürü ve yardımcısı dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenleri incelendiğinde %13'ünün doktora eğitimi olduğu, %60'ının lisans eğitimi olduğu, %27'sinin yüksek lisans eğitimi olduğu, katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %33'ünün 21 yıl ve üzeri görev yapmış olduğu, %7'sinin 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %27'sinin 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %13'ünün 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %20'sinin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcı okul yöneticilerinin eğitim değişkenleri incelendiğinde %30'unun yüksek lisans eğitimi olduğu, %70'inin lisans eğitimi olduğu, katılımcı okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %10'u 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %20'si 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, %20'si 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, %50'sinin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve eğitimcilerin kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumları ile kurumsal itibar algısı arasında pozitif olumlu yönlü ve istatistiksel açıdan arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sucu (2016) tarafından yapılan araştırmada lisede görev yapan eğitimcilerin düşüncelerine göre, lise kurumundaki yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumları eğitimcilerin motivasyonu ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2014-2015 yıllarında Malatya da bulunan liselerde görev yapan 202 erkek ve 103 kadın olmakla beraber 305 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde %30,16'sının 21 yıl ve üstü görev yapmış olduğu, %25,90'ının 1-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %43,94'ünün 11-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %3,27'sinin din kültürü ve ahlak bilgisi branşında olduğu, %16,40'ının türk dili ve edebiyatı branşında olduğu, %1,31'inin bilişim teknolojisi branşında olduğu, %15,40'ının matematik branşında olduğu, %4,26'sının rehberlik branşında olduğu, %5,90'ının tarih branşında olduğu, %2,62'sinin almanca branşında olduğu, %4,90'ının coğrafya branşında olduğu, %11,14'ünün İngilizce branşında olduğu, %6,20'sinin fizik branşında olduğu, %3,6'sının felsefe branşında olduğu, %6,20'sinin kimya branşında olduğu, %2,62'sinin müzik branşında olduğu, %7,20'sinin biyoloji branşında olduğu, %2,62'sinin görsel sanatlar branşında olduğu, %6,20'sinin beden eğitimi branşında olduğu, liselerde görev yapan eğitimcilerin motivasyon seviyelerinin orta düzeyde olduğu, kurum yöneticilerinin öğretim liderliği tutumlarının öğretmen algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tan (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurum yöneticilerinin takım liderlik tutumlarının eğitimcilerin işe doyumunu, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adanmışlık seviyelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Elâzığ ilinde bulunan ilkökullarda görev yapan 328 kadın ve 494 erkek olmak üzere toplam da 822 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri incelendiğinde

%26,5'inin 21 yıl ve üzerinde görev yapmış olduğu, %28,6'sının 1-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %40,8'inin 11-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, ilköğretim kurum yöneticilerinin takım liderlik tutumlarının eğitimcilerin örgütsel adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu seviyelerine anlamlı ve güçlü bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Turan (2017) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin kuantum liderlik tutumlarının zekâ düzeyine olan etkisi, eğitimcilerin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Zonguldak ilinde ve ilçelerinde ortaöğretim okullarında görev yapan 261 erkek ve 296 kadın olmak üzere toplam 557 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda eğitimci görüşleri göz önüne alınarak, kurum yöneticilerinin kuantum liderlik tutumlarını birçok zaman gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılığına yöneticilerin örgütsel adalet ve etik liderlik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Hatay'ın 12 ilçesinde bulunan kurumlardan toplam 954 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda yönetici etik liderlik tutumu, kurumların örgütsel adalet doğasında etki oluşturarak eğitimcilerin kurumlarıyla olan bağlarında örgütsel bağlılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Yalçın (2014) tarafından yapılan araştırmada ortaokul, ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan eğitimcilerin algıları doğrultusunda kurum yöneticilerinin hangi liderlik tarzlarını gösterdikleri, kurum yöneticilerinin liderlik tarzlarının eğitimcilerin örgütsel bağlılıklarını ve yaşam kalitelerini nasıl etkilediği, aralarında nasıl bir ilişki olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Erzincan'ın merkezinde bulunan ortaokul, ilkokul ve liselerde görev yapan 239 kadın ve 265 erkek olmak üzere toplam da 504 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde %14,5'inin lisans üstü eğitimi olduğu, %85,5'inin lisans eğitimi olduğu, katılımcıların branş değişkenleri incelendiğinde %74,4'ünün branş öğretmeni olduğu, %25,6'sının sınıf öğretmeni olduğu, katılımcıların kıdem değişkenleri incelendiğinde %11,9'unun 21 yıl ve üstünde görev yapmış olduğu, %9,7'sinin 16-20 yıl arasında görev yapmış olduğu, %24,8'inin 11-15 yıl arasında görev yapmış olduğu, %22,8'inin 6-10 yıl arasında görev yapmış olduğu, %30,8'inin 1-5 yıl arasında görev yapmış olduğu, kurum yöneticilerinin liderlik tarzının eğitimcilerin iş yaşam kalitelerini ve örgütsel bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu, eğitimcilerin iş yaşam kalitesini de örgütsel bağlılıklarının anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

## **Sonuç**

Literatürde yer alan bilgiler ve araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzlarının öğretmen tutum ve davranışları üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Özellikle demokratik yönetici davranışlarının iş doyumunu, çalışma motivasyonunu, örgütsel bağlılığı ve çalışma performansını arttırdığı belirtilmektedir. Otoriter ve katı bir liderlik tarzının ise öğretmenlerde iş performans ve motivasyonunu azalttığı, örgütsel sinizm algısını arttırdığı ve öğretmenlerin örgüte yönelik bakışlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

## **KAYNAKLAR**

Alga, E. (2017). Örgütlerde algılanan liderlik tarzlarının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 97-124.

- Ardıç, T. (2010). *Ortaokullarda görevli öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- Arslantaş, C. C., & Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
- Ataş-Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğan, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayrancı, E., & Öge, E. (2010). Dönüşümsel liderlik kavramı hakkında önde gelen teoriler ve Türkiye'de kavramı ele alan çalışmalar. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17, 37-46.
- Aytaç, M. S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği*. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 14, 202-222.
- Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bilir, M.E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bitmiş, M. G., Rodopman, B., Üner, M. M., & Sökmen, A. (2015). Katılımcı Liderliğin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: Örgütsel Feda Etmenin Aracılık Rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-13.
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Cansev, Ö. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çelik, M. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Yönetim Tarzlarına ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir-Balcı, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.

- Erdoğan-Morçin, S., & Bilgin, N. (2014). Dönüştürücü liderliğin örgütsel bağlılığa etkisi: Adana ilindeki a grubu seyahat acenteleri örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 113-128.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Liderlik. Yönetim ve Organizasyon (Ed. Özalp, İ.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eryeşil, K., & İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Gülmez, Ç. (2022). *Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Gümüş, H. (2010). *Liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Günçavdı, G. (2017). Karizmatik liderlik: Alan yazın taraması. *Uluslararası İnsan Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1, 21-34.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ., & 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.
- Işık, M. (2020). Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 155-173.
- Kaçay, Z. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kalaz, M. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırpık-Canpolat, A.N. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-69.
- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okçu, V. (2014). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 501-524.
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Özdmeir, A.N. (2020). *Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisi: İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı bir analiz*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdoğru, M. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Suçu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K., & Örselli, E. (2015). Kamu yönetiminde liderlik: Yönetici ve çalışanların liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 73-96.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ç. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Tayfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Tombak, N., & Bakan, H. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinde etik liderlik: Muğla ili örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 95-121.
- Turan, S. (2017). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi (Zonguldak ili örneği)*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C.T., & Üstüner, M. (2017). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 41, 434-448.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

## EXTENDED ABSTRACT

Individuals tend to live together because they are social beings. From groups that tend to live together to societies, it has been possible to create structures in which interaction is carried out at various levels. It is seen that some people are more dominant and in the foreground than others in situations of interaction, and they reach the leadership position with the acceptance of other people. Therefore, leadership is the role one has separately from others in the group as a result of the leader's communication with others. In other words, it is the behaviours exhibited by the people in the group. In this respect, leadership is expressed as a concept that examines the leader's personality traits and communication with the group (Teyfur et al., 2013). In the qualified management of organizations, it is inevitable for managers to assume the leadership role. Especially in the period we live in, it is seen that the differentiation of the types of organizations enables the managers to come to the forefront their leadership qualification besides their managerial characteristics. In this sense, it is stated that leadership is a very important need in the society and organizations involved (Ardıç, 2010). Bilir (2007) states that although the need for a manager decreases with the contribution of the organization, the need for a leader increases day by day. It is seen that it is possible to see the success of leaders in many examples throughout the history of humanity. It is thought that

leadership, which continues to exist without losing its importance in the past and today, will also be important in the future.

Education is one of the fields where the phenomenon of leadership is important. Education is expressed as a process that improves the actions of the person positively and prepares the person for the future. Leaders who are trained within the scope of education are needed in order to adopt and correctly evaluate the rules in the education process. It is stated that these leaders direct the whole education system in central organizations and extend to school administration in provincial organizations. It is stated that school administrators, who are the natural leaders of the schools, which are the basis of the education system, are the followers and administrators of all the events that occur in the school. For this reason, it is seen that school administrators with leadership skills have an important mission in terms of the development of society and education (Doğan, 2012). It is thought that the ethical behavior of the leaders in the school administration, both within and outside the school, can both positively affect the society's perspective on the school and enable the development of behavior within the scope of the goals of the employees. Accordingly, it is stated that the success of educational institutions has a direct proportional relationship with the ability of educational institutions to reach predetermined goals, the ethical perception of school administrators and their manifestation in the implementation process (Tombak & Minister, 2014).

It is thought that the school leader will support the success of all students through the actions s/he will display with impartial, honest and ethical criteria, and that teachers will work in their schools in confidence and peace and with job satisfaction. It is considered that it is necessary for school principals, who are in the position of ethical leaders, to be knowledgeable about the issues as the role of leadership in creating an effective school for the purpose of education in the modern society, the dominant values in the school society, the perception of general morality, educational philosophy, professional ethics, etc. (Gedikoğlu, 2015).

As can be understood from the information above, it is stated that the main purpose of leader behavior is to influence the actions of those in the organization. It is thought that the achievement of organizational goals will be achieved by influencing the actions of those in the organization. It is stated that the role behaviours of the leaders affect the success and compliance of the tasks in the organization with the techniques and methods followed, as well as the beliefs, values and behaviours of the followers (Arslantaş & Dursun, 2008). In this context, leadership styles exhibited by administrators in educational institutions also affect teacher attitudes and behaviours. In this study, it was aimed to examine the effects of the leadership styles exhibited by school administrators on teacher behaviours. The research findings reached in the study, in which the documentary literature review model was used, are summarized below.

In the research conducted by Ataş-Akdemir (2016), it was aimed to examine the relationships between the distributive leadership attitudes of the institution administrators, the academic optimism of the educational institutions, the organizational dependence of the educators and the success of the institution according to the perceptions of the teachers. At the end of the research, it was concluded that the perceptions regarding the distributed leadership attitudes of the administrators, the organizational commitment of the educational institutions and the level of academic optimism are at a moderate level. In the study conducted by Aydoğan (2022), it was aimed to examine the effect of leadership characteristics and power sources used by

institution managers on the professional professionalism of educators, according to the perceptions of secondary school educators. A total of 450 teachers, 120 men and 330 women, working in secondary schools in the centre of Ankara between the years 2020-2021 were included in the study. At the end of the study, it was concluded that there is a significant relationship between teachers' perceptions of vocational professionalism and the interactionist and transformational leadership characteristics of institution managers.

In the study conducted by Bilir (2007), it was aimed to examine whether there is a relationship between the transformational leadership characteristics of primary school administrators and the job satisfaction of educators. A total of 500 teachers, 253 men and 247 women, were included in the study. At the end of the research, it was concluded that the job satisfaction levels of the teachers were higher than the educators who are newer and younger in the job, and that the level of job satisfaction also increased with the increase in the seniority of the educators due to their age. In the study conducted by Cansev (2021: 3-50), it was aimed to examine the relationship between the distributed leadership attitudes of the institution managers and the commitment of the educators to the institution according to the perceptions of the educators. At the end of the study, it was concluded that the distributional leadership behavior of the institution managers had a significant effect on the increase in the commitment of the educators to the institution.

## ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI İLE DUYGU DURUM BOZUKLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

### THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDHOOD TRAUMAS AND MOOD DISORDERS

Duygu Şimal GÜNGÖR

e-mail: [dsimalgungor@stu.aydin.edu.tr](mailto:dsimalgungor@stu.aydin.edu.tr)

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik  
Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye

#### ÖZET

Bu derlemede, çocukluk çağı travmalarının erişkinlerdeki duygudurum bozuklukları ile olan ilişkisi diğer çalışmalar ışığında incelenecektir. “Çocukluk çağı travması ani ve beklenmedik bir anda ortaya çıkan, bireyin bedensel ve ruhsal bütünlüğünü ya da yaşamını tehdit eden olayları içerir” (Tyano ve ark., 1996, Pfefferbaum & Allen 1998). İnsan yaşamında izi silinemeyen, üzüntü yaratan ağır olaylar (savaşlar, patlamalar, doğal afetler, işkence, tecavüz, kazalar, şiddet) ruhsal travmaya yol açabilir. Çocukluk çağı travmalarının istismar, akran zorbalığı, aileden birisinin kaybı, ihmal edilmek gibi birçok nedeni olabilir. Özellikle çocukluk döneminde yaşanan travmalar duygudurum bozukluklarının ortaya çıkmasında önemli rol oynar. Duygudurum bozukluğu bireyin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen, intihar sonuçları doğurabilen bir akıl hastalığıdır. Daha önceki çalışmalarda psikiyatrik bozukluklar ile ÇÇT arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu çalışmada ayrıca çocukluk çağı travmaları için risk faktörlerine değinilecek ve koruyucu önemlerden bahsedilecektir. Bu çalışmanın amacı yapılan literatür taraması doğrultusunda duygudurum bozuklukları ile çocukluk çağı travmalarının arasındaki ilişki incelenecektir.

**Keywords:** Duygudurum bozukluğu, travma, çocukluk çağı travması

**JEL KODU:** I12

#### ABSTRACT

In this review, the relationship between childhood traumas and mood disorders in adults will be examined in the light of other studies. “Childhood trauma includes events that occur suddenly and unexpectedly and threaten the physical and mental integrity or life of the individual” (Tyano et al. 1996, Pfefferbaum & Allen 1998). Severe events (wars, explosions, natural disasters, torture, rape, accidents, violence) that cannot be erased and cause sadness in human life can cause mental trauma. Childhood traumas can have many causes such as abuse, peer bullying, loss of a family member, neglect. Especially childhood traumas play an important role in the emergence of mood disorders. Mood disorder is a mental illness that negatively affects an individual's quality of life and can lead to suicidal results. In previous studies, a significant relationship was found between psychiatric disorders and childhood traumas. In this study, risk factors for childhood traumas will also be mentioned and protective measures will be mentioned. The aim of this study is to examine the relationship between mood disorders and childhood traumas in line with the literature review.

**Anahtar Kelimeler:** Childhood trauma, mood disorder, trauma

**JEL CODE:** I12

## GİRİŞ

Tüm canlılar içerisinde çocukların en uzun korunma, bakım ve sevgiyi gerektirdiği bilinmektedir (Bostancı ve ark., 2006). “Toplumların kalkınabilmesi ve ilerleyebilmesi, toplumdaki yetişen çocukların ruhsal, bedensel ve sosyal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmesi ile mümkün olabilmektedir” (Buzlu, 1988). Çocuğa yönelik kötü muamelelerin ya da çocuk ihmali ve istismarının insanlık tarihi kadar eski olduğu ve bir o kadar da bilinen tıbbi ve



sosyal bir problem olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve ark., 2003). Çocukluk yaşantıları insanların ilerideki hayatlarına etki edecek olayları içerir. Bu yaşantılar olumlu veya olumsuz deneyimleri barındırabilir. “Olumsuz deneyimler 18 yaşından küçük fiziksel ve ruhsal sağlığını, can güvenliğini, bireylerarası ilişkilerindeki güven-bağ kurmasında etkili olan duygularını olumsuz bir şekilde etkileyen duygusal, fiziksel, cinsel istismar, ihmal ve diğer sömürü şekilleriyle biçim alan olumsuz içeriğe sahip davranış ve yaşam olayları” şeklinde ifade edilmektedir (WHO, 2016).

Çocuğun bakımını sağlayan anne, baba, bakıcı, öğretmen vs. gibi kişilerin davranışları çocuk üzerinde travmaya yol açabileceği gibi günlük yaşantımızda maruz kalabileceğimiz doğal afet, kaza, aile bireylerinin kaybı, akran zorbalığı gibi durumlar da travmaya yol açabilen faktörlerdendir. Bu çalışmada çocukluk çağı travmalarının ihmal ve istismar konularına yer verilecektir. Literatür taramasında incelenen verilere göre çocukluk çağı travması olan bireylerde yetişkinlik döneminde ortaya çıkan bazı bozukluklar tespit edilmiştir. “Çocukluk döneminde bakım verenleri tarafından çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucunda çocukluk ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkabilecek psikopatolojiler adına risk unsuru olarak değerlendirilmektedir” (Bülbül ve ark., 2013). Bu bozukluklar başlıca alkol madde kullanımıyla ilgili bozukluklar, anksiyete bozuklukları, somatoform bozukluklar, disosiyatif bozukluklar ve duygudurum bozuklarıdır. Bununla birlikte cinsel kötüye kullanma kurbanlarının başkaları ile ilişkilerini devam ettirmelerindeki güçlükler de dikkate alınması durumunda travmanın psikiyatrik sorunun her çeşidini arttırabileceği düşünülmektedir (Darves-Bornoz ve ark., 1995). Daha önceki literatür çalışmalarında anne baba kaybı yaşayan, anne-babalarından ayrı kalan, ihmal ve istismara uğramış çocuklarda çocukluk çağı travmatik yaşantıları daha fazla görülmektedir ve duygudurum bozukluğu ile çocukluk çağı travmaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu derlemenin amacı literatürde ele alınmış çocukluğunda travmaya maruz kalmış bireylerin yetişkinlikte duygudurum bozukluklarından özellikle depresif bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öncelikle çocukluk çağında travmaya yol açabilecek sebepler tek tek incelenip, duygudurum bozukluklarından depresif bozukluk ve bipolar bozukluk tanımlarına değinilecektir. Daha sonra çocukluk çağı travmalarının tarihçesi, risk faktörleri ve koruyucu önlemlerine değinilecektir. Derlemenin sonuç kısmında bu iki durumun arasındaki bağlantı daha önceki çalışmalara bakılarak değerlendirilecektir. Hangi çocukluk çağı travmalarının bu bozukluklarda daha etkili olduğu üzerinde tartışılacak olup, çocukluk çağı travması yaşayan çocukların daha erken tespit edilmesindeki önemine değinilecektir. Kimlerin, nasıl bu durumlara etkisi olabileceğini ve erken önlemin önemini de daha önceki çalışmalar ışığında tartışılacaktır.

## **Çocukluk Çağı Travmalarının Tarihçesi**

Geçmişte çocukların köle gibi satıldığı, kötüye kullanıldığı, bebeklerin nehre atıldığı, kız çocuğunun dünyaya gelmesinin utanç verici olarak görülmesi sonucu diri diri toprağa gömüldüğü gibi düşünce ve inançlara sahip toplulukların varlığı çocukluk çağı travmalarının eski çağlara dayanmakta olduğunu göstermektedir. Tarih incelendiğinde travmalarının eskiye dayandığı bilirse de bunun o zamanlarda travma olarak anılması söz konusu bile değildir. 1972 yılında Caffey ve arkadaşları tarafından “dövülmüş bebek sendromu” ortaya koyulmuştur (Pressel,2000). Bu tanımlamadan sonra çocuklara yönelik kötü davranışın farkındalığı bireylerde oluşmaya başlamaktadır.

Daha sonra oluşan toplumsal duyarlılık neticesinde 1974'te ABD'de "çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesi ve tedavisi" yasası oluşturulmuştur. 1989 yılında BM tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinin 19. maddesinde, çocuğun bakımından sorumlu olan bireylerde gelecek dönemlerde her çeşit kötü muameleye karşı çocuğun korunmasının sözleşmeyi imzalayan devletlerin sorumluluğu olması şartı getirilmiştir (Polat, Çocuk Hakları Nedir?, 1.Baskı, Analiz Yayınları; 2002). Ülkemizde ise Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme Derneği (ÇİİÖD), Türkiye Korunmaya Muhtaç Çocuklar Vakfı, Çocuk, Kadın ve Aileleri Koruma Derneği, Gündem Çocuk Derneği, Çocuk Akıl Sağlığı ve Rehberliği Derneği, Çocuk Alanında Çalışan Avukatlar Ağı (ÇAÇAV), Çocuk Hakları Zirvesi ve Kalkınma Derneği, Çocuk Suçlarını Önleme Derneği, Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği vb. birçok STK tarafından çocuk ihmal ve istismarını önlemek için çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Çelik, Hocoğlu, 2018). Bununla beraber sosyal medyanın kullanım yaygınlığı ve linç etkinlikleri insanlarda daha çok farkındalığa yol açmakta olup, bunları daha öncesinden yaşamış veya hala yaşamakta olan insanların sesini duyurması için zemin hazırlamaktadır. Eskiden bu zamana kadar istismar ve ihmale karşı bakış açının değişmekte olduğunu, insanların ihmalin ve istismarın çocukların ruh sağlığını ne derece etkilediklerinin ve ileride yaşayacakları problemlerin daha bilincinde olduğunu söylemekte fayda vardır.

### **Çocukluk Çağı ve Travmaları**

Çocukluk dönemi doğduğundan itibaren başlayan 18 yaşına kadar süren gelişim sürecidir. "Söz konusu yaş sınırının toplumların kültür ve tarihine bağlı olarak ülkeden ülkeye değişmesinin yanında genelde 18-21 yaşları arasında tespit edildiği belirtilmektedir" (Sevük, 1998). Kimi toplumlarda çocukluk tanımı yaş faktörünü değil, yasal, biyolojik ölçütler kullanılmaktadır (Sevük, 1998). Çocukluk çağı bireyin ilerideki hayatına etki eden önemli bir dönemdir. Pek çok birey çocukluk çağında travmatik bir olaya maruz kalmaktadır ve bunun etkilerini sonraki dönemde görmektedir. Travma kelimesi tıp alanında darbe neticesinde oluşan ruhsal ya da bedensel yara, vücudu doğal savunmasının bozulması ve iyileşme adına tıbbi desteği gerektiği hallerdir. Travma, bireyin daha önceden karşılaşmamış olduğu olaylara karşı yoğun korku, çaresizlik ve dehşet yaşanması durumudur (Akbulut, 2018). İnsan hayata bir travmayla gelmektedir, doğumun bireyin yaşamında karşılaştığı ilk travma olduğu düşünülmektedir (Bilici ve ark., 2013). Travmatik olaylar hem insanlar tarafından (istismar, şiddet, saldırı vb.) gerçekleştirilebilir hem de istenmeden birinin etkisiyle olmadan doğal yoldan (kazalar, doğal afetler, kayıp vb.) meydana gelebilir. Travmatik deneyim oluşumu, kasıtlı bir şekilde bireyin elinde işlenenler, kazalar ve doğal afetler olarak üç grupta incelenebilmektedir (Aker, 2012). Bu olaylar bir kişinin yaşamın her döneminde karşılaşabileceği ve yaşamın her döneminde travma yaratabileceği bir durumdur. 18 yaşından önce maruz kalınmışsa çocukluk çağı travması olarak adlandırılır. Bazı araştırmacılara göre travmatik yaşamlarla başa çıkabilmenin en zor döneminin çocukluk dönemi olduğu belirtilmektedir (Perry & Szalavitz, 2015).

