



GAD

# GENÇLİK | araştırmaları dergisi

JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

SAYI  
21 | Yıl:2020 Cilt:8



**GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ /  
JOURNAL OF YOUTH RESEARCH**

**Cilt/Volume:** 8

**Sayı/Number:** 21

**Ağustos/August** 2020

**Yayın Dili**

Türkçe/İngilizce

**ISSN 2147-8473**

Gençlik Araştırmaları Dergisi ulusal hakemli bir dergidir. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

*Journal of Youth Research is the official peer-reviewed, national journal of the Ministry of Youth and Sports of Turkish Republic. Authors bear responsibility for the content of their published articles.*

**T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı ve  
Gençlik Araştırmaları Dergisi Adına  
İmtiyaz Sahibi/Owner**

Dr. Mehmet Ata Öztürk

**Genel Koordinatör/General Coordinator**  
Mehmet Dinç

**Yazı İşleri Müdürü/**

*General Publication Director*

Suat Tayfun Topak

**Gençlik Araştırmaları Dergisi  
ULAKBİM TR DİZİN'de  
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında)  
Sorgulanmaktadır.**

**Editör/Editor**

Dr. Mehmet Fatih Köse

**Yayın Kurulu/International Editorial Board\***

Abdullah Topcuoğlu / Selçuk Üniversitesi

Aylin Görgün Baran / Hacettepe Üniversitesi

Besim Fatih Dellaloğlu / Sakarya Üniversitesi

Ertan Özensel / Selçuk Üniversitesi

Eugene Kennedy / Louisiana State University

Hakan Dulkadiroğlu / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

İhsan Sezal / TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

İsmail Coşkun / İstanbul Üniversitesi

Kadir Canatan / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Mazhar Bağlı / Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi

Mehmet Akif Aydın / İstanbul Medipol Üniversitesi

Mehmet Eskin / Adnan Menderes Üniversitesi

Süleyman Seyfi Öğün

Şeref Ateş / Sakarya Üniversitesi

Yasin Aktay

Yakup Bilgili / Florida State College

**\*İsme göre alfabetik sırada/**

In alphabetical order by name

**Yayın Koordinatörü/Broadcast Coordinator**  
Suat Tayfun Topak

**Tasarım Dizgi ve Uygulama/Graphic Design**  
Bilal Said Doğrusöz

**Tashih/Proofreading**  
Bilal Said Doğrusöz

**Yayın Türü/Type of Publication**  
Yaygın Süreli Yayın/Peer Reviewed Academic Journal

**Yayın Periyodu/Publishing Period**  
Dört ayda bir (Nisan, Ağustos, Aralık aylarında)  
yayımlanır/Three times a year (April, August,  
December)

Ankara - Ağustos 2020/Ankara August 2020

**Dergi Atrf Adı/Journal Name**  
Gençlik Arş. Derg./Journal of Youth Research



Yönetim Yeri/Management Location  
T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı  
Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon  
Genel Müdürlüğü  
Örnek Mahallesi, Oruç Reis Caddesi No:13  
Altındağ, Ankara Telefon: 444 0 472  
e-mail: genclikarastirmalari@gsb.gov.tr  
web: <http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr>

# İçindekiler *Table of Contents*

<p>İNCELEME / ARAŞTIRMA</p> <p><b>Gençlerde Rekreatif Spor Davranışı: Hazcı ve Faydacı Değer</b> <i>Recreative Sports Behavior in Young People: Hedonic and Utilitarian Values</i> <b>Cem Yeşilyurt &amp; Caner Çalışkan &amp; Hande İnan</b></p>	<p>05 18</p>
<p>İNCELEME / ARAŞTIRMA</p> <p><b>Gençlik Liderlerinde Öz Liderlik Davranışlarının İş Doyum Düzeyine Etkisi</b> <i>Impact of Youth Leaders' Self-Leadership Behaviours on Job Satisfaction</i> <b>Murat Görmüş &amp; Elif Aydın</b></p>	<p>23 40</p>
<p>İNCELEME / ARAŞTIRMA</p> <p><b>Sermaye Biçimi Olarak Mekânsal Sermaye ve Yükseköğretim Mezunu Gençlerin Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: İstanbul/Gazi Mahallesi Örneği</b> <i>A Qualitative Study on Spatial Capital as Capital Form and the Experiences of Young University Graduates: The Case of Istanbul/Gazi</i> <b>Büşra Turan Tüylüoğlu &amp; Murat Şentürk</b></p>	<p>47 70</p>
<p>İNCELEME / ARAŞTIRMA</p> <p><b>Okuma Kültürü Üzerine Bir İnceleme: Öğretmen Adayları Örneği</b> <i>A Study on Reading Culture: The Case of Prospectives Teachers</i> <b>Yasemin Kuşdemir &amp; Pınar Bulut &amp; Elif Büşra Uzun</b></p>	<p>74 91</p>
<p><b>Yazarlara Notlar</b> <i>Notes for Writers</i></p>	<p>96 98</p>





Copyright © 2020 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2020 • 8(21) • 5-17

ISSN 2147-8473

# Gençlerde Rekreatif Spor Davranışı: Hazcı ve Faydacı Değer

**Cem Yeşilyurt\***

**Caner Çalışkan\*\***

**Hande İnan\*\*\***

## Öz

Günümüz toplumları için rekreasyon ve spor, modern yaşamın stresini azaltan, zihin ve beden sağlığına olumlu katkılar sağlayan önemli unsurlardır. Özellikle genç nüfus için önem arz eden bu durum, daha güçlü bir nesil için yadsınmaz bir gerçeklik ortaya koymaktadır. Bu düzlemde, gençlerin, gelecekte rekreatif amaçlı spor yapma niyetleri üzerinde hangi motivasyonların etkili olduğu sürdürülebilir planlamalar açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, gençlerin gelecekte rekreatif amaçlı spor yapma niyetleri üzerinde hazcı ve faydacı değerlerin etkisini araştırmaktır. Araştırma kapsamında, Adıyaman merkez ilçesinde bulunan kamuya ait bir spor tesisinde, rekreasyon amaçlı sportif faaliyetlerde bulunan 162 gence anket uygulanmıştır. Verilere ilişkin yapılan korelasyon analizi sonucunda gençlerin gelecekte rekreatif amaçlı spor yapma niyetleri üzerinde hem hazcı hem de faydacı değerlerin etkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan regresyon analizinde her iki değerlerin gençlerin gelecekte spor yapma niyetini pozitif yönlü ve anlamlı şekilde etkilediği belirlenirken hazcı değerlerin faydacı değere göre nispeten daha etkili olduğu saptanmıştır. Son olarak bulgular ile ilgili görüş ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Gençler, Rekreatif Spor, Hazcı ve Faydacı Değer, Gelecek Davranış Niyeti

\* Arş.Gör.Dr., Adıyaman Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, cyesilyurt@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2193-5406

\*\* Dr. Öğr.Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, ccaliskan@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7774-1769

\*\*\* Dr. Öğr.Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, hinan@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0095-8003

## Abstract

For today's societies, recreation and sport are important elements that reduce the stress of modern life and make positive contributions to the mental and body health. This situation, which is especially important for the young population, reveals an undeniable reality for a stronger generation. In this context, it is very important for sustainable planning which motivations are effective on the intention of young people to do recreational sports in the future. The aim of this study is to investigate the effect of hedonic and utilitarian value on young people's intention to engage in recreational sports in the future. Within the scope of the research, a questionnaire was conducted on 162 young people engaged in recreational activities in a public sports facility in the central district of Adiyaman. As a result of the correlation analysis of the data, both hedonic and utilitarian values were found to be effective on the intention of young people to do recreational sports in the future. However, in the regression analysis, it was determined that both values positively and significantly affected the intention of young people to do sports in the future, while hedonic value was found to be relatively more effective than utilitarian value. Finally, regarding the findings, opinions and suggestions are presented.

**Keywords:** Youth, Recreational Sports, Hedonic and Utilitarian Value, Future Behavior Intention

## Giriş

Rekreasyon, bireylerin kişisel memnuniyet, sosyal kazanım ve tatmin duygusu için iş ve çalışma saatleri haricinde veya boş zamanlarında gönüllülük amacıyla gerçekleştirdikleri faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir (de Freitas, 2003; Tütüncü ve ark., 2011). Rekreasyon kavramının gündelik yaşamda daha çok yer etmeye başladığı gözlemlenmektedir. Toplumda görülen sosyo-kültürel değişimin yanı sıra, sağlıklı yaşam bilincinin artması ve medyanın etkisi kavramla ilgili yaygın bir farkındalık uyandırmıştır (Tekin ve ark., 2009:850).

Rekreasyonel faaliyetlerin en çok ilgi çeken, kapsamca geniş olan ve çeşitlilik sunan türü sportif olanlardır. Nitekim çoğu çalışmada belirtildiği üzere, sportif amaçlı faaliyetlere katılım birçok ülkede boş zaman ve rekreasyonun önemli bir yönünü temsil ederken (Funk ve ark., 2009:126), bu tür rekreasyon faaliyetleri günümüz yaşamının bir parçası haline gelmiştir (Sevil, 2012: 19). Bireylerin rekreatif amaçlı spor yapmalarının arkasında pek çok neden bulunmaktadır. Şehir yaşamının neden olduğu stresten kurtulma, temiz havada bulunma, doğaya daha yakın olma, sahilden keyif alma, avlanma, açık havada gezme ve bağlı olarak bütün bu faaliyetlerden alınan haz, söz konusu nedenlerden bazılarıdır (Bell,



2005: 1). Rekreatif faaliyetler sayesinde bireylerin birçok kişisel ihtiyacını karşıladığı görülmektedir. Örneğin fiziki ve ruhsal sağaltım, sosyalleşme, keşfetme duygusunun gelişmesi, yeti kazanımı, çalışma motivasyonu, hareketlilik ve elbette mutluluk rekreatif faaliyetlerin önemli çıktıları arasında yer almaktadır (Karaküçük, 2008: 95). Güncel rekreatif spor faaliyetleri, insanlara çalışma dışı zamanlarını nasıl geçirecekleri konusunda önemli bir deneyim yelpazesi sunmaktadır. Bu faaliyetler kolaydan zora, bireysel olandan takım çalışmasına ve maliyet bakımından ucuzdan pahalıya sıralanan geniş bir aralıkta şekillenmektedir (Jennings, 2007: 1).

Rekreatif spor faaliyetlerinin dikkat çeken bir boyutu da gençlerin bu faaliyetler ile olan etkileşim düzeyidir. Günümüzde, genç nüfus içinde büyük bir kesimin bilgisayar ve cep telefonu gibi teknolojik ürün bağımlılıkları nedeniyle hareketsiz bir yaşam sürdürdüğü ve bu kesimin gün geçtikçe genişlediği gözlemlenmektedir (Yeşilyurt, 2019). Şüphesiz, sürekli gelişen teknoloji ve özellikle internet kullanımı her yaşta bireyin vazgeçilmezidir (Dinç, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2018) verilerine göre, ergen bireylerin %81'i (11-17 yaş) hareketsiz bir yaşam sürdürürken bu oran bir anlamda Dünya Dağlık Örgütü'nün fiziksel aktivite konusundaki endişelerini doğrular bir gerçeklik ortaya koymaktadır. Reichert ve ark.'na (2007:515) göre, dünya üzerinde milyonlarca insan fiziksel aktivitelerden uzak hareketsiz bir yaşam benimsemektedir. Bu durum özellikle genç nüfus arasında obezitenin yaygınlaşmasına ve küresel sağlık sorunlarından biri haline gelmesine neden olmaktadır (WHO, 2012).

Olumsuz verilere rağmen, serbest zamanlarını rekreatif amaçlı spor yaparak geçiren gençlerin sayısı da yadsınamayacak düzeydedir (Yeşilyurt, 2019). Rekreatif spor faaliyetleri; gençlerin fiziki güç seviyelerini artırma (Hoffman ve ark., 2005: 158), yeni beceriler kazanma, sağlıklı olma (Stern,1990:94), kendini rahat ifade edebilme ve stresle başa çıkabilme (Todaro, 1993:24-26) gibi konularda önemli katkılar sunmaktadır. Bu noktada rekreatif spor faaliyetleri gençlerin yaşamlarını dengeleme ve etkileşim kurma noktasında sosyal, duygusal ve fiziksel sağlıklarına katkı sağlamaktadır (Snodgrass ve Tinsley, 1990: 36). Anlaşılabileceği üzere gençlerin rekreatif spor davranışı geliştirmeleri üzerinde çok farklı nedenler etkili olabilmektedir. Kuzgun'a (2000) göre, bu davranışın harekete geçmesi ve yaygınlaşması için psikolojik ihtiyaçların karşılanması önem arz etmektedir. Bu noktada iki önemli soru öne çıkmaktadır. Birincisi genç bireylerin bu tür faaliyetlere katılmadan ne beklediği, ikincisi ise kazanımlarının ne olduğudur (Kanters ve Forester, 1997:3). Bu sorulardan hareketle, sportif faaliyetlerin yapılmasının nedenleri arasında çeşitli motivasyon unsurları bulunmaktadır. Bu çalışmada, rekreatif amaçlı spor yapan gençlerin gelecekte de bu davranışı sürdürmeleri üzerinde hazcı ve faydacı değerlerin etkisi incelenmiştir. GURSOY, SPANGENBERG VE RUTHERFORD'A (2006:280) göre; sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve pazarlama gibi çeşitli disiplinlerde, bir duruma karşı var olan tutumu daha iyi anlamak için haz ve fayda unsurunun araştırılması önerilen bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, genç bireylerde gelecek yönlü rekreatif spor davranışının altında yatan ilgili faktörlerin incelenmesi, araştırmanın

önemi bakımından iki unsuru öne çıkarmaktadır. Birincisi, araştırmamanın değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki nedensellik düşünüldüğünde ilgili alanyazında yeterli düzeyde bir çalışma bulunmamaktadır. İkinci unsur ise, çalışmanın bu alanda yapılacak planlamalar açısından pratik düzeyde fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Hazcı ve Faydacı Değer**

Haz ve fayda kavramları, davranış veya tutumların altında yatan farklı motivasyonlardır. Faydacı değer; rasyonel ve hedef odaklı bir isteklendirme olarak tanımlanabilirken, hazcı değer; mutluluk, uyanış ve eğlence arayışını ifade etmektedir. Bu nedenle, faydacılık dışsal motivasyonun bir şekli olurken hazcılık içsel motivasyonu işaret etmektedir (Lin, Wang ve Chou, 2012: 446). Bu noktada içsel motivasyon, bireyin herhangi bir faaliyeti dışarıdan zorlama hissi olmadan kendi karar verme duygusu ile gerçekleştirmesini ifade etmektedir (Ryan, 1991: 253). Dışsal motivasyonda ise söz konusu faaliyet bireyin ilgi odağında yer almayabilir. Önemli olan bu faaliyetin sonuçlarıdır (Ntoumanis ve ark, 2009: 253). Benzer söylemle haz yaklaşımı duygusal kaynaklı olurken, fayda yaklaşımı bilişsel kaynaklıdır. Her iki söylemden hareketle, haz alınan bir deneyim kendi içinde motive edici ve doğası gereği ödüllendirici olurken tek başına bir amaç niteliği taşıyabilmektedir. Buna karşılık, faydacı deneyim, dışsal olarak motive edici olurken, kendi içinde ödüllendirici değildir. Ancak daha yüksek bir hedefin başarılmasında etkili olduğu söylenebilir (Botti ve McGill, 2010:1067). Haz yaklaşımında, bir durumun gerçekleşmesi ile oluşan duygudan bahsedilebilir. Faydacı yaklaşımda ise söz konusu durumun sağladığı somut işlevler dikkate alınmaktadır (Voss, Spangenberg ve Grohmann, 2003:310). Aynı durum ekseninde, deneyimlenen bir olayın estetik ve duygusal yönü haz değerleriyle yorumlanabilirken araçsal yönü faydacı değerle açıklanabilmektedir (Yoshida, James ve Cronin, 2013: 54).