Çocukluk çağı travmalarından çocuk istismarı ve ihmali çocukluk çağında ve ilerideki yaşlarda oluşabilecek ruhsal bozukluklar için önemli risk faktörleridir. "Çocuk istismarının cinsel, fiziksel ya da duygusal ihmal şeklinde ayrıldığı belirtilmektedir" (Bulut 1996, Taner & Gökler 2004). Finkelhorn'a göre, çocukların maruz kaldıkları zararların bir çeşidi çocuk istismarı ve ihmaldir fakat söz konusu zararların insan davranışlarından kaynaklanması, çocuğa zarar vermesi ve önlenmesi gerekmektedir (Yıldız, 2012). "Finkelhor & Korben tarafından fiziksel istismar; çocuğun işlevleri ve gelişimindeki sürekli bozukluklar ve yaralanmalara sebep olan, acı verici ve kaza harici oluşan insanın çocuğa yönelik yaptığı

şiddet şeklinde tanımlanmıştır” (Kars, 1995). İstismar ve ihmal genellikle çocuğun en yakını olan bireyler tarafından yapılmakta ve tekrarlayıcı özelliği bulunmaktadır. Dolayısıyla çocukta yaşamının ilerleyen dönemlerinde uzun süreli etkiler meydana getirdiği ve tedavi edilmesinin en zor olduğu travma türü olduğu belirtilmektedir (Ogava ve ark., 1997). Aile bireyleri veya çocuğun çevresindeki yakınları bazen bu istismar ve ihmali istemeden de gerçekleştirebilmektedir fakat çocuğu duygusal ve fiziksel açıdan olumsuz etkileyen her türlü davranış çocuk üzerinde travmaya yol açmakta ve bilerek veya bilmeyerek yapılması çocuğu olumsuz etkilemesinde bir önem arz etmemektedir. Bazense ebeveynler bu ihmal ve istismarı bilerek gerçekleştirmektedir. İnsanların her ne kadar istismarı düşündüklerinde akıllarına sadece fiziksel istismar geliyor olsa da istismar sözlü, duygusal ve cinsel açıdan da gerçekleştirilebilir. Duygusal ihmal ebeveynlerin çocuklara duygusal anlamda yetememesinden sevgilerini davranışlarıyla gösterememesinden kaynaklanır. Erkmene göre duygusal istismar davranışı tek başına da gerçekleşebilir fakat bir de yanında eşlik eden diğer istismarlar da bulunabilir. Ebeveynlerin görevleri, çocuklarının fiziksel gereksinimlerini karşılamak ve onların fiziksel hasarlardan korunmasını sağlamak olmasının yanında onların sıcaklık, sevgi ve ilgi ihtiyaçlarını karşılayıp duygusal hasarlardan korunması, ahlaki değerlerini oluşturma konusunda destek ve model olma görevlerine de sahip olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2012). Anne- baba çocuklarına fiziksel istismarda bulunmadıkları sürece bir sorun olmadığı düşünseler de duygusal istismarın önemini farkında olmayan bilinçsiz ebeveynlerin yol açtıkları rahatsızlıkların sayısı yadsınamayacak derecede önem taşımaktadır. Ebeveynler çocuklara yeterince sevgi, saygı gösterememiş veya duygusal gelişimindeki ihtiyaçları görememiş, anlayamamışlar ise çocuklarını duygusal açıdan ihmal etmiş sayılırlar. Erkmene göre duygusal istismar davranışı reddetme, aşağılama, ayırma, korkutma, kışkırtma, istismar, duygusal engelleme, yetişkinleştirme olarak 8 başlık altında incelenmektedir. Cinsel istismar adından en az bahsedilen olmamış gibi davranılan istismar türlerindedir. Ülkemizde ve tüm dünyada yaş fark etmeksizin çocukların cinsel istismara uğradığı gerçeği söz konusudur. İhmal ve istismar özellikle cinsel istismar konusunda istatistiklere yansımaya da düşünmekte fayda vardır. Birçok ailede aile bireyleri çocukların ihmal ve istismara uğramasına göz yummaları söz konusu olabilmektedir veya çocuklarına bunların başlarına gelme ihtimalinden bahsedilmemektedir. Toplumsal tutumun bazen dayattığı durumlar söz konusu olmaktadır. İstismarı yaşatandan çok yaşayanın utanması gerektiği şeklindeki inançları yoğun olan toplumlarda, çocuklarda ve ebeveynlerde böyle bir olaya maruz kalma durumlarında susmanın daha doğru olduğu mantığı bulunmaktadır. Bu nedenle istismara uğrayan çocukları incelerken sadece bildiğimiz, duyduğumuz kadarı hakkında bilgimiz olduğunu unutmamakta fayda bulunmaktadır. Hatta bazı ebeveynler çocukluğunda da yaşadıkları istismar ve ihmali normalleştirdikleri için çocuklarına anlatmamakta ve çocuklar bu tür durumlara maruz kaldığında bunlarla nasıl baş etmesi gerektiğinin bilincinde olamamaktadırlar bu durum da bu istismarcı ve ihmalcı bireylerin bu davranışlarını tekrarlamaya, sürdürmeye devam etmesini sağlamaktadır ve çocukların o anda tepki verememesine yol açarak hayatları boyunca böyle durumlarda nasıl tepki vereceğini bilmeyen tepki vermemesi gerektiğini düşünen çocukların varlığına yol açmaktadır ve ileride ruhsal bozukluklar açısından risk faktörü oluşturmaktadır. Çocukluk çağında önce ebeveynler olmak üzere, onların bakımı ile yükümlü bireyler ve diğer tanıdık veya tanıdık olmayan kişiler tarafından duygusal, fiziksel ve cinsel gelişimlerini engelleyen, beden veya ruh sağlığına zarar veren, uygunsuz ya da hasar verici eylem ya da eylemsizliklere maruz bırakılmaya kötüye kullanım denir (Burhanoglu, 2015). Çocuk istismar ve ihmalinin yaşandığı ailelerde, ebeveynlerin de çocukluklarının da istismara uğramış olabileceği ayrıca anne-babalarda şizofreni, alkolizm, depresyon, kaygı bozukluğu vb. psikiyatrik bozuklukların var olabileceği belirtilmektedir (Çelik & Hocaoglu, 2018). İhmal ve kötüye kullanım

çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar devam eden psikiyatrik sorunlara neden olabilmektedir (Bülbül ve ark., 2013). Çocukluk çağında cinsel istismara uğramış bireylerde depresyon, fobi, obsesif kompulsif bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), panik bozukluğu, cinsel işlev bozukluklarının normal popülasyondan daha fazla olduğu belirlenmiştir (Örsel, Karadağ, Kahiloğulları, Aktaş). Sonuç olarak ele alınan çalışmalardaki istismar oranlarına dikkat edildiğinde, ülkemiz ve dünya çapında kişilerin çocukluk dönemlerinde azımsanmayacak düzeyde travmaya maruz kaldığı ve bu durumun önemli düzeyde olduğu görülmektedir.

### **Risk Faktörleri**

Çocuk ihmali ve istismarına sebep olabilecek faktörlerin olduğu belirtilmektedir. Bunlar “dört yaşından küçük olunması, ergenlik döneminde olunması, istenmeyen veya anne-babasının beklentilerini karşılayamayan çocuk olunması, özel gereksinimi olan veya normal olmayan fiziksel özellikleri bulunan bir çocuk olunması” durumları istismar ihtimalini arttıran risk unsurları olarak nitelendirilmektedir (WHO, 2016). Çocuk istismarının oluşumunda ailesel, bireysel, sosyal ve toplumsal risk unsurlarının kombinasyonu katkıda bulunur (Çelik & Hocaoglu, 2018). Ailesel faktörler yani çocukların aile yaşantısı aile tutumu çet’de etkili olmaktadır. Örneğin; anne babası alkol veya madde bağımlısı olan çocuklar, anne baba kaybı yaşayan çocuklar, zekâ geriliği olan anne babaya sahip olmak, anne veya babasının yaşının küçük olduğu çocuklar, istenmeyen çocuk olmak gibi. Çocuklara önem vermeyen, çocukları sadece onlara ileride bakmak amacıyla dünyaya getiren, özellikle kız çocuklarını değersizleştiren, şiddeti destekleyen toplumlarda dünyaya gelen, yaşamını sürdüren çocukların çocuk istismarına uğrama ihtimali yüksektir. Çocukken istismara ve ihmale uğramış ebeveynlerin büyüdüklerinde çocuklarına bu ihmal ve istismarı sürdürme ihtimalleri çocukken istismar ve ihmale uğramamış bireylerden daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla kendi çocukluklarında ebeveynlerinden şiddet görmüş kişilerin ileride ebeveyn oldukları dönemde çocuklarına istismar eden şekilde davranış sergiledikleri görülebilmektedir (Bedirhanbeyoğlu, 2018). Özet olarak istenmeyen çocuk olmak ya da özel bakıma muhtaç olan bir çocuk olmak veya erken yaşta anne-baba olmak, çocukluk döneminde istismara maruz kalan bir ebeveyn olmak ya da eğitim düzeyi düşük ebeveynler olmak, çocukların istismara uğrama ihtimalleri üzerinde risk faktörleri olarak görülmektedir (Bedirhanbeyoğlu, 2018).

### **Koruyucu Önlemler**

Koruyucu unsurlar, kötü şartlar ve risklerin olumsuz etkilerinde azaltıcı veya ortadan kaldırıcı etkisi olan unsurlardır (Ramirez, 2007). Bu olumsuz etkileri azaltmada en önemli faktör ihmal ve istismar durumunun varlığında bunu fark edilmek ve hatta müdahale edebilmekten geçer. İhtimal ve istismarı fark etmede rol oynayan en önemli kişiler ebeveynler ve öğretmenlerdir. Öğretmenler çocuğun evde geçirdiği süre kadar çocuklarla vakit geçiren ve çocukla yakından ilgisi olan kişilerdir fakat tabii bu durumda öğretmenlerin de çocuklara uğrattığı ihmal ve istismarları göz ardı etmemek gerekir. Risk faktörlerinde olduğu gibi koruyucu faktörler de bireysel, toplumsal, ailesel faktörler önemlidir. Bireysel olarak; çocukların zekâ seviyeleri (istismarı, ihmali anlayan ve buna uygun tepki gösterme düzeyi), bedensel gelişimi, yüksek benlik saygısı gibi faktörler çocukların kendini koruması açısından önemlidir. Toplumsal faktörler ise risk faktörlerinde olan toplumların tam tersine çocuğa değer veren toplum, olumlu okul, olumlu toplumsal destek, olumlu öğretmen ilişkileri, destekleyici öğretmenin olması, olumlu rol model ve akran ilişkilerinin varlığı gibi özellikler olarak belirtilmektedir (Gizir, 2007; Herrman ve ark., 2011). Ailesel faktörler anne babanın çocuklarla kurduğu

sağlıklı ilişki, anne babanın eğitim düzeyi, anne babaya güvenli bağlanma, madde ve alkol bağımlılığı olmayan ailenin varlığı, sağlık sorunu olmayan anne baba ile ilişkilendirilir. Özetle; bireysel koruyucu faktörler: akademik başarı, zeka, olumlu ya da kolay mizaç, benlik saygısı ve özyeterlik, iç kontrol odağı, kişisel farkındalık ve kendini kabul, özerklik, etkili problem çözme becerileri, ileriye dönük hedefler ve geleceğe ilişkin olumlu beklentiler, iyimserlik ve umut, gelişmiş mizah duygusu, sağlık, sosyal yetkinlik; ailesel koruyucu faktörler: destekleyici ebeveynin olması veya aile üyelerinden biri ile kurulan olumlu ilişkiler, ekili ebeveynlik, çocuğa ilişkin beklentilerin gerçekçi ve yüksek olması; çevresel koruyucu unsurlar: yakın çevredeki yetişkin bireylerin destekleyici tutumları ve olumlu ilişkilerin olması, akran desteği, toplumsal kaynakların (nitelikli okullar, gençlere yönelik etkinlikler, gençlik merkezleri vb.) yeterli olmasını içermektedir. İstismarın ve ihmalin yaşanmaması için önceden alınan koruyucu faktörlerin önemi istismara veya ihmale uğrayan bireylerin ileride yaşayabilecekleri ruhsal, fiziksel rahatsızlıkların önüne geçmektir. “Kötü muameleye maruz kalan çocuklarda depresyon riskini hafifleten unsurların belirlenmesi, depresyon ve kötü muamele arasındaki etyolojik bağlantıların anlaşılması ve erken müdahalenin gerçekleştirilmesi adına önemli görülmektedir” (Denisson ve ark., 2016).