### **Haz ve Fayda Ekseninde Rekreatif Spor Davranışı**

Bir davranışın oluşmasında veya devamlılığında haz ve fayda faktörlerinin rolü önemli olup, o davranış üzerindeki etkileri karmaşıktır. Bir konu hakkında gerçekleşen ediminin arka planında duygudan duygusallığa, sübjektif çıkarımdan nesnel kazanca değin farklı değişkenler işlev görmektedir. Her iki durumun ortak paydasında beliren sonuç ise gerçekleşen davranış ile ilgili nesnel ya da değil, bir değer beklentisinin olmasıdır (Firat ve Aydın, 2016:1845). Bu ayırmada bir davranışın oluşumunda veya devamlılığında hangi değer beklentisinin olduğu ya da bu değerlerin ne oranda ağırlık kazandığı önemli görülebilir.

Rekreatif spor davranışı açısından, konunun her iki boyutunun da ağırlık kazandığı görülmektedir. Nitekim rekreatif spor, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlar arasında denge kurarak bir yaşam tarzı oluşturabilirken; aynı zamanda bu unsurlara olumlu katkılar sağlayan bir faaliyet olmaktadır (Hanani, 2017:96). Dolayısıyla gençlerin gelecek yönlü rekreatif spor yapma davranışı üzerinde her iki faktörün de etkili olduğu söylenebilir.

Konuya diğer taraftan bakıldığında, çoğu bireyin fizik ve sağlık açısından fayda elde edeceğinin farkında olmasına rağmen spor yapmaması veya yapılan sporların yarıda bırakılması (Sarrazin, Boiché ve Pelletier, 2007: 229-230) haz değerini faydacı değere göre ön plana çıkarmaktadır. Nitekim Claus ve Maklan (2011:1347), haz faktörünü sportif bir faaliyetin ana unsurlarından biri olarak görürken bu faktörün aynı zamanda söz konusu faaliyetle birlikte hissedilen heyecanı ve deneyimi ifade ettiğini belirtmektedir. Benzer söylemle, haz değerinin genç bireylerin rekreatif spor davranışlarını daha çok etkilediği düşünüldüğünde, sonuç olarak içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır (Pelletier ve ark., 1998; Deci ve Ryan, 1985). Buradan hareketle araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- H1:** Gençlerin gelecek yönlü rekreatif spor yapma davranışı üzerinde haz değerinin olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır.
- H2:** Gençlerin gelecek yönlü rekreatif spor davranışı üzerinde faydacı değer olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır.
- H3:** Gençlerin gelecek yönlü rekreatif spor davranışı üzerinde haz değeri faydacı değere göre daha etkilidir.

## Yöntem

### Ölçüm Aracı ve Örneklem

Çalışmada veriler anket tekniği ile elde edilmiştir. Ölçüm aracı, Lin, Wang ve Chou'nun (2012) çalışmasından adapte edilmiştir. Kullanılan ankette hazcı değer (5 ifade), faydacı değer (4 ifade) ve gelecek niyeti (3 ifade) olmak üzere üç kısım bulunmaktadır. Anket 5'li likert şeklinde olup, cevaplar "kesinlikle katılmıyorum-...-kesinlikle katılıyorum" aralığında oluşturulmuştur. Anket uygulaması, Adıyaman merkez bölgesinde kamuya ait bir spor tesisinde rekreatif amaçlı spor yapan ve kolayda örnekleme yoluyla ile seçilen 162 gence uygulanmıştır.

### Demografik Veriler

Katılımcıların %46'sı 25-29 yaş aralığında (74 kişi) bulunmakta ve %52.5'i kadın katılımcılardan (85 kişi) oluşmaktadır. Katılımcılar arasında lisans mezunu olanlar ilk sırada (%35.8) yer alırken, bunu %31.5 ile lise mezunu olanlar izlemektedir. Araştırmaya katılan 162 kişiden toplanan demografik veriler Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler**

Kategori	n	%	Kategori	n	%
<b>Yaş</b>			<b>Eğitim Düzeyi</b>		
13-18	34	21.0			
19-24	54	33.0			
25-29	74	46.0	İlköğretim	32	19.7
<b>Cinsiyet</b>			Lise	51	31.5
Kadın	85	52.5	Önlisans	21	13.0
Erkek	77	47.5	Lisans	58	35.8

**Normallik Testi**

Verilerin analizi yapılmadan önce normallik değerlerine, homojenlik ve birbirlerinden bağımsız olup olmadıklarına bakılmıştır (Green ve Salkind, 2007). Öncelikle eksik veri kontrolü yapılmış, eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Maddelerin normallik varsayımını incelemek amacıyla basıklık ve çarpıklık (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) testlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Verilerin Hazcı / Faydacı Değer ve Gelecekte Spor Yapma Niyetleri ile İlgili Normallik Testi**

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.	Statistics	Df	Sig.
Faydacı Değer	.312	162	.000	.754	162	.000
Hazcı Değer	.158	162	.000	.876	162	.000
Gelecek Niyeti	.217	162	.000	.825	162	.000

Tablo 2 incelendiğinde faydacı / hazcı değer ve gelecek niyeti boyutları ile ilgili puan dağılımının normal olmadığı ortaya çıkmıştır ( $P < .05$ ). Boyutlar normal dağılım göstermediği için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların +2 ile -2 arasında olduğu tespit edilmiştir (faydacı değer  $[-.973, -.185]$  ; hazcı değer  $[-1.153- 1.517]$ ; gelecek niyeti  $[-.964 -.007]$ ). Buradan hareketle ilgili puanların normal dağıldığı kabul edilerek (George ve Mallery, 2011) analizler gerçekleştirilmiştir.

### Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Örneklem yeterliliğini belirleyebilmek ve verilerin faktör analizi yapabilmeye uyumluluğunu belirleyebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri uygulanmıştır. KMO örneklem yeterlilik indeksinin, yüzde 60'dan büyük ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması ( $p < .05$ ) verilerin faktör analizi yapılabilmesine elverişli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada KMO ve Bartlett Küresellik testinin kabul edilir aralıkta olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 3, 4 ve 5).

Çalışmada kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini belirleyebilmek için açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş; geçerli olan yapıların güvenirlilik düzeylerini belirlemek için Cronbach Alfa testi değerleri esas alınmıştır. AFA testinde her faktörün en az üç maddeden oluşması ve maddelerin faktör yüklerinin minimum 0.30 olması sonucunda varimax döndürme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Faydacı niyet ölçeği için yapılan AFA testi sonucunda veri setinin tek bir boyuttan oluştuğu gözlemlenmiştir. KMO değeri 0.804 olarak hesaplanmış ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare ( $\chi^2=399.809$ ;  $p < .001$ ) değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçekteki geçerli dört ifadeye ilişkin açıklanan ortalama varyans (AVE) değeri yaklaşık 0.76; birleşik yapı güvenirliliği (BYG) .93 olarak belirlenmiştir. İlgili ifadelerin faktör yükleri 0.913 - 0.791 değerleri içinde değişim göstermektedir. Ayrıca ifadelerin yapısal geçerlilik değerlerinin Hair ve ark. (2010); güvenirlilik değerlerinin ise Nunnally (1978) tarafından önerilen aralıklarda olması nedeniyle dört ifadeden oluşan tek faktörlü yapının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Tablo 3. Faydacı Değere Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Değerleri**

Boyutlar	İfadeler	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Güvenirlik	BYG	AVE
Faydacı Değer	Rekreatif amaçlı spor yapmak fiziki performansımı arttırıyor.	.913	3.026	75.654	.891	.93	.76
	Rekreatif amaçlı spor yapmak fiziki sağlığıma katkı sağlıyor.	.900					
	Rekreatif amaçlı spor yapmak fiziki açıdan iyi olmamı kolaylaştırıyor.	.870					
	Rekreatif amaçlı spor yapmak genel olarak fiziğim açısından faydalıdır	.791					
KMO örneklem yeterlik testi							.804
Barlett küresellik testi Ki-Kare							399.809
Df							6
Sig.							.000

Hazcı değer için yapılan AFA testi sonucunda verinin tek boyutta toplandığı görülmektedir. KMO değeri örneklem değerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (KMO= .738). Verinin faktör analizine uygun olup olmadığını göstermekte olan Barlett küresellik testi sonucunun ( $\chi^2=188.763$ ;  $p<.001$ ) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hazcı değer ile ilgili beş maddenin açıklanan ortalama varyans (AVE) değeri yaklaşık 0.50; birleşik yapı güvenirligi (BYG) ise .83 olarak belirlenmiştir. İlgili maddelerde ortaya çıkan faktörün yükleri 0.837 - 0.567 aralığındadır. Hazcı değere yönelik ifadelerin yapısal geçerlilik ve güvenirlilik değerlerinin Hair ve ark.'nın (2010) ve Nunnally'in (1978) önerdiği aralıkta yer alması, dört ifadeden oluşan tek faktörlü yapının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir

**Tablo 4. Hazcı Değere Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Değerleri**

Boyutlar	İfadeler	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Güvenirlik	BYG	AVE
<b>Hazcı Değer</b>	Rekreatif amaçlı spor yapmak heyecan verici oluyor.	.837	2.502	50.033	.724	.83	.50
	Rekreatif amaçlı spor yapma süreci güzel geçiyor.	.758					
	Rekreatif amaçlı spor yapmak tarz bir şeydir.	.681					
	Rekreatif amaçlı spor yaparken eğlenirim.	.665					
	Rekreatif amaçlı spor yapmayı zevk verici bulurum.	.567					
KMO örneklem yeterlik testi							.738
Barlett küresellik testi Ki-Kare							188.763
Df							10
Sig.							.000

Gelecek niyeti ifadeleri için yapılan AFA testi sonucunda veri setinin bir boyut altında oluştuğu görülmektedir. KMO değeri örneklem değerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (KMO= .672). Veriler için faktör analizi yapılabilirliğini gösteriyor olan Barlett küresellik testinin sonucunun ( $\chi^2=328.488$ ;  $p<.001$ ) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçekte üç ifadenin açıklanan ortalama varyans (AVE) değeri yaklaşık 0.80 olarak, birleşik yapı güvenirligi (BYG) .92 olarak belirlenmiştir. İlgili ifadelerdeki faktör yükleri 0.939 - 0.808 aralığındadır. Ayrıca ifadelerin yapısal geçerlilik ve güvenirlilik değerlerinin Hair ve ark.'nın (2010) ve Nunnally'in önerdiği aralıkta yer alması, dört ifadeden oluşan tek faktörlü yapının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5. Gelecekte Spor Yapma Niyetine Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Değerleri**

Boyutlar		Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Güvenirlik	BYG	AVE
Gelecek Niyeti	Gelecekte rekreatif amaçlı spor yapmak niyetindeyim.	.939	2.413	80.447	.878	.92	.80
	Gelecekte rekreatif amaçlı spor yapacağımı tahmin ediyorum.	.938					
	Gelecekte rekreatif amaçlı spor yapmayı planlıyorum.	.808					
KMO örneklem yeterlik testi							.672
Barlett küresellik testi Ki-Kare							328.488
Df							3
Sig.							.000

Geçerlik ve güvenirlik sağlandıktan sonra ölçüm modelinin yapı geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir. Tablo 3,4 ve 5'te görüldüğü üzere birleşik yapı güvenirliği (BYG) ile ilgili sonuçlar Fornell ve Larcker'in (1981) önermiş olduğu .70 oranından yüksek olması nedeniyle burada güvenirlik oranının sağlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ortalama açıklanan varyansın (OAV) ve standart faktör yük sonuçlarının önerilmiş olan .50 değerinden yüksek olması sebebiyle, yakınsak geçerliğin sağlanmış olduğu saptanmıştır (Hair ve ark., 2010). Ayırt edici geçerliğin sağlanabilmesinde Fornell ve Larcker (1981) kriterine bakılmıştır. Bu sebeple ölçülen modeldeki her bir yapının ortalama açıklanan varyansının karekökü, yapıyla ilişkisi olan diğer yapılar ile aralarındaki korelasyonun yüksek oranda olması sebebiyle ayırt edici geçerliğin sağlanmış olduğu düşünülmektedir.



## Bulgular

### Korelasyon Analizi

Araştırma kapsamında incelenen değerlerin aralarındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizinin sonuçları faydacı değer gelecekte spor yapma niyeti ile pozitif ve anlamlı olarak ilişkili olduğunu ( $r=, 329$   $p<0,01$ ) bunun yanı sıra hazcı değer de gelecekte spor yapma niyeti ile pozitif ve anlamlı olarak ilişkili olduğunu ( $r=, 441$   $p<0,01$ ) göstermektedir (bkz. Tablo 6).

**Tablo 6. Ayırt Edici Geçerlik ve Değişkenler Arası İlişki Analizi**

Ayırt Edici Geçerlik*	Ortalama	St. Sapma	Faydacı	Hazcı	Gelecek niyet
<b>Faydacı Değer</b>	2.804	3.82219	(.871)		
<b>Hazcı Değer</b>	1.903	3.72289	.246**	(.707)	
<b>Gelecek Niyeti</b>	3.873	3.14671	.329**	.441**	(.894)

\*Çapraz unsurlar faktörlerin OAV değerlerinin karekökünü ifade etmektedir. Çapraz olmayan unsurlar yapılar arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir.  
\*\* $p<0.01$  \*  $P <0.05$

### Regresyon Analizi

Faydacı ve Hazcı değer gençlerin gelecekte spor yapma niyetlerine olan etkisini belirleyebilmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. VIF değeriyle değişkenler arası çoklu bağlantı durumuna, Durbin-Watson değeriyle de oto-korelasyon durumuna bakılmıştır. VIF değerinin 2.5 ve altında olmasıyla çoklu bağlantı bulunmadığını (Allison, 1999), Durbin-Watson değerinin 2 değerine yaklaşması nedeniyle değişkenler arasında oto-korelasyon bulunmadığı görülmektedir (Field, 2013).

**Tablo 7. Çoklu regresyon analizi**

						Çoklu Bağlantı İstatistikleri	
Bağımsız Değişkenler	B	St. Hata	$\beta$	t	P	Tolerans	VIF
(Sabit)	-.040	631		-.063	.950		
Faydacı	.377	.114	.235	3.303	.001	.940	1.064
Hazcı	.587	.109	.109	5.395	.000	.940	1.064

Bağımlı Değişken: Gelecekte spor yapma niyeti  
R= .496 R<sup>2</sup>=.246  $\Delta$ R<sup>2</sup>=.237 F=25.954 Anlamlılık.=.000 Durbin Watson= 1.520

Faydacı ve hazcı değer, gelecekte spor yapma niyetinin yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır. Katılımcıların gelecekte spor yapma niyeti gerek faydacı değer ( $\beta$ = .377  $p$ <0.05) gerekse hazcı değer tarafından anlamlı olarak ( $\beta$ = .587  $p$ <0.05) etkilenmektedir. Diğer bir ifadeyle, gelecekte spor yapma niyetini açıklayan faydacı ve hazcı değer modeline göre faydacı değerlerindeki bir birimlik artış gençlerin gelecekteki spor yapma niyetleri üzerinde 0.38 birim artış meydana getirmektedir. Yine aynı şekilde hazcı değerlerindeki bir birimlik artış gençlerin gelecekteki spor yapma niyetleri üzerinde 0.59 birim artış meydana getirmektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Rekreasyon kavramı, anlam bakımından yaşam doyumu ile ilişkili olup, bireylerin rekreatif bir etkinlikte bulunması haz, sağlık ve başarma gereksinimiyle güdülenmiş bir elde edışı ifade etmektedir (Tütüncü, 2012: 249). Rekreatif amaçlı sportif faaliyetlere katılan bireyler bir yandan sıkıntıdan ve monotonluktan kaçarken aynı zamanda kendilerini daha güçlü ve rahatlamış hissedebilmektedir (Ardahan ve Lapa, 2011:1334). Dolayısıyla rekreatif bir etkinlikte bulunmanın temelinde haz ve fayda ile harmanlanmış bir gerekçeden bahsedilmektedir Nitekim bu çalışmada, her iki faktörün de gençlerin gelecek yönlü rekreatif spor davranışını olumlu ve anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, gençlerin gelecekte rekreatif amaçlı spor yapma davranışı üzerinde haz değerinin faydacı değere göre nispeten daha etkili olduğu belirlenmiştir. Deci ve Ryan (2008), içsel motivasyonla hareket eden bireylerin

davranışlarında sürekliliğin ve bağlılığın söz konusu olduğunu belirtmektedir. Gagne ve Deci (2005) açısından, içsel motivasyon sağlayan bir davranışın veya faaliyetin aynı zamanda ilgi çekici olmasıyla istemli bir tercihe dönüştüğü görülmektedir. Benzer şekilde Şanlı (2014), sportif alanda içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Analizlerden elde edilen sonucun bir diğer yönü de gençlik ve teknoloji ilişkisine atıf yapmaktadır. Bilindiği üzere, çoğu genç yaştaki birey için dışarıya nasıl göründükleri, başkaları tarafından sevilip sevilmedikleri ya da kabul edilme kaygıları ön plandadır (Taylor, 2015:1223). Oluşan bu sonucun ve nedenselliğin esasen günümüz teknoloji kullanımıyla örtüştüğü düşünülmektedir. Toplumsal yaşam içinde özellikle de genç nüfus arasında sosyal medya kullanımı yaygınlaşmış, yeni iletişim ve ifade şekilleri oluşmuştur (Aydın, 2016: 374). Diğer bir ifade ile telefon gibi teknolojik ürünler diğer yaş gruplarında olduğu gibi genç bireylerin de yaşam biçimlerini, alışkanlıklarını ve etkileşim kültürlerini değiştirmiştir (Bulduklı ve Özer, 2016: 2964). Bu durumun bir anlamda gençlerin kendini daha çok kişiye fark ettirme noktasında sosyolojik bir zemin hazırladığı öne sürülebilir. Nitekim Armağan'ın (2013) yapmış olduğu araştırmada, gençlerin sosyal medyayı tercih etme nedenlerinin yeni arkadaş edinme, romantik etkileşim kurma, resim ve video paylaşma gibi istekler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı eksende rekreatif amaçlı spor yapan gençlerin bu davranışı gelecekte de sürdürmeleri üzerinde fiziki/somut bir gerekçeden ya da faydacı bir değerden daha çok, beğenilme isteğiyle örtüşen haz odaklı bir duygu durumunun etkili olduğu görülmektedir.

Teknolojik gelişme ve şehirleşme ile birlikte bireylerde ve toplumda ortaya çıkan gerilimi azaltmada önemli bir araç olan rekreatif sporlar (Ramazanoğlu, Altıngül ve Özer, 2004: 177) bu unsurların aynı zamanda neden olduğu bireysel yalnızlığın azalmasında da (Uzuner ve Karagün, 2014) yapıcı bir rol oynamaktadır. Bunların dışında bu tür faaliyetlerin özellikle gençleri suç olaylarından uzak tutması (Yaman ve Arslan, 2009) ve gelecek neslin daha sağlıklı (Bırol ve Karaküçük, 2014) olması için bir gereklilik oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle, rekreatif spor davranışının gençler arasında yaygınlaştırılması ve bu davranışın sürdürülebilir olması önceliklidir. Bu noktada yapılacak tanıtımların, reklamların ve sosyal medya kampanyalarının gençlerin beğenilme, fark edilme ve toplumda var olma isteğine, bir diğer söylemle haz duygusuna atıf yapan bir dil seçmesi faydalı olacaktır.

Çalışmanın Adıyaman merkez ilçesinde ve belirli bir kamu tesisinde yapılmış olması bir kısıt olup, sonuçların genellenebilir olmadığını belirtmek gerekmektedir. Bu konuda yapılacak sonraki çalışmalarda örneklem büyüklüğü genişletilerek demografik faktörlerin analize dahil edilmesi ile daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.



Copyright © 2020 Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Journal of Youth Research • August 2020 • 8(21) • 18-22

ISSN 2147-8473

ANALYSIS / RESEARCH

EXTENDED ABSTRACT

# Recreative Sports Behavior in Young People: Hedonic and Utilitarian Values

**Cem Yeşilyurt\***

**Caner Çalışkan\*\***

**Hande İnan\*\*\***

## Introduction

This study assesses the impact that hedonic and utilitarian values have on young people's likelihood to continue participating in recreational sports in the future. In order to gain a better understanding of the prevailing attitudes regarding a specific situation, Gursoy, Spangenberg and Rutherford (2006) recommend assessing hedonic and utilitarian factors in various disciplines like sociology, psychology, economics, and marketing. Examining the relevant factors underlying young individuals' future participation in recreational sports reveals two findings of importance for the current study. Whereas the first finding is that no study sufficiently dealing with this subject exists in the literature, the second is that this study is expected to make positive contributions to future planning efforts in this field.

\* Dr., Adiyaman University, Tourism Faculty, Tourism Management Department, cyesilyurt@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2193-5406

\*\* Dr., Adiyaman University, Tourism Faculty, Tourism Management Department, ccaliskan@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7774-1769

\*\*\* Dr., Adiyaman University, School of Physical Education and Sports, Physical Education and Sports Teaching Department, hinan@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0095-8003

The hypotheses of the study are:

- H1:** Hedonic value has a positive and meaningful impact on young people's future participation in recreational sports.
- H2:** Utilitarian value has a positive and meaningful impact on young people's future participation in recreational sports.
- H3:** Hedonic value has a greater effect than utilitarian value on young people's future participation in recreational sports.

## Method

### Measurement Tool and Sample

Surveys were used to collect data for the study. The measurement tool was adopted from the study conducted by Lin, Wang and Chou (2012). A total of 162 young individuals selected through convenience sampling and who were actively engaging in recreational sports at a public facility in Adiyaman, Turkey took the survey.

### Demographic Data

Of the participants, 46% were between 25 and 29 year olds and 52.5% were female. University graduates comprised the majority of participants (35.8%) followed by secondary school graduates (31.5%).

## Findings

### Correlation Analysis

A correlation analysis was conducted to determine the relation between the values examined as part of the study. The results of this analysis indicated that both utilitarian and hedonic values had a positive and meaningful relationship with the young people's will to engage in sports in the future.

### Regression Analysis

A multiple regression analysis was performed to determine the impact of utilitarian value and hedonic value on young people's will to continue participating in sports in the future. Based on the utilitarian and hedonic value model used to explain young people's desire to engage in sports in the future, a unit increase in utilitarian value was found to cause an increase of 0.38 units in young people's desire to engage in sports in the future. Similarly, an increase of a single unit in hedonic value causes an increase of 0.59 units in young people's desire to participate in sports in the future.

## Conclusion and Discussion

Based on the findings, it may be concluded that both hedonism and utilitarianism work to promote participation in recreational activities. This study concludes that both factors have a positive and meaningful impact on young people's future participation in recreational sports. Hedonic value is relatively more effective than utilitarian value in this regard. Deci and Ryan (2008) reported that individuals acting on internal motivation exhibit more continuity and loyalty. According to Gagne and Deci (2005), a behaviour or activity that ensures internal motivation morphs into a voluntary preference. In this sense, any promotions, advertisements and social media campaigns should adopt a language that refers to the desires of young people, such as being adored, recognised and a part of the society. In other words, the selected language should reflect a hedonist mentality.

Here, however, it should be emphasised that these results may not be generalised. One possible recommendation for future research is to apply it to more people and consider demographic factors.

## Kaynakça/References

- Allison, P. D. (1999). *Multiple Regression: A Primer*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press
- Ardahan, F. ve Lapa, T. Y. (2011). Açık Alan Rekreasyonu: Bisiklet Kullanıcıları ve Yürüyüşçülerin Doğa Sporunu Yapma Nedenleri ve Elde Ettikleri Faydalar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1327-1341.
- Armağan, A. (2013). Gençlerin Sanal Alanı Kullanım Tercihleri ve Kendilerini Sunum Taktikleri: Bir Araştırma. *Journal of International Social Research*, 6(27), 78-92.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları Üzerine Bir Araştırma: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları Üzerine Bir Araştırma: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- Bell, S. (2005). *Design For Outdoor Recreation*. London: Spon Press.
- Birol, S.Ş. ve Karaküçük, S. (2014). Sportif Rekreasyon Uygulama Politikaları Üzerine Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(27), 80-86.
- Botti, S. ve McGill, A. L. (2010). The Locus of Choice: Personal Causality And Satisfaction With Hedonic and Utilitarian Decisions. *Journal of Consumer Research*, 37(6), 1065-1078.
- Bulduklu, Y. ve Özer, N. P. (2016). Gençlerin Akıllı Telefon Kullanım Motivasyonları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2963-2986
- Büyükoztürk, S. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De Freitas, C. R. (2003). Tourism Climatology: Evaluating Environmental Information For Decision Making and Business Planning in The Recreation And Tourism Sector. *International Journal of Biometeorology*, 48(1), 45-54.
- Deci, E. L ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation And Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer Science and Business Media.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*. 49(1): 14-23.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji Bağımlılığı ve Gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Fırat, A. ve Aydın, A. E. (2016). Hedonik ve Faydacı Alışveriş Davranışı Üzerine Bir Araştırma. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1840-1846.

- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Funk, D. C., Filo, K., Beaton, A. A. ve Pritchard, M. (2009). Measuring The Motives of Sport Event Attendance: Bridging The Academic-Practitioner Divide To Understanding Behavior. *Sport Marketing Quarterly*, 18(3), 126.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26(4): 331-362.
- George, D. ve Mallery, M. (2011). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 17.0 Update* (10. Ed.). Boston: Pearson.
- Green, S.B. ve Salkind, N.J. (2007). *Using SPSS For Windows And Macintosh: Analyzing and Understanding Data. Upper Saddle River*. NJ: Pearson Education Inc.
- Gursoy, D., Spangenberg, E. R. ve Rutherford, D. G. (2006). The Hedonic and Utilitarian Dimensions of Attendees' Attitudes Toward Festivals. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 30(3), 279-294.
- Hair, J.F.Jr, Black W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E. (2010) *Multivariate Data Analysis* (7th Ed). NJ: Prentice Hall.
- Hanani, E. S. (2017). The Study On Value of Recreational Sports Activity of Urban Communities. *KEMAS: Jurnal Kesehatan Masyarakat*, 12(2), 286-291.
- Hoffman, J. R., Kang, J., Faigenbaum, A. D. ve Ratamess, N. A. (2005). Recreational Sports Participation is Associated With Enhanced Physical Fitness in Children. *Research in Sports Medicine*, 13(2), 149-161.
- Jennings, G. (2007). Water-based tourism, sport, leisure, and recreation experiences. Oxford: Butterworth – Heinemann Elsevier
- Karaküçük, S. (2008). *Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kanters, M. A. ve Forester, S. (1997). The Motivations and Self-Esteem of Intramural Sports Participants. *Recreational Sports Journal*, 21(3), 3-7.
- Klaus, P. ve Maklan, S. (2011). Bridging The Gap For Destination Extreme Sports: A Model of Sports Tourism Customer Experience. *Journal of Marketing Management*, 27(13-14), 1341-1365.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı, Uygulamalar, Kuramlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lin, H. H., Wang, Y. S. ve Chou, C. H. (2012). Hedonic And Utilitarian Motivations For Physical Game Systems Use Behavior. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 28(7), 445-455.
- Ntoumanis, N. Edmunds, J. ve Duda, J. L. (2009). Understanding The Coping Process From A Self-Determination Theory Perspective. *British Journal of Health Psychology*. 14(2): 249-260.
- Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric Theory* (2nd Ed.). New York, NY: Mcgraw-Hill.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Demers, I. G., Noels, K. ve Beaton, A. M. (1998). Why Are You Doing Things For The Environment? The Motivation Toward The Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*. 28(5): 437-468.
- Ramazanoğlu, F., Altungül, O. ve Özer, A. (2004). Sportif Açıdan Rekreasyon Etkinliklerinin Değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 199-202.
- Reichert, F. F., Barros, A. J., Domingues, M. R. ve Hallal, P. C. (2007). The Role of Perceived Personal Barriers To Engagement in Leisure-Time Physical Activity. *American Journal of Public Health*, 97(3), 515-519.
- Ryan, R. M. (1991). A Motivational Approach To Self: Integration in Personality Edward L., Deci And Perspectives On Motivation, 38(237), 237-288.
- Sarrazin, P., Boiché, J. ve Pelletier, L. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. In M. S. Hagger, & N. L.D Chatzisarandis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229e241). Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Sevil T (2012). *Boş Zaman ve Rekreasyon: Kavram ve Özellikler*, Boş Zaman ve Rekreasyon Yönetimi, içinde (Ed: Serdar Kocaekşi), 2-26, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Snodgrass, M. L. ve Tinsley, C. E. (1990). Recreation and Wellness: Identifying Motivations For Participation in Recreational Sports. *Recreational Sports Journal*, 15(1), 34-38.
- Stern, H. P., Bradley, R. H., Prince, M. T. ve Stroh, S. E. (1990). Young Children in Recreational Sports: Participation Motivation. *Clinical Pediatrics*, 29(2), 89-94.