### **Duygudurum Bozuklukları**

İnsanın ruhsal yaşamında bilişsel ve duygusal süreçler mevcuttur. Duygusal süreçler bozulduğunda duygudurum bozukluğu ortaya çıkmaktadır. Duygudurum bozuklukları bireyin gündelik, işlevselliğini bozan olumsuz, değişken duygulanım ve davranışlardır. Duygudurum bozukluklarında kişi, durum ve olaylara karşı abartılı ve uygunsuz duygulanım içinde bulunmaktadır. Duygudurum tipleri normal, taşkın, çökkün, sıkıntılı olarak dörde ayrılmaktadır. “Çökkün duygu-durumu (disfori) kendisini elemli ve kederli hissetme, hüznün, mutsuzluk, moral bozukluğu, karamsarlık, umutsuzluk, sıkıntı hissi, kendini boşlukta hissetme durumlarıyla karakterize olabilmekte ve devamlılık göstermektedir”. Sıkıntı, gerginlik, bunaltı hissi, engellenmeye karşı tahammülsüzlük, sinirlilik artışı vb. belirtileri içerir bazen unutkanlığa da yol açar (Çelik & Hocaoglu). Bunaltıya sıklıkla bedensel yakınmalar da eşlik eder. Taşkın duygudurumda, neşe, aşırı coşma gibi duygular söz konusudur. Yayınlanmış bir çalışmaya göre son dönemde depresyonun hayat boyu görülme sıklığı %1,5 ile %19 arasında olduğu bildirilmiştir (Çelik, Hocaoglu). Kadınlarda erkeklerden iki katı daha fazla görülmektedir. Bunun nedenlerinden en fazla toplumsal rollerin etkili olduğu öne sürülmektedir. Freud depresyonu “yas ve melankoli” tanımlaması yaparak, kayıp yaşantısına farklı tepkilerin geliştirildiği durumlar olarak ve kendilik değerinde azalma olarak tanımlamaktadır. Duygudurum bozuklukları DSM-5’e göre depresif bozukluklar, bipolar bozukluk ve genel tıbbi duruma ve madde kullanımına bağlı bozukluklar olmak üzere 3’e ayrılmaktadır. En yaygın psikopatolojilerden olan depresyon tüm dünyada yaygın olarak görülmektedir ve yüksek mortalite oranına sahiptir. Depresyonun genel belirtileri depresif duygu durumunun varlığı, ilgi kaybı, enerji kaybı, yorgunluk, psikomotor retardasyon ve ajitasyon, anksiyete, düşüncede yavaşlama, yeme değişiklikleri, uyku problemleri, somatik yakınmalar, cinsel ilgi ve etkinlikte azalma, unutkanlık, çaresizlik duyguları, benlik saygısında azalma, sanrılar, ölüm düşünceleridir. Depresyonun etiyolojisinde tek bir risk etkeni olmamakla birlikte kalıtımın, cinsiyetin, yaşın, medeni durumun, psikososyal etkenler ve stresli yaşam olaylarının, kayıpların, aile içi şiddetin etkilerine vurgu yapılmaktadır. “Depresyon; genelde 20-50 yaş aralığında görülmektedir. Erkeklerle oranla depresyonun kadınlarda iki kat daha çok görüldüğü belirtilmektedir. Hayat boyu görülme sıklığının ise %12-25 civarında olduğu görülmektedir” (Çelik & Hocaoglu). Çocukluk çağı travmaları depresyonun gelişmesinde, başlangıcının erken olmasında, depresif belirtilerinin şiddetinde ve

depresyonun kronik olmasında risk etkeni olduğu belirtilmektedir (Bülbül ve ark., 2013). Depresif bozukluklar dsm-5'e göre majör depresif bozukluk, distmik bozukluk, premenstrüel disforik bozukluk, başka türlü adlandırılmayan depresif bozukluklar olarak dört sınıfta değerlendirilmektedir. Majör depresif bozukluk epizotlarla seyrederek, insanın yaşamı boyunca tek epizot veya tekrarlayan epizotlar halinde ortaya çıkar. Genel görünümüleri çökük, az bakımlı veya bakımsız, davranışları yavaşlamış, motor huzursuzluk içerisindedirler. Konuşma yavaşlamıştır bazı kişilerde hiç konuşma olmamaktadır ve iletişim güçleşmektedir. Üzüntülüdürler, bu duruma anksiyete de eşlik edebilir. Bireyin majör depresif epizot tanısı alması için iki haftalık dönemde fonksiyonellik düzeyinde değişikliğin olması ve depresif duygu-durum ile ilgi azalması belirtilerinden en az biri bulunmalıdır. Hastanın gün boyu devam eden ve hemen her gün depresif duygudurumu ve ilgi kaybı mevcut olmalıdır. Diyet yapmadığı halde kilo değişiklikleri görülmelidir azalma veya artma olabilir ve hemen her gün uyku problemi yaşıyor olması gerekmektedir. Bunlara psikomotor ajitasyon, yorgunluk, suçluluk duyguları ve inihar düşünceleri eşlik etmesi gerekmektedir. Majör depresif bozukluk psikotik özellikli, melankolik özellikli, tek epizod, rekürren tip, atipik özellikli, kronik majör depresyon ve katatonik majör depresyon postpartum başlangıçlı majör depresif bozukluk olmak üzere sekiz ayrı özellikte incelenmektedir. Majör depresif epizot hastanın sadece bir defa bu duruma maruz kaldığı tekrarlamadığı epizottur. Rekürren tip ise kişinin birden fazla majör depresif epizot atağı geçirmesidir. İki yıl boyunca art arda devamlılık gösteren veya daha çok süren iyileşme durumunun söz konusu olmadığı hastalarda kronik majör depresyon tanısı konulmaktadır. Katatonik tip, belirli motor hareketsizlik veya aşırı motor etkinlik belirtilerini içermektedir. Melankolik özellikler gösteren majör depresif epizot tüm durumlara karşı aşırı isteksizlik, sabaha karşı erken uyanma, sabahları belirtilerde artış ile diğer özelliklerinden ayrılmaktadır. Psikotik özellikli majör depresif epizotta sabah sıkıntıları eşlik eder belirgin suçluluk duyguları mevcuttur ve sanrı ya da varsanı gibi psikotik belirtiler görülür. Hastalar bazı sesler duyduklarını dile getirmektedirler. Atipik özellikli depresif bozukluk diğer depresif bozukluk belirtilerinin aksine uykuda artış, iştahta artış gibi başta kişilik bozukluklarını düşündürebilecek belirtiler göstermektedir. Postpartum başlangıçlı olan depresif bozukluğun doğumdan sonraki 4 hafta içinde bir majör depresif epizot görüldüğünde bu tanı konulmaktadır. Başka türlü adlandırılmayan depresif bozukluklar dört başlık altında incelenmektedir. Bunlardan ilki minör depresif bozukluktur. Bu bozukluk depresif semptomların en az iki hafta sürdüğü dönemsel bozukluktur. İkinci ise kısa yineleyici kısa depresif bozukluk, iki günden iki haftaya kadar süren on iki ay süreyle ayda en az bir kere çıkan depresif bozukluktur, işlevsellik sürmektedir. Postpsikotik depresif bozukluk şizofreniden sonra ortaya çıkmaktadır. Son olarak psikotik özelliklerle birlikte aktif evrede görülen depresif bozukluktur. Distimik bozukluk, bu hastalarda genel anlamda en az 2 yıl devam eden çok ağır olmayan depresyon belirtileri görülmektedir. Sanrı ve başka psikoz belirtileri bulunmamaktadır. Dikkatlerini dağıtan etkinliklerde belirtileri ortadan kalkmaktadır. İştahsızlık, uykusuzluk, yorgunluk, düşük benlik saygısı, umutsuzluk duyguları hakim olmaktadır. Bireyde distimik bozukluk üzerine majör depresyon eklenirse çifte (double) depresyon olarak adlandırılır. Travmatik yaşantıların bipolar bozukluklar üzerinde litaretür incelemesi yapıldığında anlamlı uzun süre etkilerin olduğu gözlemlenmiştir.

“Bipolar bozukluğun belirli bir düzeni olmadan tekrarlayan mani, depresyon veya her ikini de kapsayan karma ataklarla gerçekleşen ve bu ataklar arasında bireyin tamamen iyileşebildiği kronik bozukluk” olarak nitelendirilmektedir (Erten ve ark., 2015). Bireyde tek bir mani atağının görülmesi bipolar bozukluk anlamına gelmektedir. Mani, aşırı neşeli, coşkulu, konuşma ve harekette hızlanma, büyüklük sanrıları ile birlikte görülen ataklardır. Mani sırasında bireyler yorulma bilmeden gece gündüz hareket halindedirler. Bu tür hastalarda

mani dönemlerinde pervasızca davranma gözlemlenmektedir. Aşırı alışveriş, kredi çekme, arabayı hızlı kullanma gibi riskli davranışlar sergilerler. Hipomanide ise bu duyurumun en az dört gün sürdüğü taşkınlık ile birlikte görülen uyku gereksiniminde azalma, çok konuşma, dikkat dağınıklığı, zevk veren etkinliklere karşı aşırı ilgi söz konusudur

### **Depresyonda Kuramsal Yaklaşımlar**

Psikanalitik-Prikoterapi Kuramı: Karl Abraham (1911), oral erotizme kalıtsal yatkınlığı, psikoseksüel gelişimin oral dönemde kalmasından kaynaklanmakta olduğunu savunmaktadır. “Çocuklarda erken dönemlerde sevgi görülmemesi, cinsel kimlik döneminde ortaya çıkan çatışmanın sonuçlanmadan travma yaşaması, yaşamındaki beklentilerinin olmaması öncelikli olarak yer aldığı” belirtilmektedir (Akbulut,2019).

Sigmund Freud (1917) da depresyonun, yas tepkisi olduğundan bahsetmiştir.

Bilişsel Davranışçı Kuram: Beck tarafından geliştirilmiştir ve düşünce içeriği ile ilgilenmektedir ve ona göre depresyon emosyonel bir bozukluk olsa da temelinde bilişlerin olduğundan bahsetmiştir.

Davranışçı Kuram: Bu kuramda, oluşan davranışın ceza ya da ödül unsuruyla veya bunun karşısında depresyonu, belirli bir uyarana karşı oluşan isteksizlik, iştahının azalması gibi temel davranışlarla açıklanmaktadır (Batur & Demir, 2009).

Crisp depresyonun, organizmanın baş edemediği zorlanmalar ya da zedelenmeler karşısında kendini korumak, onarmak için başvurduğu bir çare, aslında sağlıklı sayılabilecek bir tepki olduğunu öne sürmüştür.

Nesne İlişkileri Kuramcısı Melanie Klein, depresyonun bebeğin her gereksinimini karşılayan ve bebeğin iyi anne şeklinde algıladığı anne imajıyla (iyi nesne), bebeğin her gereksinimini anında karşılayamayan, engelleyen ve bebeğin kötü anne şeklinde algıladığı (kötü nesne) imajlarını bir bütün, tek anne, bütün nesne şeklinde birleştirerek bütünleyememesi nedeniyle oluştuğunu ifade etmektedir.

### **Sonuç**

Bu derlemede, daha önceki çalışmalardan faydalanılarak çocukluk çağı travmaları (ihmal, istismar vb.) ile duygu durum bozuklukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukluk çağı travmasının ne olduğu, tarihçesi, risk faktörleri, koruyucu önlemleri ve duygudurum bozuklukları hakkında bilgi verilmiştir. Çocukluk çağı travmaları ileri yaşlardaki psikopatolojik rahatsızlıkların zeminini hazırlayan en büyük risk faktörlerindedir. Çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantısının yetişkinlik çağında psikopatolojinin ortaya çıkışında etkili olduğu, madde ve alkol bağımlılığı, travma sonrası stres bozukluğu, psikoz (Banducci, 2014) ve depresyonun (Kinard, 1982; Bradley ve ark., 2008) görülme olasılığı yüksek olduğu araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Çocukluk döneminde yaşanan cinsel kötüye kullanım ve ebeveynlerin ilgisinden yoksun kalma yetişkinlerdeki depresyon ile ilişkilidir. Bununla birlikte çocukluk dönemindeki kötüye kullanımanın anksiyete bozuklukları, bilhassa da yaygın anksiyete bozukluğu ve panik bozukluğa yatkınlığı arttırdığı belirlenmiştir (Burhanoğlu, 2015). Çocukluk dönemi travmalarının depresif belirtiler ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan araştırmalara bakıldığında, Bostancı ve arkadaşlarının (2006) yapmış olduğu bir araştırmada üniversite öğrencilerinde çocukluk çağında görülen duygusal, fiziksel