- Şanlı, S. (2014). Polis Akademisi Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik İnançları ve Sporda Güdülenme Kaynaklarının İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4): 172-183.
- Taylor, I. H. (2015). Facebook & The Being Liked Motive. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1473-1486.
- Tekin, A., Nebioğlu, F. Özdağ, S., Akçakoyun, F. ve Yaman, Ç. (2009). Turizm Destinasyonunda Bulunma Kriterine Göre Belediye Rekreasyon Hizmetlerinin Karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(6): 848-857.
- Todaro, E. (1993). The Impact of Recreational Sports on Student Development: A Theoretical Model. *Recreational Sports Journal*, 17(3), 23-26.
- Tütüncü, Ö., Aydın, İ. Küçükusta, D. Avcı, N. ve Taş, İ. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımını Etkileyen Unsurların Analizi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 2(22): 69-83.
- Tütüncü, Ö. (2012). Rekreasyon ve Rekreasyon Terapisinin Yaşam Kalitesindeki Rolü. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 248-252.
- Uzuner, M. E. ve Karagün, E. (2014). Rekreatif Amaçlı Spor Yapan Bireylerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 107-120.
- Voss, K. E., Spangenberg, E. R. ve Grohmann, B. (2003). Measuring The Hedonic and Utilitarian Dimensions of Consumer Attitude. *Journal of Marketing Research*, 40(3), 310-320.
- World Health Organization (WHO) (2012). Prioritizing areas for action in the field of population based prevention of childhood obesity: A set of tools for Member States to determine and identify priority areas for action. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/tools/en/> Adresinden alınmıştır.
- World Health Organization (WHO) (2018). Noncommunicable Diseases and Their Risk Factors <https://www.who.int/ncds/prevention/physical-activity/inactivity-global-health-problem/en/> Adresinden alınmıştır.
- Yaman, M. ve Arslan, S. (2009). Çocuk ve Gençlik Suçlarının Önlenmesinde Rekreatif Sporlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 445-459.
- Yeşilyurt, C. (2019). Rekreatif Bisikletçilerde, Motivasyon, Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaç Doyumu Arasındaki İlişkinin Analizi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yoshida, M., James, J. D. ve Cronin, J. J. (2013). Value Creation: Assessing The Relationships Between Quality, Consumption Value and Behavioural Intentions at Sporting Events. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 14(2), 51-73.





Copyright © 2020 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2020 • 8(21) • 23-39

ISSN 2147-8473

# Gençlik Liderlerinde Öz Liderlik Davranışlarının İş Doyum Düzeyine Etkisi\*

**Murat Görmüş\*\***

**Elif Aydın\*\*\***

## Öz

Bu araştırma, Gençlik ve Spor Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatlarında çalışmakta olan gençlik liderinin öz liderlik davranışlarının iş doyumlarına etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Araştırma, betimsel biçimde nicel bir çalışmadır. Araştırmancın çalışma grubunu, Gençlik ve Spor Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatlarında çalışmakta olan toplam 741 gençlik liderinden 303 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Minnesota Doyum Ölçeği ile Öz Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular neticesinde, gençlik liderlerinin toplam iş doyumları ve içsel doyumlarının yüksek, dışsal doyumlarının ise orta seviyede olduğu; “Doğal ödüllere düşüncüyü odaklama”, “Kendini gözlemleme” ve “Düşünce ve fikirleri değerlendirme” öz liderlik alt boyutlarında çok yüksek, “Kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme”, “Kendi kendine konuşma”, “Kendini ödüllendirme” ve “Hatırlatıcılar” öz liderlik alt boyutları ile “Toplam öz liderlik” düzeyinde yüksek ve “Kendini cezalandırma” öz liderlik alt boyutunda ortalamanın altında seviyede oldukları tespit edilmiştir. İş doyumunu ve öz liderlik arasında pozitif yönde düşük ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, gençlik liderlerinin öz liderlik düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Yani öz liderlik düzeyi arttıkça, iş doyum düzeylerinin arttığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Gençlik Liderliği, Öz Liderlik, İş Doyumu

\* Bu çalışma, Doç. Dr. Elif Aydın danışmanlığında hazırlanan “Gençlik Liderlerinde Öz Liderlik Davranışlarının İş Doyum Düzeyine Etkisi” başlıklı, Murat Görmüş’e ait yüksek lisans tezinden (2020) üretilmiştir.

\*\* Şube Müdürü, Gençlik ve Spor Bakanlığı, murat.gormus@gsb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-3335-6252,

\*\*\* Doç.Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Karaman, elifaydin@kmu.edu.tr, ORCID: 00000003-3445-9082,

## Abstract

This study was carried out to determine how the self-leadership behaviours of youth leaders working in central and provincial branches of Turkey's Ministry of Youth and Sports affect job satisfaction. Being descriptive in nature, the research employs a study group consisting of 303 volunteer participants from 741 youth leaders working in central and provincial branches of the Ministry of Youth and Sports. The Personal Information Form, the Minnesota Satisfaction Scale and the Self-Leadership Scale were used to collect data. The data obtained in the study were analysed using SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences). The findings reveal that the overall job satisfaction and internal satisfaction of youth leaders is high and that their external satisfaction is moderate. The following three sub-dimensions of focusing thoughts on natural rewards, observing oneself and evaluating thoughts and ideas are very high in self-leadership. Imagine a successful performance by setting a goal for yourself, speaking on yourself, rewarding yourself, reminders and total self-leadership are also high in self-leadership. We did, however, find it be below the average in the self punishment sub-dimension. Moreover, the findings revealed a positive and significant, albeit low relationship between job satisfaction and self-leadership. Additionally, there is a positive and significant, albeit low relationship between job satisfaction and selfleadership. As a result, a positive linear correlation was found between youth leaders' self-leadership and job satisfaction levels. In other words, as the level of self-leadership increases, so does job satisfaction.

**Keywords:** Leadership, Youth Leadership, Self-Leadership, Job Satisfaction

## Giriş

Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın en önemli unsuru olan insanın (Başaran, 1998; Akt: Birol ve Karaküçük, 2014) sosyal yaşam süreci içerisinde varlığını devam ettirebilmesi, parçası olduğu grubun amacına ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi amacıyla bir öndere, bir lidere ihtiyacı vardır. Lider, örgütte çalışanları motive ederek örgütsel verimliliği artırır (Önen ve Kanayran, 2015), örgütünün beklenti, hedef ve amaçlarını ekibine ve onu oluşturan bireylere yansıtabilen; örgüt hedefleriyle bireylerin hedeflerini uyumlaştırabilen, günün şartları ve duruma uygun olarak ekibini hedefe götürürken ekibini eğiten (Kolamaz, 2007) bireylere yol gösteren, yönlendiren ve onların davranış ve tutumlarını etkileyen kişidir (Karaküçük ve Yetim, 1996). Liderlik ise bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini yönlendirme ve etkileme süreci ya da bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaç için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Avcı ve Topaloğlu, 2009). Liderliğin topluluk üyelerini etkileme süreci, liderin ise bu süreci harekete geçirecek yöneten kişi (Yürek, 2018) olduğunu söylemek mümkündür.

Öz liderlik, Kerr ve Jermier'in (1978) liderlik ikameleri fikrinden esinlenerek kendini kontrol teorisine dayanan, kendi kendine yönetim kavramının (Manz ve Sims, 1980) bir uzantısı olarak ortaya çıkmış (Akt: Doğan ve Şahin, 2008) öz düzenleme, öz denetim, öz motivasyon ve öz yönetim tekniklerini kapsayan (Fidan, 2018), kişilerin belirli bilişsel ve davranışsal stratejiler kullanarak bireysel ve örgütsel başarıyı elde edebilmesi için kendilerini etkiledikleri, yönlendirdikleri ve davranışlarını kontrol ettikleri süreç olarak tanımlanmakta (Manz, 1986) ve yeni bir liderlik biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz koşullarında kendi kendini yöneten gruplara doğru bir yönelme olduğu ve liderliğin birçok rolünün grup üyelerince paylaşıldığı ya da ortaklaşa kullanıldığı örgütsel yapılanmalara doğru bir eğilim olduğu görülmektedir (Arlı, 2011). Dış zorlamalara gerek duymadan, kendi kendini motive edebilen, başkalarına bağımlı olmadan bireysel ve örgütsel hedefler belirleyebilen, bu amaçlar doğrultusunda hareket ederken gösterdiği performansı kendi için anlamlı kılabilen, davranış, düşünce ve fikirleriyle yapıcı olmaya çalışan öz liderlik düzeyi yüksek bireyler, örgütler için önemli stratejik kaynaklar olarak değerlendirilmektedir (Kızrak, Bıçakçı ve Basım, 2017). Örgütsel anlamda öz liderliğin hedefi, örgütte yer alan bireylerin kendi yaşamlarını, örgütü geliştirmek için öğrenerek, özel davranışsal ve bilişsel stratejileri uygulayarak daha etkili olarak yönlendirmeleridir (Kutunis, 2018). Örgütlerde lider ve çalışanlar arasında paylaşılan liderliğin başarıyla uygulanabilmesi için, çalışanların kendi kendilerinin lideri oldukları sorumluluğunda olmaları, liderlik paylaşımına katılma istekleri ve öz liderlik yeteneklerine yeterli seviyede sahip olmaları gibi bazı temel etkenlerin yer alması gerekmektedir. (Tabak, Sıgır ve Türköz, 2013).

Genel olarak davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce model stratejileri olmak üzere üç stratejik boyuttan oluşan (Manz, 1992; Houghton ve Neck, 2002) öz liderlik stratejileri, öğrenilebilir ve geliştirilebilir olup (Doğan ve Şahin, 2008), bireylerin kendi kendilerini etkilemede kullanabilecekleri davranış ve düşünceler üzerinde yoğunlaşan stratejiler bütünüdür (Konan ve Atik, 2015).

*Davranış odaklı stratejiler*, başarılı sonuçlara yol açan olumlu, arzu edilen davranışları teşvik eden, başarısız sonuçlara yol açan olumsuz, istenmeyen davranışları bastırmak için kullanılan (Houghton ve Neck, 2002), kimi zaman yapılması bireye hoş gelen kimi zaman da yapılması pek arzulanan davranışların yönetilmesi, özellikle kendilik algısını etkilemeye yönelik stratejiler olarak ele alınmakta (Manz, 1992; Neck ve Houghton, 2006; Akt: Özsoy, 2012), kişilerin öz farkındalığının artırılmasını amaçlarken gerekli fakat belki de hoş olmayan işleri içeren davranışların kontrolünü sağlamaktadır. Davranış odaklı stratejiler kendi kendini gözleme, kendine hedef belirleme, kendini ödüllendirme, kendini cezalandırma ve ipucu (hatırlatıcılar) stratejilerinden oluşmaktadır (Uğurluoğlu, 2010). Kişilerin başarmak istedikleri ile ilgili kendine bir *hedef belirlemesini*; severek yaptığı işlerde gösterdiği azim ve davranışların teşvik edilmesi, sevmediği işlerde gösterdiği davranışların kontrol altına alınması amacıyla *kendini gözlemlemesini*; hedefe giderken sevdiği şeylerle

*kendini ödüllendirmesini*; yaşanan olumsuzluklar karşısında yapılan hataların fark edilerek hataların ve davranışların düzeltilmesi amacıyla *kendi kendine cezalandırma* yapılmasını; hedefe ulaşma süreci içerisinde fayda sağlayacak hatırlatıcı nesnelere, yazıların kullanılarak dikkatin toplanmasının sağlanmasını içeren (Tabak, Türköz ve Basım, 2011) bu stratejiler aracılığıyla bireyler çevrelerini proaktif olarak yeniden şekillendirir, davranışlarını ayarlar ve performansını en üst düzeye çıkarır (Marques-Quinteiro, Curral ve Passos, 2011)

*Doğal ödül stratejileri* bireylerin içsel motivasyonuna dayanmaktadır. Yapılan işin sevilmesi, keyif alarak yapılan bir iş olması, onun doğal olarak kişi tarafından ödül olarak algılanmasına sebep olmakta ve doğal ödül stratejisinin ilk temel stratejini oluşturmaktadır. Sevilmeyen ve keyif alınmadan yapılan işin, hoş gitmeyen taraflarının bir tarafa bırakılarak iş içerisinde ödül olarak algılanan olumlu ve güzel yanlarına önem verilmesi de doğal ödül stratejisinin ikinci temel stratejini oluşturur (Konan ve Atik, 2015). Doğal ödül stratejileri ile birey, işin veya görevin hoş yönlerine odaklanarak performans seviyesini arttırabilmektedir (Houghton ve Neck, 2002). Bireylerin yaşam süreçlerinde ve işlerine yönelik davranışlarında performanslarını üst seviyelere çıkartacak etkiyi oluşturabilmek için bireyin yeterlilik, çalışma ve başarıma hırslarını oluşturmak için kullanılmaktadır (Doğan ve Şahin, 2008).

*Yapıcı düşünce modeli stratejileri*, kişinin kendi kendine çözümlemesi yoluyla işlevsel olmayan inanış ve önermelerini belirleyebileceğini, onlarla mücadele edebileceğini ve daha gerçekçi olanlarla değiştirebileceğini işaret etmektedir (Uğurluoğlu, 2010). Kişinin olumlu düşünceleri üzerinde durarak zihinsel süreçlerini kontrol edebilmektedir (Manz, 1986)

Zihinsel süreçlerden olan hayal etmenin, performansı etkileyen ve kişinin kendini değerlendirmesini sağlayan unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir (Elmas ve Birol, 2018). Bireylerin işle ilgili kendisini başarıya ulaştıracak geleceğe dönük tecrübeler yaşamaları, imgesel antrenmanlar yapmaları veya işle ilgili işe başlamadan önce zihninde provolar yapmaları olarak tanımlanan (Tabak ve diğ., 2013) *başarılı performans hayal etme*; bireylerin sessizce kendisiyle yaptığı diyaloglar ile kendi kendine yapılan değerlendirmeler ile tepkimeleri kapsayan (Uğurluoğlu, 2010) baskı ve sıkıntılarla baş etmede, bireysel sıkıntılarını çözmekte üst düzey başarı sağladığı (Türköz, 2010) kendi kendini etkileme sürecinde etkili bir strateji olan (Neck ve Manz, 1992) *kişinin kendisiyle konuşması*; bireyin kendi düşüncelerini analiz ederek, işlevsel olmayan düşünce ve önermelerin tespit edilmesi ve olumsuz düşüncelerini daha olumlu hale getirerek performansı arttırıcı etkiye bulunabilmesi esasına dayanan (Manz ve Neck, 1999; Houghton, 2000; Houghton ve Neck, 2002; Akt: Çelik ve Polat, 2017) *düşünce ve fikirleri değerlendirme* olmak üzere yapıcı düşünce modeli stratejisinin üç boyutu bulunmaktadır (Kızrak ve diğ., 2017).

Öz liderlik stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmasıyla, bireyler kendilerine daha fazla sorumluluk kazandırarak dışsal etmenlere dayalı kendini etkileme sürecini azaltmakta, çalışanların yetkilendirilmesiyle de geleneksel lider otoritesine olan bağımlılığın azaldığı, liderliğin paylaşıldığı bir organizasyona ulaşılmasına yardım etmektedir (Türköz, 2010)

Bireyler doğal yaşam süreci içerisinde hayatlarını sürdürebilmek ve temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli uğraşlar içerisinde üretime yönelik bir takım işlerle uğraşmak zorundadır. Bireylerin hayatlarının en önemli parçalarından birisi işidir (Gill, 1999; Akt: Üstün, Bahadır, Temel, Birol, 2016) ve bireyin yaşamındaki önemli sosyal ortamlardan birini işi oluşturur. İş hem bireysel hem de toplumsal bir etkinlik olarak, insan yaşamında belirleyici bir nitelik taşır (Şahin, 2013; Akt: Aydın, Birol, Temel, 2017). Örgütsel ortamda, belirli zaman aralığında gerçekleşen, ortam içerisinde iletişim ve etkileşim gerektiren, belirli bir maddi getiri karşılığında girilen mal ve hizmet çabası “iş” olarak tanımlanmaktadır (Akınar, 2010). Bireylerin iş ortamına olan adaptasyonunun sağlanması sonucu, sağlıklı iş arkadaşılığının oluşması, adil ücret ve terfi politikalarının uygulanması iş doyumunun gerçekleşmesini sağlamasına rağmen, bireyler arasındaki farklılıklardan dolayı değişik birçok faktör iş doyumuna etki etmektedir. Burada önemli olan, çalışan bireyin önemsendiği ihtiyaçlarını karşılama oranıdır ki, ihtiyaçlar ne ölçüde karşılanırsa iş doyumuna da aynı oranda yüksek veya düşük seviyelerde olacaktır (Üçüncü, 2016). İş doyumuna, insanların işine karşı tutum, davranış ve duyguları şeklinde tanımlanan soyut ve karmaşık bir kavram olup, işe karşı pozitif yönde tutum, davranış ve duygular iş doyumuna, negatif yönde tutum, davranış ve duygular ise iş doyumuna zararlıdır şeklinde ifade edilmektedir (Çoknaz, 1998). İş doyumunun sanayi devriminden sonraki yıllarda önemi fark edilmeye başlanmış, ilk olarak 1920’li yıllarda kavramsallaşmış, 1940’lı yıllarda ise asıl önemi anlaşılacak şekilde çalışanların fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden sağlıklı bireyler olmalarının yanında örgütlerin verimliliği açısından da incelenmesi ve güçlendirilmesi gereken bir kavram haline gelmiştir (Çakmur, 2011). İş doyumunun sağlanması, çalışanların bireysel olarak psiko-sosyal açıdan iyi durumda olmalarına, dolayısıyla iş ortamının güzelleşmesine, işe bağlılıklarına ve verim düzeylerinin artmasına olumlu etkide bulunacaktır (Bakan, Taşlıyan, Taş ve Aka, 2014). Ayrıca, mutlu çalışanlara sahip olan işletmeler, işinden tatmin olmayan çalışanların sık yaşadığı sağlık sorunları, iş kazaları, devamsızlık, yaratıcılık eksikliği, arkadaşlık sorunları, motivasyon düşüklüğü, performans düşüklüğü, işten ayrılma ve buna benzer sorunlardan daha az etkilenecektir (Seyrek ve Kavak, 2016).

Gençlik kavramı toplumdan topluma değişiklik gösteren ve farklı kültür gruplarında farklı algılanan bir kavram olduğundan, her toplum tarafından benimsenecek bir gençlik tanımı yapmak kolay değildir (Şentuna ve Çelebi, 2009; Akt: Birol ve Aydın, 2019). Gençlik dinamik bir unsurdur ve aynı zamanda toplumların geleceğinin bir göstergesidir (Erkal, 1987). Bir ülkenin toplumsal ve ekonomik gelişmesinde genç nüfus toplumun adeta sermayesi gibidir. Genç nüfus potansiyelinin kullanım pratiklerinin eksik kalması büyük bir

kayıp olarak değerlendirilebilmektedir. Bir anlamda genç nüfus, her ülke için kalkınmada hamle kozudur (Kılıç, 2014; Akt: Aydın ve Birol, 2019). Gençlerin eğitim ve gelişimlerine yönelik olarak kamu politikalarının oluşturulması ve bu alanlarda hizmet verecek nitelikli çalışanların varlığı da büyük önem arz etmektedir. Genç akran grupların bir arada yaptıkları etkinlikler sosyal gelişimlerine yardımcı olurken (Birol, Temel ve Aydın, 2018) çağdaş, gelişmiş ülkelerde gençlik hizmetleri alanında ve serbest zaman etkinliklerinde oldukça önemsenen ve artık günümüzde bir meslek olarak görülen gençlik liderliği (Bayturan, 1995) gençlik gelişiminde, takım çalışması, sorumluluk ve ülkü sahibi olma gibi özellikleri kapsayan, ayrı bir yeterlilik alanı olarak ele alınmaktadır (Yetim, 1996). Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde istihdam edilen gençlik liderleri; Gençlik Liderliği Eğitim, Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönergesinde “Gençlik merkezinde yönetim ile gençler arasında koordinasyonu sağlamak, onları yönlendirmek ve faaliyet programının hazırlanmasına ve uygulanmasına yardım etmek amacıyla Bakanlıkça açılan gençlik liderliği yetiştirme eğitimini başarı ile tamamlayarak gençlik lideri belgesi alan kişileri, ifade eder.” şeklinde tanımlanmıştır (www.gsb.gov.tr).

Günümüz şartlarında kendisini yönlendirebilirken başka gençlerin de kendilerini yönlendirebilmesi için etki edebilen gençlik liderlerinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Gençlik lideri olarak çalışan bireylerin öz liderlik stratejilerini etkili bir şekilde kullanması, performans ve iş doyum düzeylerini pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışma, Gençlik ve Spor Bakanlığında görev yapan gençlik liderlerinin görev süreçlerinde öz liderlik stratejilerini kullanma düzeyleri, iş doyum düzeyleri ve öz liderlik davranışlarının iş doyum düzeyine etkisinin tespit edilmesi ile ülkemizde bu konuda yapılan az sayıdaki çalışmaya katkıda bulunulması ve daha sonra yapılacak benzer çalışmalara kaynak teşkil etmesi amacıyla yapılmıştır.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümü içerisinde, araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanarak bilgi verilmiştir.

Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, Gençlik ve Spor Bakanlığı merkez (Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) ve taşra teşkilatlarında (81 il ve bunlara bağlı ilçelerde bulunan Gençlik Merkezleri) çalışmakta olan gençlik liderlerinin iş doyum ve öz liderlik düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise gençlik liderlerinin öz liderlik davranışlarının iş doyumlarına etkisi gerekli istatistikî işlemler ile sorgulanmıştır.

## Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel biçimde nicel bir çalışmadır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2010).

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Gençlik ve Spor Bakanlığı merkez teşkilatı Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünde çalışmakta olan gençlik liderleri ile 81 ilde ve bunlara bağlı ilçelerdeki Bakanlık taşra teşkilatlarında bulunan Gençlik Merkezlerinde çalışmakta olan gençlik liderlerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, bir konuda tanımlanmış belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek araştırmaya dâhil edilmesine imkân veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen (benzeşik) örnekleme tercih edilmiştir. Evreni temsil etme bakımından örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı merkez (Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) ve taşra teşkilatlarında (81 il ve bunlara bağlı ilçelerde bulunan Gençlik Merkezleri) çalışmakta olan 741 gençlik liderinin öz liderlik davranışlarının iş doyum düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmaya 303 gençlik lideri gönüllü olarak katılmıştır. Evreni temsil etme bakımından örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu varsayılmaktadır.

## Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerinin bulunduğu kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ise gençlik liderlerinin iş doyum düzeylerini tespit edebilmek için Minnesota Doyum Ölçeği, öz liderlik davranış düzeylerini tespit edebilmek için ise Öz Liderlik Ölçeği kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmaya katılan gençlik liderlerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla yedi sorudan oluşan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu bilgi formu ile gençlik liderlerinin; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durumu, meslekte çalıştığı toplam süre, aylık gelir düzeyi ve günlük ortalama çalışma süresi gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgilere ulaşılmaya çalışılacaktır.

**Minnesota Doyum Ölçeği:** Minnesota Doyum Ölçeği (Short Form Minnesota Satisfaction Questionnaire, MSQ) Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Cronbach alfa = 0,77). Ölçek, içsel ve dışsal doyum faktörlerini ortaya çıkarıcı özelliklere sahip, 20 maddeden oluşan beşli likert tipi (1'den 5'e kadar değişen puanlamaya sahip) bir araçtır. Değerlendirmede her ifade için çok memnunum, memnunum, kararsızım, memnun değilim, hiç memnun değilim şeklinde ki beş seçenekten birisinin seçilmesi istenir. "Çok

memnunum” seçeneği beş puan, “memnunum” dört, “kararsızım” üç, “memnun değilim” iki ve “hiç memnun değilim” seçeneğini işaretleyen bir kişinin aldığı puan ise birdir. Anketten genel doyum, içsel ve dışsal doyum puanları elde edilmektedir. Genel doyum puanı, maddelerden elde edilen puanların toplamının 20’ye bölünmesiyle bulunmaktadır. İçsel doyum; içsel faktörleri oluşturan başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, iş sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel niteliğine ilişkin öğelerden oluşmaktadır. Bu boyutun maddeleri 1.2.3.4.7.8.9.10.11.15.16.20’dur. İçsel doyum puanı, içsel faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 12’ye bölünmesi ile oluşur. Dışsal doyum; kurum politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma arkadaşları ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ilişkin öğelerden oluşmaktadır. Bu boyutun maddeleri 5.6.12.13.14.17.18.19’dur. Dışsal doyum puanı da dışsal faktörleri içeren maddelerden elde edilen puanların toplamının 8’e bölünmesi ile bulunur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri  $\alpha=.81$  olarak bulunmuştur.

**Öz Liderlik Ölçeği:** Anderson ve Prussia (1997) tarafından geliştirilen (Self-Leadership Questionnaire-SLQ) daha sonra Houghton ve Neck (2002) tarafından doğrulayıcı çalışmaları yapılan Revize Edilmiş Öz Liderlik Ölçeği’nin (Revised Self-Leadership Questionnaire-RSLQ) Tabak ve diğ. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları; kendini ödüllendirme ( $\alpha=.90$ ), kendi kendine konuşma ( $\alpha=.89$ ), kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme ( $\alpha=.88$ ), kendine hatırlatıcılar belirleme ( $\alpha=.80$ ), kendini cezalandırma ( $\alpha=.76$ ), kendini gözlemlenme ( $\alpha=.74$ ), düşünce/fikirleri değerlendirme ( $\alpha=.67$ ) ve doğal ödüller üzerinde düşüncüyü odaklama ( $\alpha=.51$ ) olarak ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak kabul edilen standart alfa değerinin .70 ve üzeri olması nedeniyle ölçeğin boyutlarındaki iç tutarlık katsayılarına ait güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu söylenebilecektir. Ancak doğal ödüller üzerinde düşüncüyü odaklama boyutunun güvenilirlik değerinin dikkat çekecek seviyede düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun neden kaynaklandığı incelendiğinde boyutta yer alan madde sayısının azlığının güvenilirlik değeri üzerinde etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Ölçek, 29 maddeden ve maddelere katılım sıklığını belirten 5’li likert tipinden oluşmaktadır. Davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri olmak üzere 3 boyuttan ve “hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme” (1,8,16,17,23,24,28), “kendi kendine konuşma” (2,9,18), “kendi kendini ödüllendirme” (3,19,10), “düşünce ve fikirlerini değerlendirme” (4,11,20,25), “kendini cezalandırma” (5,12,21,26), “kendini gözlemlenme” (6,13,22,27), “doğal ödüller üzerinde düşüncüyü odaklama” (14,29) ve “kendine hatırlatıcılar belirleme” (7,15) olmak üzere 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kendini cezalandırma stratejisini oluşturan maddelerinin olumsuz etkilerinden kaynaklanan problemlerden dolayı, bu boyutu oluşturan dört madde



ters kodlanarak değerlendirilmelere dâhil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışması sonucunda ölçeğin kabul edilebilir değerlerde güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirtilmiştir (Tabak ve diğ., 2013). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri  $\alpha=.77$  olarak bulunmuştur.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerde eksik veri (kayıp veri) mevcut olduğunda kayıp verilerin sistematik dağılım gösterip göstermediği “Kayıp Veri Analizi” incelenmiş ve kayıp veri olmadığı görülmüştür. Likert tipi ölçek kullanılan anketlerde, veriler doğru veri toplama yöntemiyle elde edilirse ve örneklem araştırılan konuyu temsil edebilecek yeterli büyüklükte ise, genelde normal dağılmaktadır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogrow Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri ile sınıanabilir. Normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile de incelenebilir (Chan, 2003). Her iki ölçeğe ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacı ile öncelikle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmış ve verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Ancak normallik testlerine devam edilerek, çarpıklık ve basıklık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin öz liderlik ölçeği için çarpıklık katsayısı  $-.345$  ve basıklık katsayısı  $.780$ , iş doyum ölçeği için çarpıklık katsayısı  $-.714$  ve basıklık katsayısı  $.058$  olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin  $\pm 2$  sınırları içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle ölçeklerin ve alt boyutlar normal dağılım gösterdiği için istatistik değerlendirmelerde parametrik testler kullanılmıştır. Varyans homojenliğine dikkat edilerek, iki grup ortalamasını karşılaştırabilmek için bağımsız örneklem T Testi yapılmış olup, önce ölçekler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi kullanılmış, daha sona ise ilişkinin derecesini tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Özellikler	n	%
Yaş	30 yaş ve altı	30 yaş ve altı	36,6
	31 yaş ve üstü	31 yaş ve üstü	63,4
Cinsiyet	Kadın	154	50,8
	Erkek	149	49,2
Eğitim durumu	Ön lisans ve lisans	251	82,8
	Lisansüstü	52	17,2
Medeni durumu	Bekâr	81	26,7
	Evli	222	73,3
Meslekte çalışılan toplam süre	5 yıl ve altı	140	46,2
	6 yıl ve üstü	163	53,8
Aylık gelir düzeyi	3.000 TL ve altı	153	50,5
	3.001 TL ve üstü	150	49,5
Günlük ortalama çalışma süresi	8 saat ve altı	114	37,6
	9 saat ve üstü	189	62,4