ve cinsel istismarın şu anki hayatında görülen depresif belirtilerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başka bir araştırmada ise majör depresyon tanısı olan kişiler arasında da çocukluk döneminde travma yaşantısı yaşamış olmanın anksiyete ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkiyi arttırdığı rapor edilmiştir (Gül ve diğerleri, 2016). “Benzer bir çalışmada majör depresyon tanısı olan kişiler ile sağlıklı kişiler arasında ihmal ve istismar sıklığının karşılaştırıldığı ve majör depresyon tanısı olan kişilerde cinsel, duygusal ve fiziksel istismar ve fiziksel ve duygusal ihmal düzeylerinin daha yüksek olduğu” belirlenmiştir (Çelik ve diğerleri, 2018). Çocukluk çağı travmalarının ortaya çıkardığı bir diğer duygudurum bozukluğu bipolar bozukluktur. Hayvan modelleri, travmatik yaşantıların bipolar bozukluk ile ilişkisi olan belirtilerinde anlamlı, uzun süreli etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Liu ve ark.1997). Psikososyal streslerin var olduğu BPB’nin nörobiyolojisinin zamanla değiştirilebileceği belirtilmektedir (Post, 1992). Söz konusu etkilerin sonucunda bipolar hastalarındaki travmatik yaşantılara bağlı bir şekilde oluşan travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) varlığında daha kötü hastalık seyrinin olduğu görülmektedir (Otto ve ark., 1994). “Klinik ve epidemiyolojik çalışmalar, bilhassa erken çocukluk çağındaki stres ve duygusal travmanın artan psikopatoloji ve öz-kıyım riskiyle ilişkili olduğu ve BPB’nin daha şiddetli bir alt tipi olduğunu ortaya koymaktadır” (Fisher & Hosang 2010; Maniglio 2013). Travmatik olaylar, BPB’nin sadece ortaya çıkışında değil, seyrinde (hızlı döngülülük vb.), dönemlerin oluşmasında etkili olduğu, söz konusu hastalarda intihar girişimini arttırdığı, madde kötüye kullanımının sıkça eşlik ettiğini gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Erten ve ark., 2015). Bir diğer çalışmanın sonucunda çocukluk dönemi travmalarıyla somatizasyon ve depresyon arasında olumlu, çocukluk dönemi travmaları ile adaptif olmayan bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle somatizasyon ve depresyon arasında olumlu yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Sarıçamlık, 2020). Örselenme yaşantılarının sıklığı, şiddeti ve sürekliliği ruhsal patolojinin şiddeti ve çeşitliliğini arttırdığı görülmektedir (Burhanoğlu, 2015). Ruhsal rahatsızlıklarda ihmalin rolünden bahsetmiştik. Psikiyatri örnekleminde gerçekleştirilen bir araştırmada duygusal ihmalin %81,6 sıklığında olduğu belirlenmiştir (Çelik ev ark., 2018). Çocukluk çağı travmasına maruz kalmanın bazı bireysel faktörlerin etkisine baktığımızda; Bryer ve arkadaşları (1987) tarafından yapılmış olan araştırmada psikiyatri kliniğinde olan 66 erkek hastanın %54’ünde cinsel istismar durumunun olduğu ve çocukluk dönemi cinsel istismarının, psikiyatri belirtilerinin şiddetini arttırdığı belirlenmiş ve bu bir dönüm noktası niteliğinde olmuştur. Bir çalışmada travmalı 152 çocuk hasta değerlendirilmiş hastaların ortalama yaşlarını 4 ay-17 yaş arası olduğunu gözlemlenmiş ve bunların %64’ünün erkek çocuk olduğu bildirilmiştir (Aydın ve ark., 2010). “Ayrıca çocukların bu gibi durumlara maruz kalmaması için veya kaldıklarında çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimi yanı sıra çocukluk dönemi ve yetişkin döneminde de birçok psikososyal probleme yol açan ÇÇT’nin gerçekleşmesinin önlenmesi, gerçekleşmesinin ardından ise hem çocukluk dönemi hem de sonrasında multidisipliner yaklaşımla incelenmesi; ruh sağlığı çalışanları tarafından uzun müddetli izlenimlerin yapılabilmesinin ciddi bir önemi bulunmaktadır” (Çelik ve ark., 2018). Öncelikli hedef her zaman travmaya maruz kalmadan önceki önlemlere odaklanmakla beraber bazen önüne geçemediğimiz durumlarda farkındalığın ve müdahalenin hızlı olması önem arz etmektedir. Risk faktörlerinden olan ailesel faktörler için ailenin iyi bir eğitim almaması, ebeveyn rolü, erken anne baba olmanın rolünden bahsetmiştik bu gibi durumlar fark edildiğinde bunun için adımlar atmakta travmanın önüne geçmekte büyük önem arz etmektedir.



## KAYNAKLAR

- Akbulut, A.N., (2019) Çocukluk çağı travmalarının depresyon ile ilişkisi, [https://www.tavsiyeediyorum.com/makale\\_20801.htm](https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_20801.htm) erişim tarihi: 01.03.2023
- Alpak, G., Bülbül, F., Çakır, Ü., Ülkü, C., Üre, İ., & Karabatak, O. (2013). Yineleyen ve ilk atak depresyonda çocukluk çağı ruhsal travmalarının yeri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 93-99.
- Ay, R., & Kılınçel, O. (2021). Depresyon tanısı alan hastalarda çocukluk çağı travması varlığı ve duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkisi, *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 67-75. doi: <https://dx.doi.org/10.33631/duzcesbed.819460>.
- Aydın, E., (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, K., Baydın, A., Çokluk, C., Erenler, A., K., Tander, B., Tomak, B., & Yardan, T., (2010) Pediyatrik travma hastasına yaklaşım: Güncellenmiş gözden geçirme, *Journal of Experimental and Clinical Medicine DeneySEL ve Klinik Tıp Dergisi*, 27(4), 127-136.
- Albayrak, B., Bostancı, N., Bakoğlu, İ., & Çoban, Ç. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Depresif Belirtileri Üzerine Etkisi. *Yeni Sempozyum Dergisi*, 44(2), 100-106.
- Banducci, A. N., Hoffman, E., Lejuez, C. W. & Koenen, K. C. (2014). The relationship between child abuse and negative outcomes among substance users: Psychopathology, health, and comorbidities. *Addictive Behaviors*, 39(10), 1522-1527.
- Battal, S., Erbek-Özen, N., Gül, A., & Gül, H. (2017). Major depresyon hastalarında çocukluk çağı travmaları ve başa çıkma tutumlarının cinsiyete özgü farklılıkları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 246-54.
- Battal, S., Erbek-Özen, N., Gül, A., & Gül, H., (2016), Çocukluk Çağı travmaları zemininde depresyon anksiyete ve dissosiasyon semptomları ilişkisinin araştırılması, *Journal of Mood Disorders*, 6(3), 107-115.
- Burhanoğlu, S., (2015). Çocukluk çağı travmaları ve psikiyatrik durumlar, <https://www.sabriburhanoglu.com/cocuk-cagi-travmalari-ve-psikiyatrik-durumlar> erişim tarihi: 01.03.2023
- Bilici, S., Beğler, B., Ceylan, A., Çobanoğlu, U., Epçaçan S., & Melek, M. (2013), Çocukluk çağı travmalarına genel yaklaşım. *Van Tıp Dergisi*, 20(4), 266-273.
- Bedirhanbeyoğlu, H. (2018). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, F., Çakır, Ü., Ülkü, C., Üre, İ., Karabatak, O. & Alpak, G. (2013). Yineleyen ve ilk atak depresyonda çocukluk çağı ruhsal travmalarının yeri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 93-99.
- Pressel, D. M. (2000). Evaluation of physical abuse in children. *American Family Physician*, 61(10), 3057-3064.
- Doğruer, N. (2019). *Çocukluk çağı travma yaşantılarına sahip yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık ve affetme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Şahin-Demirkapı, E. (2014). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Dennison, M. J., Sheridan, M. A., Busso, D. S., Jenness, J. L., Peverill, M., Rosen, M. L. & McLaughlin, K. A. (2016). Neurobehavioral markers of resilience to depression

- amongst adolescents exposed to child abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(8), 1201-1212.
- Erten, E., Funda, A., Uney, K., & Fıstıkcı, N. (2015). Bipolar bozukluk ve çocukluk çağı travması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2):157-165.
- Evren, C., & Ögel, K. (2003). Alkol/madde bağımlılarında dissosiyatif belirtiler ve çocukluk çağı travması, depresyon, anksiyete ve alkol/madde kullanımı ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Derneği*, 4, 30-37.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Çelik, F. G. H., & Hocaoglu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(4), 695-711.
- Helvacı-Çelik, F. G., Hocaoglu Ç. (2016). 'Major depresif bozukluk' tanımı, etyolojisi ve epidemiyolojisi: Bir gözden geçirme, *Journal Of Contemporary Medicine*, 6(1), 51-66.
- Herman, J. L. (1992). *Travma ve iyileşme*. (Çev. T. Tosun, 2007). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Hurşitoğlu, O., & Tuman, T., C. (2022). Bipolar bozukluk hastalarında çocukluk çağı travması ile bilişsel duygu düzenleme ve başa çıkma tutumları arasındaki ilişki, *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 12(1), 43-51. doi: <https://dx.doi.org/10.33631/sabd.1055248> .
- Kahraman, Ö. G., Ceylan, Ş., & Korkmaz, E., (2016), 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-69.
- Kars, Ö. (1996). Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları. Ankara: Bizim Büro Basımevi. <https://erenkoyruhsinireah.saglik.gov.tr/TR-127751/duygudurum-bozukluklari.html> erişim tarihi: ?
- Karaoğlu, M. B., (2018), Duygu durum bozuklukları, Özel Berk Karaoğlu aile danışma merkezi, <https://www.izmirklinikpsikolog.com/hizmet/12/duygu-durum-bozukluklari> erişim tarihi: 01.03.2023
- Kinard, E. (1982). Child abuse and depression: Cause or consequence?. *Child Welfare*, 61, 403-413.
- Kurtoğlu, D. (2020). *Çocukluk çağı olumsuz olayları ve travmalarının yetişkinlikte alkol/madde kullanımı üzerinde etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özer, B. (2021). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı ruhsal travmaları ile depresyon arasındaki ilişkide affetmemenin ve sürekli öfkenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Örsel, S., Karadağ, H., Kahiloğulları, A. K. & Aktaş, E. A. (2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 130-136.
- Yıldız, Y. (2012). *Çocukların cinsel istismarı suçu ve ikincil mağduriyet sorunu*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Sevük, Y. H. (2015). 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda cinsel saldırı ve cinsel taciz suçları, *TBB Dergisi*, 18(57), 243-282.
- Sarıçamlık, E. (2020). *Çocukluk çağı travması ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tyano, S., Iancu, I., Solomon, Z., Sever, J., Goldstein, I., Touvtana, Y., & Bleich, A. (1996). Seven-year follow-up of child survivors of a bus-train collision. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(3), 365-373.
- World Health Organization (2016). <https://www.who.int/> erişim tarihi: 27.02.2023

## EXTENDED ABSTRACT

The aim of this review is to examine the relationship between emotional disorders, especially depressive disorder, in adulthood of individuals who have been exposed to trauma in childhood. First of all, the causes that may lead to trauma in childhood will be examined one by one, and the definitions of depressive disorder and bipolar disorder which are emotional disorders will be mentioned. Later, the history of childhood traumas, risk factors and protective measures will be discussed. In the conclusion part of the review, the connection between these two situations will be evaluated by looking at previous studies. It will be discussed which childhood traumas are more effective in these disorders, and the importance of early detection of children with childhood trauma will be mentioned. Who could be affected by these situations and how, as well as the importance of taking early measures, have been discussed in light of previous studies.

Information about what childhood trauma is, its history, risk factors, preventive measures and affective disorders are given. Childhood traumas are one of the biggest risk factors that pave the way for psychopathological disorders in older ages. It has been proven by studies that childhood neglect and abuse are effective in the emergence of psychopathology in adulthood, and that substance and alcohol addiction, post-traumatic stress disorder, psychosis (Banducci, 2014), and depression (Kinard, 1982; Bradley et al., 2008) are likely to be seen. Sexual abuse and lack of parental attention in childhood are associated with depression in adults. At the same time, it has been determined that abuse in childhood get inclined to anxiety disorders, especially generalized anxiety disorder and panic disorder (Burhanoğlu, 2015). Considering the studies conducted to determine the relationship between childhood traumas and depressive symptoms, in a study conducted by Bostancı et al. (2006), it was determined that emotional, physical and sexual abuse observed in childhood in university students was significantly related to depressive symptoms seen in their current life. In another study, it was reported that having a childhood trauma experience increased the relationship between anxiety and depression symptoms among people diagnosed with major depression (Gül et al., 2016). It has been determined in 'a similar study that the frequency of neglect and abuse was compared between individuals diagnosed with major depression and healthy individuals, and levels of sexual, emotional, and physical abuse, as well as physical and emotional neglect, were higher in individuals diagnosed with major depression' (Çelik et al., 2018). Another emotional disorder revealed by childhood traumas is bipolar disorder. In animal models, it is stated that traumatic experiences have significant and long-term effects on symptoms associated with bipolar disorder (Liu et al. 1997). It is stated that the neurobiology of BPD, in which there are psychosocial stresses, can be changed over time (Post, 1992). As a result of these effects, it has been observed that there is a worse disease course in bipolar patients with post-traumatic stress disorder (PTSD) that occurs in relation to traumatic experiences in bipolar patients (Otto et al. 1994). 'Clinical and epidemiological studies demonstrate that stress and emotional trauma, particularly in early childhood, are associated with increased psychopathology and risk of self-harm, and that Bipolar Disorder (BPB) represents a more severe subtype' (Fisher and Hosang, 2010, Maniglio, 2013). There are studies showing that traumatic events are not only effective in the onset of BPB but also in its course (such as rapid cycling), in the formation of episodes, and increasing the incidence of suicide attempts in such patients, as well as frequently accompanying substance abuse (Erten et al., 2015). According to another study, it has been found that there is a positive relationship between childhood trauma and somatisation and depression, as well as a positive relationship between childhood trauma and maladaptive cognitive emotion regulations strategies with somatisation and depression

(Sarıçamlık, 2020). It has been observed that the frequency, intensity, and continuity of traumatic experiences increase the severity and variety of mental pathology (Burhanoğlu, 2015). As we talked about the role of neglect in mental disorders earlier, a study conducted in a psychiatry sample found that emotional neglect had a frequency of 81.6% (Çelik et al., 2018). Looking at the impact of some individual factors on exposure to childhood trauma, in a study conducted by Bryer et al. (1987), it was found that 54% of 66 male patients in a psychiatric clinic had a history of sexual abuse, and childhood sexual abuse was found to increase the severity of psychiatric symptoms, which was a turning point. In a study, 152 traumatized child patients were evaluated, and it was observed that the average age of the patients was between 4 months and 17 years, with 64% of them being male (Aydın ve ark., 2010). 'In addition, preventing the occurrence of childhood traumatic experiences (CTEs) that can cause many psychosocial problems not only in the child's mental and physical development but also in childhood and adulthood, and investigating them with a multidisciplinary approach both in childhood and beyond after the occur; long-term follow-up by mental health professionals is of great importance' (Çelik et al., 2018). The primary goal is always to focus on measures before experiencing trauma, but sometimes, in situations we cannot prevent, it is important to be aware and intervene quickly. As we discussed, family factors such as poor parental education, parenting roles, and early parenthood are risk factors. When such situations are noticed, taking steps to prevent trauma is of great importance.

## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AÇIK ÖĞRETİM LİSESİNİ TERCİH ETME NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF THE REASONS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS TO PREFER OPEN EDUCATION HIGH SCHOOL

\*Rıdvan KÜÇÜKALİ<sup>1</sup>, Mehmet KAYA<sup>2</sup>

\*e-mail: [ridvankucukali@atauni.edu.tr](mailto:ridvankucukali@atauni.edu.tr)

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, Erzurum, Türkiye  
<sup>2</sup>Şehitler İlkokulu, Oltu, Erzurum, Türkiye

#### ÖZET

Örgün ve yaygın eğitimin sürekliliği yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim için oldukça önemli bir yere sahiptir. İletişim ve teknolojinin durdurulamaz gelişimi ise hem örgün hem de yaygın eğitim uygulamalarında değişimlere yol açmaktadır. Teknoloji sayesinde hayatımıza giren uzaktan eğitim ile farklı mekanlarda bulunan bireyler eğitim süreçlerine katkıda bulunmaya devam eder. Bu gelişmelerle beraber Türkiye’de de örgün eğitimden açık liseye geçen öğrenci sayısı son yıllarda artmıştır ve bu çalışma, öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerini durum analizi yöntemi ile incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, yaş, cinsiyet, aile gelir durumu, üniversitede okunmak istenen bölüm, çalışma durumu, Covid-19’un etkisi, sınıf tekrarı yapılıp yapılmadığı ve açık öğretime geçiş zamanı gibi değişkenler değerlendirilmektedir. Bu araştırma, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Keywords:** Yaygın eğitim, örgün eğitim, teknoloji

**JEL KODU: I20**

#### ABSTRACT

For lifelong learning and personal growth, there must be a seamless transition between official and informal education. Both formal and informal educational practices have changed as a result of the unrelenting advancement of communication and technology. Distance education, which has become a part of our lives thanks to technology, enables people to continue participating to the educational process from different locations. Along with these changes, more students in Turkey have been switching from formal education to open high schools in recent years. Using a situational analysis approach, this study seeks to investigate the causes of students' transition to open high schools. Age, gender, family income, planned university department, work situation, the effect of Covid-19, if class repetition is practiced, and other factors were examined in the study.

**Anahtar Kelimeler:** Non-formal education, formal education, technology

**JEL CODE: I20**

#### GİRİŞ

Bilgi işleme süreçleri, sürekli gelişen ve değişen çağımızın şartları ile yeniden şekillenmiştir. Bilgi, önceden aktarılan teorik konumda iken teknolojinin gelişmesi ile birlikte uygulanan ve üst düzey bilişsel yöntemlerle aktif kullanılan duruma geçmiştir. Medya ve iletişim süreçlerinin gündelik hayatımızda eski çağlara oranla günümüzde daha etkin olduğu görülmektedir. Eskiden öğrenilen bilgiler geçerliliğini çok uzun süreler sürdürebilmekte iken bugün öğrenilen bilgiler çok hızlı bir şekilde değişmekte ve eski bilgi konumuna gelmektedir. Bu durum ise öğrencilerin bilgi öğrenme ve bilgiyi işleme süreçlerinde farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Öğrenme kavram olarak farklı kişiler tarafından benzer biçimlerde ifade

edilmiştir. Öğrenme, belli başlı konular ve olgular hakkında bilgi sahibi olmak (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2023) biçiminde tanımlanmaktadır. Özden (2002) ise öğrenmeyi sosyal yaşantı içerisinde insanların birbirleriyle ve çevreleri ile kurmuş oldukları iletişim ve etkileşim sonucu ortaya çıkan duygu düşünce ve davranış farklılaşmasıdır. Toplumsal yaşam içerisinde kurulan iletişim ağı sonucu yaşanan davranış değişikliği öğrenme olarak ifade edilebilir (Morgan, 1993). Bilginin çeşitlendiği ve sürekli bir değişim yaşandığı günümüz dünyasında öğrenimin de sürekliliği hayati bir önem kazanmıştır (Kör ve ark., 2013). Önceden eğitim kurumları vasıtasıyla örgün olarak devam ettirilen öğretim, çağın şartları doğrultusunda, teknolojinin de gelişmesi ile hayatın her alanında var olur hale gelmiştir.

Eğitim bireylerin toplum içerisinde gerekli bilgi, beceri gibi yaşamsal döngü içerisinde varlıklarını devam ettirebilmeleri açısından okul içinde veya okuldan bağımsız olarak gündelik yaşam içerisinde doğrudan veya dolaylı yürütülen faaliyetlerin bütünüdür (TDK Sözlük, 2023). Sosyal bir hayat süren insan diğer bireylerle sürekli iletişim halindedir. Bu iletişim sürecinin yansıması ise eğitimle mümkündür. Eğitim kavramı ile okul kavramı birbiriyle doğrudan ilintilidir. Fonksiyonu toplumları eğitmek olan okulların bu işlevi dışında birçok farklı işlevi de mevcuttur. Bu işlevlerin başında bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve çevresine karşı duyarlı olabilmek gibi üst düzey bilişsel yetileri bireylere kazandırması gelir (Stevenson, 2007). Okulun bir diğer işlevi ise demokratik bir anlayışla toplumsal süreçlere dahil olabilecek kişiler yetiştirmektir (Dreyfus ve ark., 1999). Dewey ise okulun bireylere temel bilgi ve beceriler kazandırdığını ifade etmektedir (Dewey, 1934). İşlevleri bakımından toplumsal yaşam içerisinde hayati önem taşıyan okul bireylerin kişisel gelişimleri açısından da son derece önemlidir. Kişiler iletişim süreçlerinin çoğunluğunu okul vasıtasıyla içselleştirir. Bu yönüyle okul bireylere toplumsallık olgusu katar.

Toplumların gelişmesi ve ilerlemesinde eğitim konusu bir hayli önem taşımaktadır. Ülkemizde formal ve informal olarak devam ettirilen eğitim, bireylerin kişisel gelişimiyle birlikte toplumsal değişim ve gelişim içinde bir önkoşul olarak kabul edilebilir. Yaşam döngüsü içerisindeki gereksinimler eğitim sürecini de dinamik bir biçime getirmiştir (Yüksel, 2021). Bu sebeple de eğitim anlayışımız ve uygulamalarımızda tarihsel süreç içerisinde farklılaşmalar gözlenmiştir. Eğitim konusu ile ilgili teorik tanımlamalardan, eğitim öğretim sürecinin devam ettiği kurumların yapısından ve eğitim politikalarımızın içeriğine kadar pek çok alanda farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de 1990’lı yıllarda uygulanmaya başlanan Temel Eğitim Reformu sonrasında eğitim sistemimizde farklılaşmalar ve değişimler ortaya çıkmıştır. Eğitim süreci örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Örgün eğitim, daha önceden tasarlanmış programlar vasıtasıyla okullarda bir plan ve program dahilinde sürdürülür. Örgün eğitim belli yaş gruplarına göre tasnif edilmiş öğrencileri temele alır. Yaygın eğitim ise örgün eğitime alternatif olarak oluşturulan eğitim faaliyetlerinin bütünüdür. Yaygın eğitim tüm toplumla alakalı olup eğitim süreçlerine hiç dahil olmamış, süreci yarıda bırakmış ya da bitirmiş bireylere kişisel ve mesleki anlamda ilerleme sağlaması amacıyla kendi ilgi ve yeteneklerine göre yaşam boyu öğrenme olanağı tanır (Güneş, 2020). Bu yönüyle yaygın eğitim örgün eğitimin tamamlayıcısıdır.

Alanyazın tarandığında, uzaktan eğitim için birçok tanımın yapıldığını söyleyebiliriz. Uzaktan eğitim, bireylerin birbirlerinden farklı mekanlarda bulunarak iletişim teknolojileri sayesinde eğitim öğretim süreçlerine katılması olarak ifade edilebilir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim

teknolojinin gelişimiyle birlikte farklı mekanlarda bulunan bireylerin ortak sanal sınıflara bağlanmasıyla gerçekteşir. Uzaktan eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim öğretim etkinlikleriyle kişi kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenir (Demirel, 2011). Uzaktan eğitim için farklı bir ifade ise Alkan'a (1987) göre eğitim öğretim sürecinde bazı sınırlılıklar ve imkansızlıklar sebebiyle örgün eğitime devam edemeyen bireyler için etkileşimli ortamlar vasıtasıyla sunulan eğitimdir. Öğrenme sürecine katılan bireylerin fiziksel olarak birbirlerinden bağımsız bir şekilde ve farklı ortamlarda bulunarak sürece dahil oldukları öğrenme etkinliklerinin tümü uzaktan eğitim olarak nitelendirilebilir (Uluğ & Kaya, 1997). Uzaktan eğitim süreci için hayati önem taşıyan bazı püf noktaları aşağıdaki gibi ifade edebiliriz:

- Örgün eğitime belirli sınırlılıklar sebebiyle dahil olamamış bireylerden oluşur.
- Öğrenme sürecinde katılımcılar fiziksel olarak farklı mekanlarda bulunur.
- Öğrenme süreci bireylerin yaşından bağımsızdır.
- Sanal ortamlara uygun olarak hazırlanmış materyallerden oluşur.
- Katılımcılar için fiziksel mekân farklılıkları olsa bile birbirleriyle etkileşimleri mevcuttur (Kör, 2013).

Türkiye'de örgün eğitimden açık liseye geçen öğrenci sayısı son yıllarda fazlaca artış göstermektedir. Öğrencilerin açık liselere geçiş nedenlerini araştıran çalışmalar sınırlıdır. Yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak açık lise program uygulamaları ile ilgilidir. Bizim yapacağımız çalışma ise durum analizi yöntemi ile eğitim öğretim süreci içerisinde örgün eğitimden açık liseye geçişin nedenlerini açıklayan bir çalışmadır. Yüksel (2021) yaptığı çalışmada Van ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenlerini incelemiştir. Bu çalışma teorik yapı olarak bizim çalışmamızla benzerlik gösterirken iki çalışma kapsam bakımından birbirinden farklıdır. İki çalışma arasındaki bir diğer farklılık ise Yüksel (2021) yaptığı çalışmada örgün eğitimden açık liseye geçiş nedenleri olarak akademik başarısızlık, disiplin suçları, öğretmen ve idarecilerin etkisi gibi değişkenlerin önemini öncelerken bizim çalışmamızda ise yaş, cinsiyet, aile gelir durumu, üniversitede okunmak istenen bölüm, herhangi bir işte çalışma durumu, Covid19'un açık liseye geçiş sürecindeki etki durumu, sınıf tekrarı yapıp yapılmadığı ve açık öğretime kaçınıcı sınıftan itibaren geçildiği gibi değişkenler incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmamızın amacı örgün öğretimden açık liseye geçen öğrencilerin geçiş nedenlerinin incelenmesidir. Araştırmamızın ulaşılmak istenen diğer hedefleri ise şu şekildedir:

1. Açık liseye geçme durumunda öğrencilerin yaş, cinsiyet ve aile gelir düzeyi gibi demografik verilerin incelemek.
2. Hedeflenen üniversite tercihi ile açık liseye geçiş durumu arasındaki bağlantıyı incelemek.
3. Covid19 süreci ile açık liseye geçme durumu arasındaki örüntüyü incelemek.
4. Öğrencilerin açık liseden beklentilerini incelemek.
5. Öğrenciler açısından açık öğretimde okumanın örgün öğretimden farklılıklarını incelemek.