Araştırmaya katılan gençlik liderlerinin %36,6'sı 30 yaş ve altında (n=111), %63,4'ü (n=192) 30 yaş ve üstündedir. Katılımcıların %50,8'i kadın (n=154), %49,2'si erkek (n=149), %82,8'i ön lisans ve lisans mezunu (n=251), %17,2'si lisansüstü mezunu (n=52), %26,7'si bekâr (n=81), %73,3'ü evlidir (n=222). Katılımcıları meslekte çalıştıkları toplam süre değerlendirildiğinde, %46,2'sinin (n=140) 5 yıl ve altı, %53,8'inin(n=163) 6 yıl ve üstü olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların %50,5'inin (n=153) aylık gelir düzeyi 3.000 TL ve altı,

%49,5'inin ise (n=150) 3.000 TL ve üstü, günlük ortalama çalışma süreleri ise %37,6'nın (n=114) 8 saat ve altı, %62,4'ünün (n=189) 9 saat ve üstü olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 2. Öz Liderlik ve İş Doyum Ölçeklerinin Alt Boyutlarının Güvenilirlikleri**

Ölçek ve Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
İçsel doyum	12	0,898
Dışsal doyum	8	0,863
<b>Toplam iş doyum</b>	<b>20</b>	<b>0,926</b>
Kendini cezalandırma	4	0,764
Kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme	7	0,837
Kendi kendine konuşma	3	0,760
Kendini ödüllendirme	3	0,837
Doğal ödüllere düşünceyi odaklama	2	0,441
Kendini gözleme	4	0,746
Düşünce ve fikirleri değerlendirme	4	0,701
Hatırlatıcılar	2	0,728
<b>Toplam öz liderlik</b>	<b>29</b>	<b>0,879</b>

Öz liderlik ve iş doyum ölçeklerinin ve alt boyutlarının güvenilirlikleri incelendiğinde 0,50'nin altında bir alpha değeri olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek genel güvenilirliği, iş doyum ölçeğinde  $\alpha=0,926$ , öz liderlik ölçeğinde ise  $\alpha=0,879$  olarak oldukça güvenilir olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3. Gençlik Liderlerinin İş Doyum Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Ölçek ve Boyutlar	n	Ort	SS	Min.	Maks.
İçsel doyum	303	3,57	,72	1,00	4,92
Dışsal doyum	303	2,80	,84	1,00	5,00
<b>Toplam iş doyumunu</b>	<b>303</b>	<b>3,26</b>	<b>,71</b>	<b>1,00</b>	<b>4,95</b>

Tablo 3’de gençlik liderlerinin iş doyum düzeylerine ilişkin alt boyut puanları ile iş doyum düzeyi toplam puanı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların ortalama puanları içsel doyum alt boyutunda ( $Ort=3,57\pm 0,72$ ), dışsal doyum alt boyutunda ( $Ort=2,80\pm 0,84$ ) iş doyum düzeyi toplam puan ortalaması ise ( $Ort=3,26\pm 0,71$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre gençlik liderlerinin toplam iş doyumları ve içsel doyumlarının yüksek seviyede, dışsal doyumlarının ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4. Gençlik Liderlerinin Öz Liderlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Ölçek ve Boyutlar	n	Ort	SS	Min.	Maks.
Kendini cezalandırma	303	2,00	0,59	0,75	3,75
Kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme	303	3,98	0,59	1,57	5,00
Kendi kendine konuşma	303	3,62	0,78	1,00	5,00
Kendini ödüllendirme	303	3,33	0,92	1,00	5,00
Doğal ödüllere düşünceyi odaklama	303	4,05	0,66	2,00	5,00
Kendini gözleme	303	4,03	0,58	1,75	5,00
Düşünce ve fikirleri değerlendirme	303	4,01	0,58	1,75	5,00
Hatırlatıcılar	303	3,90	0,83	1,00	5,00
<b>Toplam öz liderlik</b>	<b>303</b>	<b>3,62</b>	<b>0,45</b>	<b>1,83</b>	<b>4,72</b>

Tablo 4’de gençlik liderlerinin öz liderlik düzeylerine ilişkin alt boyut puanları ile öz liderlik düzeyi toplam puanı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların ortalama puanları “Kendini cezalandırma” alt boyutunda ( $Ort=2,00\pm0,59$ ), “Kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme” alt boyutunda ( $Ort=3,98\pm0,59$ ), “Kendi kendine konuşma” alt boyutunda ( $Ort=3,62\pm0,78$ ), “Kendini ödüllendirme” alt boyutunda ( $Ort=3,33\pm0,92$ ), “Doğal ödüllere düşüncüyü odaklama” alt boyutunda ( $Ort=4,05\pm0,66$ ), “Kendini gözlemlenme” alt boyutunda ( $Ort=4,03\pm0,58$ ), “Düşünce ve fikirleri değerlendirme” alt boyutunda ( $Ort=4,01\pm0,58$ ), “Hatırlatıcılar” alt boyutunda ise ( $Ort=3,90\pm0,83$ ) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan gençlik liderlerinin öz liderlik düzeyi toplam puan ortalaması ( $Ort=3,62\pm0,45$ ) olarak bulunmuştur. Katılımcıların öz liderlik ölçeği alt boyutlarında en yüksek ortalama “Doğal ödüllere düşüncüyü odaklama” alt boyutunda ( $Ort=4,05\pm0,66$ ), en düşük ortalama ise “Kendini cezalandırma” alt boyutunda ( $Ort=2,00\pm0,59$ ) ulaştıkları görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, gençlik liderlerinin “Doğal ödüllere düşüncüyü odaklama”, “Kendini gözlemlenme” ve “Düşünce ve fikirleri değerlendirme” alt boyutlarında çok yüksek seviyede, “Kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme”, “Kendi kendine konuşma”, “Kendini ödüllendirme” ve “Hatırlatıcılar” alt boyutları ile “Toplam öz liderlik” boyutlarında yüksek seviyede ve “Kendini cezalandırma” alt boyutunda ortalamanın altında seviyede oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 5. Gençlik Liderlerinin İş Doyum ve Öz Liderlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi**

		Öz liderlik düzeyi	İş doyum düzeyi
Öz liderlik düzeyi	Korelasyon	1	0,211
	p		<b>*0,000</b>
	n	303	303
<b>İş doyum düzeyi</b>			
İş doyum düzeyi	Korelasyon	0,211	1
	p	<b>*0,000</b>	
	n	303	303

**\*p<0,05**

Gençlik liderlerinin öz liderlik düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki için Pearson ilişki katsayısı 0,211 ve  $p=0,000 < 0,050$  olduğundan, gençlik liderlerinin öz liderlik düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Yani öz liderlik düzeyi arttıkça, iş doyum düzeylerinin arttığı söylenebilir.

**Tablo 6. Gençlik Liderlerinin İş Doyum ve Öz Liderlik Düzeyleri Normallik Testi Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	SS	Ort.	SS	Ort.
İş doyum	303	,000	303	,000
Öz liderlik	303	,006	303	,003

\* $p < 0,05$

Gençlik liderlerinin iş doyum ve öz liderlik düzeylerinin değişkenlerine ait p değeri 0,000 ( $p < 0,050$ ) olduğundan normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğünün 35'ten büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi (McKillup, 2012), küçük olması durumunda ise Shapiro-Wilk testi (Shapiro ve Wilk, 1965) kullanılabilir. 303 gözlemin olduğu çalışmamızda değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığını test etmek için K-S testi sonuçlarına bakılmış ve normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir.

**Tablo 7. Öz Liderlik İle İş Doyumuna İlişkin Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken			$\beta$	t	p
Öz liderlik			,211	3,742	,000
R <sup>2</sup>	F	p	Durbin- Watson		
,044	14,002	.000	,660		

Çizelgede yer alan bulgular incelendiğinde  $F = 14,002$  ve  $p = .000$  değerleri öz liderlik ile iş doyumuna regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Modelde yer alan bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranının %4,4 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde Durbin- Watson değerinin ,660 olduğu tespit edilmiştir. İş Doyumu ile öz liderlik pozitif yönde ( $\beta = ,211$ ) ve anlamlı ( $p = .000$ ) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan toplam 303 katılımcının yaş değişkeni bakımından 111'inin 30 yaş ve altında, 192'sinin 30 yaş ve üstünde olduğu, cinsiyet değişkeni bakımından 154'ünün kadın 149'unun erkek olduğu, eğitim durumu değişkeni bakımından 251'inin ön lisans ve lisans mezunu 52'sinin lisansüstü mezunu olduğu, medeni durum bakımından 81'inin bekâr, 222'sinin evli olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların meslekte çalıştıkları toplam süre değerlendirildiğinde, 140'ının 5 yıl ve altında, 163'ünün 6 yıl ve üstünde ki sürelerde meslekte çalıştığı, 153'ünün aylık gelir düzeyinin 3.000 TL ve altında, 150'sinin 3.000 TL ve üstünde olduğu, günlük ortalama çalışma sürelerine bakıldığında ise 114'ünün 8 saat ve altında, 189'unun 9 saat ve üstünde günlük ortalama çalışma sürelerinde çalıştığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların iş doyum düzeylerine ilişkin Tablo 3'e bakıldığında, katılımcıların toplam iş doyumları ve içsel doyumlarının yüksek olduğu, dışsal doyumlarının ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların toplam iş doyumları ile içsel iş doyumlarının yüksek olmasının nedenlerini, işle ilgili çalışmalarında özgürce yeteneklerini kullanabilmeleri, tek başlarına farklı ve yaratıcı işler yapabilmeleri, hayal güçlerinin yüksek olması, zor işlerde kendilerini başarı için güdüleyebilmeleri, işlerinin süreklilik arz etmesi ve güvencesinin olması, toplum içerisinde meslekleri sayesinde yer bulabilmeleri, başkalarını yönlendirebilme yeteneklerine olan inançları gösterilebilir. Katılımcıların dışsal iş doyumlarının orta seviyede olmasının nedenleriyle ilgili, yöneticilerin davranış tarzları, ücret, terfi imkânı, mesai arkadaşları ile uyum ve ilişkiler gibi faktörlerden az da olsa etkilenmelerinden kaynaklanabileceği söylenilebilir.

Katılımcıların öz liderlik düzeylerine ilişkin Tablo 4'e bakıldığında, katılımcıların "doğal ödüllere düşünceyi odaklama", "kendini gözleme" ve "düşünce ve fikirleri değerlendirme" alt boyutlarında çok yüksek seviyede, "kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme", "kendi kendine konuşma", "kendini ödüllendirme" ve "hatırlatıcılar" alt boyutları ile "toplam öz liderlik" boyutlarında yüksek seviyede ve "kendini cezalandırma" alt boyutunda ise ortalamanın altında seviyede oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların öz liderlik stratejilerinden "doğal ödüllere düşünceyi odaklama", "kendini gözleme" ve "düşünce ve fikirleri değerlendirme" stratejilerini çok yüksek seviyede kullanmalarını, fikir ve düşüncelerinin doğruluğuna olan inançlarının yüksek olması, kendilerine güven duymaları, işlerini takip etme, dikkatli ve özenli çalışma becerilerine olan güvenleri, bunları yaparken başarı için kendilerine özel yöntemleri kullanabilme yeteneklerine olan inançları gösterilebilir. Öz liderlik stratejilerinden "kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme", "kendi kendine konuşma", "Kendini

ödüllendirme” ve “Hatırlatıcılar” stratejilerini yüksek seviyede kullanmalarını, kişisel başarı için özel hedefler belirleyebilmeleri, başarılı bir iş yapılabilmesi için hayal gücü ve zihinde canlandırma yapabilmeleri, zor işlerde ve zor durumlarda sesli veya sessiz bir biçimde kendi kendilerine konuşarak telkinde bulunabilmeleri, işlerinde başarı elde edilmesi durumunda kendilerini daha iyi işler yapabilmek için teşvik amacıyla ödüllendirebilme duygusuna sahip oldukları gösterilebilir. Öz liderlik stratejilerinden “kendini cezalandırma” stratejisinin ortalamanın altında kullanılmasının nedeni olarak, kendilerine olan güvenin fazla olmasından dolayı başarısızlığı kabullenememeleri gösterilebilir.

Katılımcıların iş doyum ve öz liderlik düzeyleri arasındaki korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarıyla ilgili Tablo 5 ve 7’ye bakıldığında, gençlik liderlerinin öz liderlik düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişkinin söz konusu olduğu, öz liderlik düzeyi arttıkça, iş doyum düzeylerinin arttığı, iş doyumunu ile öz liderlik arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bireyler iş hayatlarında sosyal, psikolojik, ekonomik vb. gibi bir takım beklentiler ve gereksinimler içerisinde çalışırlar. Katılımcıların beklenti ve gereksinimlerini karşılaması işlerine karşı tutum, davranış ve duygularının da olumlu olmasına ve dolayısıyla da çalışanların iş doyumunu pozitif yönde yaşamalarına (Çoknaz, 1998) sebep olacağından öz liderlik stratejilerini oluşturan öz düzenleme, öz denetim, öz motivasyon ve öz yönetim tekniklerini (Fidan, 2018) etkili bir şekilde kullanabilecekleri düşünülebilir. İş doyumunu yaşayan katılımcıların öz liderlik davranışlarını kendileri ve içinde buldukları örgütlerinin başarısı için kullanmaları, işlerini isteyerek, severek ve keyif alarak yapmalarına, dolayısıyla iş doyumunu pozitif yönde yaşamalarına sebep olacaktır. Tüm bunlar katılımcıların öz liderlik düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişkinin söz konusu olmasının, öz liderlik düzeyi arttıkça, iş doyum düzeylerinin artmasının nedeni olarak gösterilebilir. Ancak, Tablo 7’de tespit edilen iş doyumunu ile öz liderlik arasındaki pozitif yönde ( $\beta = ,211$ ) ve anlamlı ( $p = .000$ ) bir ilişki olmasının ve bağımsız değişkenin (öz liderlik) bağımlı değişkeni (iş doyumunu) açıklama oranının %4,4 olarak pozitif yönde düşük seviyede tespit edilmesinin sebebi olarak, bireysel ve kültürel farklılıklardan etkilenebilecek, öz düzenleme, öz denetim, öz motivasyon ve öz yönetim tekniklerini kapsayan, bireye özgü (Fidan, 2018) farklı düzeylerdeki öz liderlik davranışlarının iş doyumuna etki eden psiko-sosyal faktörler ile örgütsel ve çevresel faktörleri etkileme düzeyinde de farklılıklara neden olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Uğurluoğlu (2010) çalışmasında, sağlık çalışanlarının öz liderlik stratejilerinin iş tatmini üzerindeki etkileri ve iş özerkliği ile yaş, cinsiyet, eğitim, hizmet süresi gibi demografik değişkenlerin öz liderlik stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiş, öz liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerinin ve doğal ödül stratejilerinin çalışanların iş tatminini pozitif yönde etkisi olduğunu, yapıcı düşünce modeli stratejilerinin ise iş tatmini ile negatif yönde etkisi olduğunu tespit etmiştir.



Politis (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öz liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler ile iş tatmini arasında yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlandığını belirtmektedir. Kutanis (2018) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; iş doyumunu ile öz liderlik tarzları ve stratejilerinin kullanımının yüksek seviyede olduğu, iş doyumunu ile öz liderliğin alt boyutları arasında aynı yönde orta derecede ve anlamlı bir ilişki bulunduğu, öz liderlik stratejilerinin kullanımının, özellikle davranış odaklı stratejilerinin kullanımının iş doyumunu üzerinde yüksek etkisinin görüldüğü belirtilmektedir. Arlı (2011) tarafından öğretmenlere yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz liderlik davranışlarının iş doyumları üzerinde pozitif ve anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu veriler ışığında araştırmada bulunan sonuçlar literatür tarafından da desteklenmektedir. Özsoy (2012) tarafından yapılan araştırmada, öz liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumları üzerindeki etkilerine bakılmış, elde edilen bulguların anlamlılık göstermediği ve çok az boyutun iş doyumunu etkilediği tespit edilmiş, öz liderlik davranışlarının iş doyumunu üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı yönünde sonuç belirtilmiştir.

Sonuç olarak, katılımcıların toplam iş doyum düzeyleri ile içsel iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu, dışsal doyumlarının ise orta düzeylerde olduğu; öz liderlik stratejilerini kullanma düzeylerine bakıldığında kendini cezalandırma alt boyutunun ortalamasının altında kaldığı ve en az kullanılan boyut olduğu, doğal ödüllere düşünceyi odaklama, kendini gözlemlenme ile düşünce ve fikirleri değerlendirme alt boyutlarının çok yüksek düzeylerde olduğu ve en çok kullanılan alt boyutlar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda katılımcıların öz liderlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcıların iş doyum düzeyleri ile öz liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişkinin olduğu, öz liderlik düzeyinin artmasıyla birlikte iş doyum düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu anlamda, katılımcıların iş doyum düzeylerinin yüksek tutularak istenilen bireysel ve örgütsel başarının elde edilmesi, arzu edilen hedeflere ulaşılabilmesi için öz liderlik stratejilerinin kullanılması yönünde eğitimlerin verilmesi önem arz etmektedir.



EXTENDED ABSTRACT

# Impact of Youth Leaders' Self-Leadership Behaviours on Job Satisfaction\*

*Murat Görmüş\*\**

*Elif Aydın\*\*\**

## Abstract

This study was carried out to determine how the self-leadership behaviours of youth leaders working in central and provincial branches of Turkey's Ministry of Youth and Sports affect job satisfaction. Being descriptive in nature, the research employs a study group consisting of 303 volunteer participants from 741 youth leaders working in central and provincial branches of the Ministry of Youth and Sports. The Personal Information Form, the Minnesota Satisfaction Scale and the Self-Leadership Scale were used to collect data. The data obtained in the study were analysed using SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences). The findings reveal that the overall job satisfaction and internal satisfaction of youth leaders is high and that their external satisfaction is moderate. The following three sub-dimensions of focusing thoughts on natural rewards, observing oneself and evaluating thoughts and ideas are very high in self-leadership. Imagine a successful performance by setting a goal for yourself, speaking on yourself, rewarding yourself, reminders and total self-leadership are also high in self-leadership.

\* This study has been produced from the master thesis of the author (Murat Görmüş) "The effect of youth leaders 'self-leadership behaviors on job satisfaction" (2019),

\*\* Branch Manager, Ministry of Youth and Sports, [murat.gormus@gsb.gov.tr](mailto:murat.gormus@gsb.gov.tr), ORCID: 0000-0002-3335-6252

\*\*\* Assoc. Prof., Karamanoglu Mehmetbey University, Physical Education and Sports High School, Karaman, [elifaydin@kmu.edu.tr](mailto:elifaydin@kmu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-3445-9082

We did, however, find it be below the average in the self punishment sub-dimension. Moreover, the findings revealed a positive and significant, albeit low relationship between job satisfaction and self-leadership. Additionally, there is a positive and significant, albeit low relationship between job satisfaction and selfleadership. As a result, a positive linear correlation was found between youth leaders' self-leadership and job satisfaction levels. In other words, as the level of self-leadership increases, so does job satisfaction.

## Introduction

Self-leadership is an extension of the concept of self-management (Manz & Sims, 1980) based on self-control theory by using the leadership substitution idea of Kerr and Jermier (1978) (In: Doğan & Şahin, 2008). Self-leadership covers self-regulation, self-control, self-motivation and self-management techniques (Fidan, 2018). It is defined as the process of influencing and guiding oneself and as having the necessary self-control to succeed as an individual or organisation through specific cognitive and behavioural strategies (Manz, 1986), and has emerged as a new form of leadership. Individuals with high self-leadership are constitute significant strategic resources for organisations (Kızrak, Bıçakçı & Basım, 2017). To maintain a successful sharing of leadership between leaders and employees, organisations should institute some basic components, like giving employees self-leadership responsibilities, allowing employees to request to share in leadership roles and having sufficient self-leadership skills (Tabak, Sığırı & Türköz, 2013). In general, self-leadership strategies that include three strategic dimensions (i.e., behaviouroriented strategies, natural reward strategies and constructive thinking models [Manz, 1992; Houghton & Neck, 2002]) may be learned and improved upon (Doğan & Şahin, 2008). They are a set of strategies that focus on behaviour and thoughts (Konan & Atik, 2015). Stemming from self-leadership strategies, behaviour-oriented strategies comprise the following sub-strategic dimensions: self-observation, self-determination, self-reward, self-punishment and reminders (Uğurluoğlu, 2010) whereas constructive thinking model strategies include the following three sub-strategies: imagining successful performance, talking to oneself and evaluating thoughts and ideas (Kızrak et al., 2017). Just as one of the most important parts of individuals' lives is their job (Gill, 1999; In: Üstün, Bahadır, Temel & Birol, 2016), jobs constitute one of the most significant social environments in individuals' lives. Work is a determinant in human life, both as an individual and social activity (Şahin, 2013; In: Aydın, Birol & Temel, 2017). Job satisfaction and dissatisfaction are intangible and complex concepts defined as an attitude, behaviour and feelings toward one's work. Whereas exhibiting a positive attitude, behaviours and feelings toward one's job is described as job satisfaction, exhibiting a negative attitude, behaviours and feelings is described as job dissatisfaction (Çoknaz, 1998). While participating in joint activities in young peer groups helps adolescents' social developments (Birol, Temel & Aydın, 2018), youth leadership is treated as a separate competence area that encompasses teamwork, responsibility and developing ideas (Yetim, 1996). Youth leadership is now seen as a

profession in developed countries (Bayturan, 1995). The Instructions of Youth Leadership on Education, Working Procedures and Principles defines youth leaders employed in the Ministry of Youth and Sports as follows:

A youth leader is a person who has received a youth leader certificate given to those candidates who have successfully completed youth leadership training courses organised by the Ministry and who are to aid in coordinating management and youth in the youth centre, act as guides and help prepare and execute active programmes (www.gsb.gov.tr).

Youth leaders' effective use of self-leadership strategies is thought to have a positive impact on their performance and job satisfaction levels.

## **Method**

The study consists of two processes. The first examines job satisfaction and self-leadership levels of youth leaders working in the Ministry of Youth and Sports central (General Directorate of Youth Services) and provincial organisations (youth centres located throughout Turkey's 81 provinces). The second process statistically analyses the effects of self-leadership behaviours on youth leaders' job satisfactions.

## **Research Model**

The study is descriptive in nature. Descriptive statistics are used in the quantitative process of collecting, describing and presenting numerical values for a variable (Büyüköztürk, 2010).

## **Materials and sampling**

The research materials are comprised of information of youth leaders working in the Youth Services General Directorate of Ministry of Youth and Sports General Directorate and other youth leaders in the youth centres of 81 provincial organisations in Turkey's cities and towns. A total of 303 youth leaders voluntarily participated in this study. Homogeneous sampling was employed as it allows researchers the opportunity to reach individuals with certain qualifications defined in a subject. It is assumed that this number is sufficient in representing the universe.

## **Used Data Collection Tools**

A questionnaire form comprised of two parts was employed in this study. The first part of the questionnaire form solicits participants' demographic information, such as age, gender, education, marital status, total working period in the profession, monthly income level and daily mean working time. In the second part, the Minnesota Satisfaction Questionnaire was employed to determine youth leaders' job satisfaction levels and the Self Leadership Questionnaire for self-leadership behaviour levels was analysed.

**Minnesota Satisfaction Scale:** The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) was developed by Weiss, Davis, England and Lofquist (1967). Its validity and reliability was adapted in Turkish by Baycan (1985). The questionnaire has internal and external satisfaction features and includes a total of 20 five-point Likert-type questions.

**Self-leadership Questionnaire:** Anderson and Prussia (1997) developed the Self-Leadership Questionnaire (SLQ), after which Houghton and Neck (2002) reviewed and revised it, which resulted in the Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ). The RSLQ was then adapted into Turkish by Tabak et al. (2013), who also verified its reliability and validity. The questionnaire contains 29 five-point Likert-type questions indicating participation frequency. Behaviour-originated strategies include three dimensions, namely, natural reward strategies and constructive thinking model strategies. They also contain eight sub-dimensions, namely, (i) imagining successful performance by setting goals, (ii) self talking, (iii) self rewarding, (iv) evaluation of thoughts and ideas, (v) self punishment, (vi) self observation, (vii) focusing of thinking on natural rewards and (viii) setting self reminders. Four questions related to self punishment dimension were reverse scored.

## Data Analysis

The obtained data in this research were analysed using SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) for Windows. Within the scope of the research, "Lost Data Analysis" was examined and it was seen that there was no missing data and identifying reminders. Both a Kolmogorov-Smirnov test and a Shapiro-Wilk test were used to test whether the data obtained from both questionnaires exhibited normal distribution. The results of these tests revealed that the data did not exhibit normal distribution. However, the skewness and kurtosis coefficients were calculated using continuing normality tests. The skewness and kurtosis values for self leadership were  $-.345$  and  $.780$ , respectively. The skewness and kurtosis values for job satisfaction were  $-.714$  and  $.058$ , respectively. The skewness and kurtosis values are expected to range between  $+2.0$  and  $-2.0$ . The data collected for this study show that these skewness and kurtosis values ensure normal distribution. (Tabachnick and Fidell, 2013). Accordingly, parametric tests were used for statistical evaluations because they showed normal distribution patterns of the questionnaire and its sub-dimensions. We conducted a free sampling t-test to compare the two group means while taking variance into consideration. At first, the correlation analysis was used to determine the relationship between the questionnaires. Finally, we conducted a simple linear regression analysis to determine the relationship level.

## Results

When the reliability of the self-leadership and job satisfaction questionnaires and their sub-dimensions were analysed, we found very reliable values for job both satisfaction ( $\alpha=0.926$ ) and self-leadership ( $\alpha=0.879$ ).

The sub-dimension scores regarding youth leaders' job satisfaction levels and their job satisfaction level total score were determined. Whereas the total job satisfaction of youth leaders and internal satisfaction are high, their external satisfaction levels are moderate.

Both the sub-dimension scores for youth leaders' self-leadership levels and self-leadership level total score were determined. The sub-questionnaire results for focusing of thinking on natural rewards, self-observation and evaluation of thoughts and ideas were quite high. Moreover, imagining successful performance by setting goals for yourself, self-talking, self-rewarding reminders and total self-leadership for the sub questionnaire results dimension are high. However, they were below average in the self-punishment sub-dimension.

When the relationship between youth leaders' self-leadership and job satisfaction levels were analysed, we found a positive linear relation to exist between them. This means that job satisfaction increases with self-leadership. The p-value for youth leaders' job satisfaction and self-leadership levels was found to be 0.000 ( $p < 0,050$ ), indicating normal distribution. If sampling size is bigger than 35, a Kolmogorov-Smirnov (K-S) test (McKillup, 2012) is used. In case of a size smaller than 35, a Shapiro-Wilk test (Shapiro & Wilk, 1965) is preferred. Since our study included 303 participants, we employed a K-S test to ascertain whether the variables fit the normal distribution.

The two values of  $f=14.002$  and  $p=.000$  in the regression analysis for self-leadership and job satisfaction show meaningful results for the regression model as a whole. The dependent variable explanation rate of the independent variable in the model was found to be 4.4%. The Durbin-Watson value was .660 in the obtained data. Accordingly, job satisfaction and self-leadership have a positive ( $\beta=.211$ ) and meaningful ( $p=.000$ ) relation.