### **Araştırmanın Gerekeçesi ve Önemi**

Bu araştırma 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin örgün öğretimden kendi istekleri doğrultusunda açık öğretime geçiş nedenlerini ortaya koymaktadır. Alan yazın tarandığında 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin örgün öğretimden açık öğretime geçmeleri hususunda herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Çalışmamızın bu boyutu özgünlük olarak değerlendirilebilir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

- Katılımcılar bilgi formu sorularını içtenlikle, tarafsız ve doğru bir şekilde cevaplamışlardır.
- Örneklem grubundaki katılımcıların cevapları kendi gerçek duygu ve düşüncelerini içermektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Çalışma grubu Erzurum ili Oltu ilçesinde öğrenim gören 11. ve 12. Sınıf çağındaki 20 açık lise öğrencisinden oluşmaktadır.
- Araştırma sonucunda ortaya çıkan bilgiler bilgi formundaki sorular ile sınırlıdır.

## **YÖNTEM**

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

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel araştırma modeli ile oluşturulmuştur. Nitel araştırma çalışmada veri elde etmek için görüş ve fikirleri alınan örneklem grubunun kendi deneyimlerinin ve bu deneyimler sonucu elde edilen bilgilerin bir bütünlük içerisinde incelendiği çalışmalardır (Ekiz, 2013). Nitel araştırma modelinde gerçeklik algısı örneklem grubundaki bireylerin görüş ve önerilerinden bağımsız değildir. Olaylar ve durumlar görüşüne başvurulmuş bireylerin kişisel zihin şemalarıyla değerlendirilir. Nitel çalışmalar belirli durum ve koşullarda gerçekleşen olaylara açıklık getirme amacıyla desenlenmiştir (Yıldırım & Şimşek 2016).

Bu çalışmada nitel araştırma modelinin durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırma için elde edilmesi planlanan nitel ve nicel veriler birlikte toplanabilir. Bununla birlikte toplanan verilerden yola çıkılarak belirli bir duruma ait sonuçların gün yüzüne çıkarılması amaçlanmaktadır. Durum çalışması yöntemi ile veri elde edilen çalışmalarda üzerinde araştırma yapılan belirli durumun topyekûn ve ayrıntılı incelenmesi amacıyla 'nasıl' ve 'niçin' soruları cevaplandırılmaya çalışılır (Yin, 2003). Bizim yaptığımız bu çalışmada ise 'Açık öğretim lisesi okuyan örgün ortaöğretim yaşındaki bireylerin açık liseyi tercih sebepleri' araştırılmıştır. Bu amaçla katılımcıların görüşleri bilgi formu aracılığıyla incelenmiştir.

### **Araştırma Grubu**

Açık öğretim lisesi okuyan örgün ortaöğretim yaşındaki bireylerin açık liseyi tercih sebeplerinin araştırıldığı bu çalışmada çalışma grubu olarak Erzurum ili Oltu ilçesinde Oltu Halk Eğitim Merkezinde kayıtlı olan 17-19 yaş aralığındaki yirmi öğrenci belirlenmiştir.

### **Tablo1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri**



Kişi	Cinsiyet	Yaş	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Ekonomik Düzey	Okul Türü	Sınıf Tekrarı	Takviye Ders Alma	Covid-19 Sürecinin Tercih Etkisi	Üniversitede Okunmak İstlenen Bölüm	İşte Çalışma Durumu	Açık Öğretime Seçildiği Sınıf	Açık Lisenin Öğrün Liseye Kıyasla Faydaları
K1	Erkek	18	İlkokul	Lise	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Evet	Hukuk	Hayır	11	Vakit faydası
K2	Kız	18	Ortaokul	Ortaokul	1001-2500 TL	Fen lisesi	Hayır	Evet	Evet	Tıp	Hayır	12	Devamsızlık sorunu
K3	Kız	19	İlkokul	Ortaokul	1001-2500 TL	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Eczacılık	Hayır	12	Devamsızlık sorunu
K4	Erkek	17	Okur-yazar değil	İlkokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Evet	Mühendislik	Evet	11	Ekonomik ve vakit faydası
K5	Erkek	18	İlkokul	Ortaokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Hukuk	Hayır	11	Vakit faydası
K6	Kız	17	İlkokul	İlkokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Evet	Öğretmen	Evet	12	Devamsızlık sorunu
K7	Kız	19	Ortaokul	İlkokul	1001-2500 TL	Fen Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Tıp	Hayır	12	Vakit faydası
K8	Kız	18	İlkokul	Ortaokul	1000 TL altı	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Hukuk	Hayır	12	Daha çok çalışma fırsatı
K9	Erkek	18	Okur-yazar değil	Ortaokul	1001-2500 TL	Fen Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Tıp	Hayır	12	Daha çok çalışma fırsatı
K10	Kız	17	İlkokul	İlkokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Eczacılık	Hayır	11	Vakit faydası
K11	Erkek	19	İlkokul	İlkokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Evet	Mühendislik	Evet	12	Ekonomik ve vakit faydası
K12	Kız	19	Okur-yazar değil	Lise	1001-2500 TL	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Tıp	Hayır	12	Daha çok çalışma fırsatı
K13	Erkek	18	Okur-yazar değil	Ortaokul	1001-2500 TL	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Öğretmen	Hayır	11	Vakit faydası
K14	Kız	19	Ortaokul	İlkokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Hukuk	Hayır	11	Devamsızlık sorunu
K15	Kız	18	Ortaokul	Ortaokul	1001-2500 TL	Fen Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Tıp	Hayır	11	Vakit faydası
K16	Kız	18	İlkokul	İlkokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Hukuk	Hayır	12	Daha çok çalışma fırsatı
K17	Erkek	17	İlkokul	İlkokul	1001-2500 TL	Anadolu Lisesi	Hayır	Hayır	Hayır	Mühendislik	Hayır	12	Daha çok çalışma fırsatı
K18	Kız	19	İlkokul	İlkokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Evet	Hukuk	Evet	11	Ekonomik ve vakit faydası
K19	Kız	17	Ortaokul	Lise	1001-2500 TL	Fen Lisesi	Hayır	Evet	Hayır	Tıp	Hayır	12	Daha çok çalışma fırsatı
K20	Kız	18	İlkokul	Ortaokul	1000 TL altı	Anadolu Lisesi	Hayır	Evet	Evet	Mühendislik	Evet	11	Daha çok çalışma fırsatı

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formu konunun amacına uygun bir şekilde tasarlanmış ve araştırma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Bilgi formunda konuyla alakalı çeşitli değişkenler öğrencilerin cevaplandıracağı bir şekilde oluşturulmuştur.

Uzman görüşüne başvurularak oluşturulan bilgi formu 11 sorudan meydana gelmektedir. Araştırmacı tarafından oluşturulan form vasıtasıyla öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri, ailenin ekonomik düzeyi, katılımcının örgün eğitimdeki okul türü, katılımcının örgün eğitimde sınıf tekrarı edip etmeme durumu, takviye ders alma durumu, Covid19'un açık öğretime geçişteki etkisi, katılımcının üniversitede okumak istediği bölüm, katılımcının bir işte çalışma durumu, açık öğretime kaçınıcı sınıftan itibaren geçtiği, açık öğretimin örgün öğretime göre faydaları gibi değişkenler incelenmiştir. Bilgi formu tasarlanırken alan yazın taranmış ve öğrencilerin kişisel bilgilerinden faydalanılmıştır. Form Oltu Halk Eğitim Merkezine kayıtlı araştırmanın problem durumuna uyum sağlayan 20 öğrenciye uygulanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmaya veri sağlamak için hazırlanan bilgi formu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Oltu Halk Eğitim Merkezi'nde kayıtlı açık öğretim çağındaki 20 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda araştırmamız için veriler elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmamızda elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilere dair örtük anlamları açıklamaya ve tanımlamaya yarayan analiz yöntemidir. İçerik analizinde aynı kavram alanına giren veriler gruplandırılarak yorumlanır. İçerik analizinin verilerin kodlanması temaların bulunması kodların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması biçiminde üç aşamadan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada içerik analizinin aşamaları sıralı olarak takip edilerek elde edilen veriler yorumlanmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde çalışmanın problem cümlesi hedefinde açık öğretim lisesine kayıt yaptırmış öğrencilere uygulanan bilgi formundan elde edilen veriler yorumlanmış ve elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyeti**

Erkek	K1,K4,K5,K9,K11,K13,K17
Kız	K2,K3,K6,K7,K8,K10,K12,K14,K15,K16,K18,K19,K20

Çalışmaya 13 kız ve 7 erkekten oluşan 20 kişilik grup katılmıştır.

**Tablo 3. Katılımcıların Yaşları**

17	K4,K6,K10,K17,K19
18	K1,K2,K5,K8,K9,K13,K15,K16,K20
19	K3,K7,K11,K12,K14,K18

Katılımcıların 9'u 18 yaşında, 6'sı 19 yaşında ve 5 'i de 17 yaşındadır.

**Tablo 4. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyleri**

Okuryazar değil	K4,K9,K12,K13
İlkokul	K1,K3,K5,K6,K8,K10,K11,K16,K17,K18,K20
Ortaokul	K2,K7,K14,K15,K19

Çalışmaya katılanların anne eğitim düzeyleri; 11'i ilkokul, 5'i ortaokul mezunudur. 4'ü okuryazar değildir.

**Tablo 5. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyleri**

İlkokul	K4,K6,K7,K10,K11,K14,K16,K17,K18
Ortaokul	K2,K3,K5,K6,K8,K9,K13,K15,K20
Lise	K1,K12,K19

Çalışmaya katılanların baba eğitim düzeyleri; 3'ü lise, 8'i ortaokul, 9'u ise ilkokul mezunudur.

**Tablo 6. Katılımcıların Ekonomik Düzeyleri**

Düşük	K1,K4,K5,K6,K8,K10,K11,K14,K16,K18,K20
Orta	K2,K3,K9,K12,K13,K15,K17,K19
Yüksek	K7

Çalışmaya katılanların ekonomik düzeyleri; 11'i düşük (10000 tl altı), 8' i orta (10001 ile 25000 TL arası), 1'i de yüksektir (25000 TL üzeri).

**Tablo 7. Katılımcıların Örgün Eğitimde En Son Kayıtlı Oldukları Lise Türü**

Anadolu İmam Hatip Lisesi	K8,K13
Anadolu	Lisesi
K1,K3,K4,K5,K6,K8,K10,K11,K12,K14,K16,K17,K18,K20	
Fen Lisesi	K2,K7,K9,K15,K19

Çalışmaya katılanların örgün eğitimde iken kayıtlı oldukları okul türleri; 13'ü Anadolu lisesi, 5'i fen lisesi, 2'si de Anadolu imam hatip lisesidir.

**Tablo 8. Takviye Ders Alma Durumu**

Evet	K2,K3,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K12,K13,K14,K15,K16, (Kurs, Etüt Merkezi, Özel Ders vb.) K18,K19,K20
Hayır	K1,K4,K11,K17

Çalışmaya katılanlardan 4'ü takviye ders almamakla birlikte, 16'sı takviye ders almaktadır.

**Tablo 9. Katılımcıların Açık Öğretimi Seçme Sebeplerinde Covid19 Salgınının Etkisi**

Evet (Etkili)	K1,K2,K4,K6,K7,K9,K10,K12,K17,K18,K20
Hayır	K3,K5,K8,K11,K13,K14,K15,K16,K19

Çalışmaya katılanların 11'inde açık öğretim lisesi seçiminde Covid19 salgını etkili rol oynamışken, 9'unda herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

**Tablo 10. Katılımcıların Üniversitede Okumak İstedikleri Bölümler**

Öğretmenlik	K6,K13
Mühendislik	K4,K11,K17,K20
Eczacılık	K3,K10
Hukuk	K1,K5,K8,K14,K16,K18
Tıp	K2,K7,K9,K12,K15,K19

Çalışmaya katılanlardan 6'sı 'Hukuk', 6'sı 'Tıp', 2'si 'Eczacılık', 4'ü 'Mühendislik' ve 2'si de 'Öğretmenlik' bölümünde okumak istemektedir.

**Tablo 11. Katılımcıların Bir İşte Çalışma Durumu**

Evet	K4,K6,K11,K18,K20
Hayır	K1,K2,K3,K5,K7,K8,K9,K10,K12,K13,K14,K15,K16,K17,K19

Çalışmaya katılanlardan 15'i herhangi bir işte çalışmazken, 5'i çalışmaktadır.

**Tablo 12. Katılımcıların Açık Öğretime Geçtiği Sınıf Düzeyleri**

11. Sınıf	K1,K4,K5,K10,K13,K14,K15,K18,K20
12. Sınıf	K2,K3,K6,K7,K8,K9,K11,K12,K16,K17,K19

Çalışmaya katılanlardan 9'u 11. Sınıfta, 11'i 12. Sınıfta iken açık öğretime geçmiştir.

**Tablo 13. Katılımcılara Göre Açık Öğretimin Örgün Öğretime Göre Faydası**

Vakit Faydası	K1,K5,K7,K10,K13,K15
Devamsızlık Sorunu	K2,K3,K6,K14
Ekonomik ve vakit faydaları	K4,K11,K18
Daha çok ders çalışma fırsatı	K8,K9,K12,K16,K17,K19,K20

Çalışmaya katılanlardan 6'sı 'Vakit faydası', 4'ü 'Devamsızlık sorunu', 3'ü 'Ekonomik ve vakit faydası ve 7'si de 'Daha çok çalışma fırsatını açık öğretim lisesinin örgün liseye göre faydaları olarak ifade etmektedir.

## TARTIŞMA

Bu çalışma Erzurum ili Oltu ilçesi Oltu Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğüne kayıtlı örgün eğitim hayatında herhangi bir disiplin cezası almamış, sınıf tekrarı yapmamış ve kendi isteğiyle 11. ve 12. Sınıfta okurken açık öğretime kaydını yaptırmış 20 öğrenci ile sürdürülmüştür. Çalışma kapsamında örneklem grubundaki öğrencilerin örgün öğretimden açık öğretime geçme sebepleri incelenmeye çalışılmıştır. Örneklem grubundan elde edilen veriler analiz edilerek çalışmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alan yazın tarandığında bu çalışma ile sadece Yüksel (2021) tarafından hazırlanan 'Van İlindeki Orta Öğretim Öğrencilerinin Açık Liseye Geçiş Nedenleri' başlıklı yüksek lisans teziyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Her iki çalışma da öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerinin farklı değişkenler bağlamında incelemektedir. Bu çalışmanın Yüksel (2021) tarafından yapılan çalışmadan farkı ise örneklem grubumuzdaki öğrenciler herhangi bir disiplin cezası almamış, sınıf tekrarı yapmamış ve okula uyum sorunu yaşamayan bireylerden oluşmasıdır. Bu durumun dışında veri toplama teknikleri bakımından da iki çalışma farklılık göstermektedir. Yüksel (2021) araştırmasına öğrenci, öğretmen ve idarecilerle görüşme yoluyla veriler toplarken bu çalışmada veri toplama aracı olarak sadece öğrencilere uygulanan bilgi formu kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklem grubu 13 kız ve 7 erkekten oluşmaktadır. Araştırmaya katılan ve üniversite okumak isteyen kız öğrenci sayısının çokluğu TÜİK tarafından yapılan ve 2022' de yayımlanan 'Üniversitede Okuyan Kız Öğrenci Sayısı Erkek Öğrenci Sayısını Salladı!' başlıklı haberle benzerlik göstermektedir (Kamudan Haber, 2022). Ancak açık öğretime geçen kız öğrencileri sayısının fazla olması, kız öğrencilerin fazlalaşmaya başlamasından ziyade, açık öğretime geçme sebepleri arasında cinsiyete bağlı sebeplerin de olup olmadığını araştırılması gerektiği sonucunu çıkarmaktadır.

Çalışmadan elde edinilen bilgiye göre, çalışmaya katılan öğrencilerden 5'inin içerisinde bulunduğu ailenin sosyoekonomik düzeyleri düşük olduğu için çalışmak zorunda oldukları görülmüştür. Diğer öğrencilerin maddi bir kaygıları olmadığı için herhangi bir işte çalışma durumları bulunmamaktadır. Çalışma bu yönüyle, ekonomik kaygılara sahip olan öğrencilerin herhangi bir işte çalışma durumlarının paralellik gösterdiğini açığa çıkarmaktadır.

Örnekleme grubunda yer alan bütün öğrencilerin örgün eğitimde iken sınıf tekrarı yapmadığı görülmüştür. Aksine, bu öğrencilerin açık öğretime geçiş amaçlarından birinin, akademik kaygılar olduğu ve daha iyi bir lisans bölümü kazanmak için açık öğretime geçiş yatıkları ifade edilebilir. Literatürde bu bağlantı dahilinde herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bu sonuçla ilgili alan yazına bir yenilik kazandırılması öngörülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrenciler örgün eğitimden; vakit faydası, ekonomik sebepler, devamsızlık sorunu ve daha çok çalışma isteği ile açık öğretimi tercih etmişlerdir. Öğrencilerin genel durumu değerlendirildiğinde; tıp, eczacılık, mühendislik, hukuk ve öğretmenlik gibi yerleşilmesi zor olan bölümleri tercih ettikleri görülmektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuç olarak, öğrencilerin açık öğretime geçiş nedenleri arasında vakit faydası, devamsızlık sorunu, ekonomik sebepler ve daha çok çalışma isteği yer almaktadır. Bu öğrencilerin çoğunluğu, tıp, eczacılık, mühendislik, hukuk ve öğretmenlik gibi üst düzey bölümlere yerleşme isteği bildirmişlerdir. Bu nedenle, katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu takviye ders almaktadır. Türkiye'de üniversiteye girişin belli bir sınav dahilinde olduğu göz önüne alındığında, açık öğretime geçişin daha iyi bir üniversite kazanma amacıyla yapıldığı hipotezi üzerinde daha fazla çalışılmalıdır. Bu bağlamda, üniversiteye yerleştirme ve eğitim sistemine yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesi teşvik edilmelidir.

Örnekleme grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu ekonomik açıdan orta ve alt düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak sosyoekonomik koşulları kötü olsa da, çalışma grubundaki öğrencilerin sadece küçük bir kısmının ekonomik getirisi olan bir işte çalıştığı saptanmıştır. Bu durum da çalışmaya katılan öğrencilerin açık öğretimi, olumsuzluk veya başarısızlık nedeniyle değil, başarılarını artırmak ve kendilerini geliştirmek amacıyla tercih ettikleri sonucuna ulaştırmıştır.

Öneri olarak, bu durumun ülke genelindeki açık öğretim öğrencileri için de geçerli olup olmadığının incelenmesi ve bu konudaki çalışmaların alan yazınına yeni bir bakış açısı kazandırması önerilmektedir. Ayrıca, çalışmamızın küçük bir doğu ilçesinde yapılması sebebiyle açık öğretime geçiş yapan öğrencilerin kültürel sebepler bağlamında açık öğretime geçiş yapmış olabilecekleri de düşünülerek, açık öğretime geçişte kültürel sebepleri inceleyen bir araştırmanın da literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlarla beraber, açık öğretime geçiş yapan öğrencilerdeki cinsiyet farklılığına bakıldığında, açık öğretime geçişte cinsiyetin rolüne ilişkin çalışmaların yapılması da oldukça önemli olacaktır. Bu çalışmanın ilerleyen zamanlarda yapılacak olan daha geniş örneklemlerle çalışmalara ışık tutması temenni edilmektedir.

## **KAYNAKÇA**

- Alkan, C. (1987). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 209-229.
- Dewey, J. (1934). The supreme intellectual obligation. *Science*, 79(2046), 240-243.
- Spinosa, C., Flores, F., & Dreyfus, H. L. (1999). *Disclosing new worlds: Entrepreneurship, democratic action, and the cultivation of solidarity*. MIT press.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde yeni yönelimler (5. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F., & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kör, H. (2013), *Uzaktan eğitim ve örgün eğitimin çok yönlü - çapraz karşılaştırılması: Kırıkkale Üniversitesi ve Hitit Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013) Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması, *Technology Special*, 12(2);267-279.
- İşman, A. (2011), *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Morgan, C. (1993), *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler - eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uluğ, F. & Kaya, Z. (1997). *Uzaktan eğitim yaklaşımıyla ilköğretim*. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2),139-153.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. 3rd ed. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Yüksel, (2021). *Van ilindeki orta öğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- TDK. (2023). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) Erişim tarihi: 15.04.2023
- Kamudan haber.net, (2022) internet sitesinden 03.04.2023 tarihinde alınmıştır. (<https://www.kamudanhaber.net/universitede-okuyan-kiz-ogrenci-sayisi-erkek-ogrenci-sayisini-solladi-iste-oranlar>). Erişim tarihi: 14.04.2023

### EXTENDED ABSTRACT

The number of students transferring from formal education to open high school in Turkey has been increasing in recent years. Studies investigating the reasons for students' transition to open high schools are limited. Studies are mainly related to open high school program applications. Our study, on the one hand, is a study that explains the reasons for the transition from formal education to open high school in the education process with the situation analysis method. Yüksel (2021), in his study, examined the reasons for the transition of secondary school students in Van to open high school. While this study is similar to our study in terms of theoretical structure, the two studies are different from each other in terms of scope. Another difference between the two studies is that while Yüksel (2021) examined the importance of variables such as academic failure, disciplinary offenses, and the effect of teachers and administrators as the reasons for transitioning from formal education to open high school, in our study, on the other hand, variables such as age, gender, family income status, the department desired to study at the university, the status of working in any job, the

effect of Covid19 on the transition to open high school, whether the grade is repeated or not, and from which grade the open education is started were examined.

This research was consisted of a qualitative research model. Qualitative research is the study in which the experiences of the sample group whose opinions and ideas are taken to obtain data and the information obtained as a result of these experiences are examined in a whole (Ekiz, 2013). In the qualitative research model, the perception of reality is not independent of the opinions and suggestions of the individuals in the sample group. Events and situations are evaluated with the personal mind schemas of the individuals whose opinion is consulted. Qualitative studies are designed to clarify events that occur in certain situations and conditions (Yıldırım & Şimşek 2016). In this study, in which the reasons for choosing open high school among individuals at the age of formal secondary education studying at open education high schools were investigated, twenty students aged 17-19, registered in Oltu Public Education Center in Erzurum province Oltu district, were determined as the study group.

In this study, an information form was used to collect data. The information form was designed in accordance with the purpose of the subject and applied to the students in the research group. Various variables related to the subject were created in the information form in a way that students could answer. The information form which was prepared to provide data for the research was applied to 20 students in the open education age registered at Oltu Public Education Center in the 2022-2023 academic year. As a result of the application, data were obtained for our research.

The data obtained in our study were interpreted by content analysis. Content analysis is an analysis method that helps to explain and define the implicit meanings of the obtained data. In content analysis, data that fall into the same concept area are grouped and interpreted. Content analysis consists of three stages in the form of coding the data, finding the themes, arranging the codes and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, the stages of content analysis were followed sequentially and the data obtained were interpreted.

According to the information obtained from the study, it was observed that 5 of the students participating in the study had to work because their families had low socioeconomic levels. Since other students do not have any financial concerns, they do not have a job. In this respect, the study reveals that the working conditions of students who have economic concerns are parallel to each other.

It was observed that all students in the sample group did not repeat a grade while in formal education. On the contrary, it can be stated that one of the aims of these students' transition to open education is academic concerns and they move to open education in order to gain a better undergraduate degree. It is seen that there is no study within this connection in the literature. It is foreseen that this result obtained within the scope of the study will bring an innovation to the related literature.

Students who participated in the study from formal education preferred open education because of the time benefit, economic reasons, absenteeism problem and the desire to work more. When the general situation of the students is evaluated; it is seen that they prefer

departments that are difficult to settle in such as medicine, pharmacy, engineering, law and teaching.

As a result, among the reasons for students to switch to open education are time benefit, absenteeism problem, economic reasons and the desire to work more. The majority of these students expressed a desire to settle in higher-level departments such as medicine, pharmacy, engineering, law and teaching. It has been determined that the majority of the students in the sample group are at the middle and lower level in terms of economics. However, it was determined that only a small part of the students in the study group worked in a job with economic income, even though their socioeconomic conditions were bad. This situation led to the conclusion that the students participating in the study preferred open education not because of negativity or failure, but in order to increase their success and improve themselves.

As a suggestion, it is suggested to examine whether this situation is also valid for open education students across the country and to give a new point of view to the literature of studies on this subject. In addition, considering that the students who transitioned to open education may have switched to open education in the context of cultural reasons due to the fact that our study was conducted in a small eastern district, it is thought that a study examining the cultural reasons for the transition to open education may contribute to the literature. In addition to all these, considering the gender difference in students who transition to open education, it will be very important to conduct studies on the role of gender in the transition to open education. It is hoped that this study will shed light on future studies with larger samples.