## Discussion and Conclusion

In conclusion, both total and internal job satisfaction are high. However, external satisfaction is moderate levels. Upon checking the usage levels of self leadership strategies, we found self-punishment to be under the mean value and to be a less frequently used parameter. The sub-dimensions of focusing on natural rewards, self-observation and evaluating thoughts and ideas are quite high and were seen to be the most used parameters.

Furthermore, we found a linear relationship between job satisfaction and self-leadership levels. Specifically, increased self-leadership levels lead to increased job satisfaction. Consequently, it is necessary to maintain high job satisfaction levels and implement education and training programs to achieve the desired self-leadership goals.

## Kaynakça/References

- Akpınar, S. (2010). *Spor federasyonlarında çalışanların, sosyal beceri, iş doyumu ve problem çözme yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

- Anderson, J. S., Prussia, G. E. (1997). The self-leadership questionnaire: Preliminary assessment of construct validity. *The Journal of Leadership Studies*, 4, 119-143.
- Arlı, Ö. (2011). *Bazı öncül ve ardıllarıyla öz liderlik: İlköğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Arlı, Ö. (2011). *Bazı öncül ve ardıllarıyla öz liderlik: İlköğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Avcı, U., Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: Otel çalışanları üzerinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, Yıl:11, Sayı:16.
- Aydın, E., Birol, S.Ş. (2019). Gençlik projeleri destek programı kapsamında gerçekleştirilen rekreatif amaçlı projelerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:12, Sayı:66, 1399-1406.
- Aydın, E., Birol, S.Ş., Temel, V. (2017). Sportif rekreasyon aktivitelerine katılan üniversite personelinin iş doyum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (32), 78-83.
- Bakan, İ., Taşlıyan, M., Taş, F., Aka, N. (2014). Örgüt depresyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki; bir üniversitedeki akademisyenler üzerinde alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1, 295-315.
- Baycan, A. (1985). "Analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups". (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayturan, A.F. (1995). *Gencin psiko-sosyal gelişimi üzerinde farklı serbest zaman kuruluşlarının etkileri ve gençlik liderliğinin niteliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara
- Birol, S.Ş., Aydın, E. (2019). Kuruluşundan bugüne gençlik hizmetleri genel müdürlüğünün sunmuş olduğu rekreatif hizmetlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:12, Sayı:66, 1474-1485
- Birol, S.Ş., Karaküçük, S. (2014). Sportif rekreasyon uygulama politikaları üzerine bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (27), 80-86.
- Birol, S. Ş., Temel, V., Aydın, E. (2018). Karaman ili bünyesindeki çocuk evlerinde koruma altına alınan çocukların rekreatif faaliyetlere katılım düzeylerinin ve psiko-sosyal durumlarının belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 459-477. doi:10.14687/jhs.v15i1.5230
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chan, Y. H. (2003). Biostatistics 101: Data presentation. *Singapore Medical Journal*, 44(6), 280-285.
- Çakmur, H. (2011). İş doyum kavramı ve değerlendirmesi geliştirilmiş iş betimlemesi ölçeği. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, Cilt: 10, Sayı: 6, 759-764.
- Çelik, M., Polat, H.Y. (2017). Kamu ve özel okul yöneticilerinin kendi kendine liderlik stratejileri açısından karşılaştırılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 93-112
- Çoknaz, H., (1998). *Takım ve bireysel spor antrenörlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Doğan, S., Şahin, F. (2008). Kendi kendine liderlik ölçeğinin türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt: 26 Sayı: 1, 139-164.
- Elmas, L., Birol, S.Ş. (2018). Sportif rekreasyon etkinliklerine katılan erken dönem ergenlerin hayal etme düzeylerinin başarı algısı üzerine etkisi. *The Journal of International Anatolia Sport Science*, Cilt: 3, Sayı: 1.
- Erkal, M.E. (1987). Toplumda bir sosyal grup olarak gençlik. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, Cilt: 43, Sayı:1-4, 357-375.
- Fidan, M. (2018). Yenilenen öz liderlik ölçeğini üniversite öğrencileri örneklemine Türkçeye uyarlama çalışması. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2, 2, 1-16.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı, Gençlik Liderliği Eğitim, Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönerge, Erişim adresi: [http://www.gsb.gov.tr/public/edit/files/mevzuat/04032015\\_liderlikyonergesi.pdf](http://www.gsb.gov.tr/public/edit/files/mevzuat/04032015_liderlikyonergesi.pdf) (23.10.2018).
- Houghton, J.D., Neck C.P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-692.
- Karaküçük, S., Yetim, A. (1996). Rekreasyon etkinliklerinde liderlik ve fonksiyonları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 1, 1, 62-76.

- Kızrak, M., Bıçakçı, P. S., Basım, H.N. (2017). Öz liderlik becerilerinde psikolojik sermayenin rolü: Kamu çalışanları üzerine görgül bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, Cilt: 8, Sayı: 4, 797-813, ISSN:1309-2448.
- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği Bilim Dalı, Ankara.
- Konan, N., Atik, S. (2015). Kendi kendine öz liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırma Dergisi*, Cilt:6, Sayı:3, 101-115.
- Kutanis, P. (2018). *Kendi kendine liderlik tarzının iş tatmini ve iş özerkliği üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Manz, C.C. (1986). Self-leadership: Toward an expended theory of self influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11 (3), 585-600.
- Manz, C.C. (1992). Mastering self-leadership: Empowering yourself for personel excellence. *Prantice Hall*, New Jersey.
- Marques-Quinreiro, P., Curral, L.A., Passos, A.M. (2011). Adapting the revised self leadership questionnaire to the portuguese context. *Springer Science+Business Media B.V.*
- Neck, C.P., Manz, C.C. (1992). Thought self-leadership: The impact of self-talk and mental imagery on performance. *The Journal of Organizational Psychology*, 13, 681-99.
- Önen, S.M., Kanayran, H.G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Bilim ve Toplum*, Cilt:5, Sayı:10, 43-63.
- Özsoy, İ. (2012). *Örgüt iklimi, öz liderlik ve iş tatmininin ar-ge performansına etkisi*: Savunma sanayiinde bir araştırma. (Doktora Tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Politis, J.D. (2006). Self-leadership behavioural-focused strategies and team performance the mediating influence of job satisfaction. *Leadership & Organization Development Journal*, Cilt: 27, Sayı: 3, 203-216
- Seyrek, İ.H., Kavak, D. (2016). Bilgi teknolojisi çalışanlarının iş tatmini ile ilişkili faktörler. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 13-17.
- Shapiro, S. S., Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Tabak, A., Sığn, Ü., Türköz, T. (2013). Öz liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması, *Bilgi*, Sayı:67, 213-246.
- Tabak, A., Türköz, T., Basım, H.N. (2011). Çalışanların öz liderlik algılamalarının izlenim yönetimi taktikleri kullanımına etkisi: Savunma sanayiinde bir araştırma, *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 38, 21-25.
- Türköz, T. (2010). *Çalışanların öz liderlik algısının izlenim yönetimi taktiklerini kullanımlarına olan etkileri: Savunma sanayiinde uygulamalı bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi) Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 1, 175-191.
- Üçüncü, K. (2016). *İş tatmini ve motivasyon*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Orman Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/18176069-Is-tatmini-ve-motivasyon.html>. (09.12.2019).
- Üstün, E., Bahadır, Z., Temel, V., Birol, S.Ş. (2016). Analyzing job satisfaction levels of physical education teachers who work in different cities in terms of demographic features. *Prime Journal of Business Administration and Management*, Cilt: 6(5), 2089-2095.
- Yetim, A. (1996). Spor yönetiminde liderlik. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi* 1, 3, 85-94.
- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterli algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.





Copyright © 2020 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2020 • 8(21) • 47-69

ISSN 2147-8473

# Sermaye Biçimi Olarak Mekânsal Sermaye ve Yükseköğretim Mezunu Gençlerin Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: İstanbul/Gazi Mahallesi Örneği\*

*Büşra Turan Tüylüoğlu\*\**

*Murat Şentürk\*\*\**

## Öz

Bu çalışmada Gazi Mahallesi'nde yaşayan ya da çocukluk ve erken gençlik yıllarında bu mahallede yaşamış olan yükseköğretim mezunu gençlerin mekânsal deneyimleri ele alınmış, söz konusu bu gençlerin kentle kurdukları ilişki eğitim süreçleri ekseninde anlaşılmasına çalışılmıştır. Bunun için gençlerin eğitim hayatları boyunca devam ettikleri okulların kentteki yerleşimlerinin bu gençlerin deneyimleri üzerinde nasıl konumlandığı irdelenmiş, böylelikle eğitimin mekânsal boyutu sorgulanmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemi kullanılarak fenomenolojik bir desenden hareket edilmiştir. Bu çerçevede yaşları yirmi üç ile yirmi dokuz arasında değişen 13 kişi ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Veriler Atlas.ti programı kullanılarak yorumlayıcı fenomenolojik analize tabi tutulmuştur. Buna göre katılımcıların mekânsal pratiklerinin şekillenmesinde eğitim aldıkları okulun kentsel konumunun rol oynadığı görülmüştür. Bunun aynı zamanda katılımcıların mekânsal beğeni yargılarını da şekillendiren bir mekanizmaya işaret ettiği anlaşılmıştır. Bu anlamda katılımcıların yaşadığı mekânsal aidiyet ve bunun neden olduğu sosyal ve kültürel mesafe sorunları da ele alınmış, bu durumun eğitim yoluyla sağlanan hareketlilik sayesinde aşılabileceği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mekânsal Sermaye, Mekânsal Pratik, Mekânsal Deneyim, Gençlik

\* Bu makale sorumlu yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2017 yılında tamamladığı tezden hareketle hazırlanmıştır. Tam künye: "Turan, B. (2017). Gazi Mahallesi'nde Yaşayan Gençlerin Mekânsal Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü."

\*\* Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Kırklareli, busraturan@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8085-027X

\*\*\* Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, İstanbul, murat.senturk@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9628-6300

## Abstract

This study discusses the spatial experiences of young people who lived in Istanbul's Gazi District during their childhood and early adolescence. We have attempted to understand the relationship that these young people have with the city through the lens of education processes. By examining how the physical location of the schools that these young individuals attended impacts their experiences in the city, we have questioned the spatial dimension of education. Due to the study's qualitative nature, we employed a phenomenological pattern while developing a semi-structured interview form that was then executed with 13 people between the ages of twenty-three and twenty-nine. Atlas.ti was used to carry out an interpretive phenomenological analysis. The results reveal that schools' urban location affected participants' spatial practices, implying a mechanism that shapes participants' spatial preferences. We also discussed problems pertaining to spatial belonging and social and cultural distance experienced by the participants. The study concludes finding that the mobility provided by education can help young individuals overcome this predicament.

**Keywords:** Spatial Capital, Spatial Practice, Spatial Experience, Youth

## Giriş

Sosyal bilim alanında kent, mekân ve gençlik ekseninde yapılmış hatırı sayılır çalışmadan bahsetmek (Ayar, 2017) mümkünse de mekânsal sermaye meselesini ele alan bir çalışmadan bahsetmek mümkün değildir. Nitekim mekânsal sermaye kavramı Türkiye sosyal bilim literatüründe henüz yalnızca birkaç çalışmada (Turut & Özgür, 2018; Uştuk, 2019) bahsi geçen, oldukça yeni bir kavramdır. Bu çalışmada kent, mekân, gençlik üçgeni eğitim süreçleri ekseninde ve mekânsal sermayeye odaklanılarak ele alınacaktır.

Gençlerin kentsel mekânsal deneyimleri<sup>1</sup> ile eğitim süreçleri arasındaki ilişkiyi sorgulama amacı taşıyan bu çalışma, Gazi Mahallesi olarak bilinen ve mahalle düzeyindeki dört idari birimi içine alan<sup>2</sup> yerleşim bölgesinde gerçekleştirilmiştir. İstanbul Sultangazi ilçesi sınırları içerisinde yer alan Gazi Mahallesi, geçmiş sosyoekonomik koşullarıyla (Pérouse, 2014) kıyaslandığında<sup>3</sup> pek çok gelişmenin kaydedildiği bir bölgedir. Buna karşın mahallenin hâlen sosyokültürel imkânlar açısından yeterli donanımına sahip olmadığı görülmektedir.

- 1 Çalışmada mekânsal deneyim ve mekânsal pratik ifadelerine yer verilmiştir. Mekânsal deneyim katılımcıların mekâna ilişkin birikimlerini ifade ederken mekânsal pratik alışkanlığa dönüşmüş uygulamalarını ifade etmektedir.
- 2 Bazı kaynaklar "Gazi'nin kuzeybatı komşusu olan ve 1995 Mart'ındaki olaylar sırasında ilan edilen sokağa çıkma yasağının kapsamında yer alan Esentepe'yi" (Pérouse, 2014) Gazi Mahallesi'ne dahil etmekteyse de bu çalışmada Gazi Mahallesi; 75. Yıl Mahallesi, Gazi Mahallesi, Yunus Emre Mahallesi, Zübeyde Hanım Mahallesi olmak üzere dört idari birimin toplamı olarak ele alınmıştır.
- 3 Gazi Mahallesi'nin bir yerleşim bölgesi olarak kullanılmaya başlanmasından 2000'li yıllara kadar pek çok açıdan nasıl bir gelişme sürecinden geçtiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Fransız araştırmacı Pérouse'un *İstanbul'la Yüzleşme Denemeleri* kitabından yararlanılabilir.

Bu durum, mahallenin kendine özgü birtakım sosyolojik özelliklere sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Gazi Mahallesi'nin sahip olduğu görece düşük sosyokültürel ve mekânsal profil ile hem fiziksel hem de sosyolojik anlamda sınırları çizilebilen niteliği, onu, kent yaşamının sunduğu (ve sunmadığı) imkânların değerlendirilebilmesi için önemli bir örneklik kılmaktadır. Gazi Mahallesi'ni tarihsel ve toplumsal anlamda kendine özgü kılan olayların ve durumların dışında mahalle; baraj, ormanlık alan, mezarlık, taş ocakları ve çevreyolu ile çevrenmekte ve dolayısıyla “mekânsal bir bütünlük” (Turan, 2017, s. 48) de kazanmaktadır. Onun bu özellikleri kısmen yalıtılmış bir toplumsallıkla anılmasına neden olmuştur. Mahallenin kendine özgü pek çok sosyolojik, politik ve mekânsal özelliklere sahip olması onun daha iyi anlaşılması için bir gerekçe oluşturmaktadır. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada Gazi Mahallesi'nde yaşayan ya da uzun yıllar yaşamış olan gençlerin kentsel mekânsal deneyimleri, eğitim süreçleri temelinde incelenmiş; böylece esasen devam edilen okulların kentteki konumlarının gençlerin deneyimleri üzerinde belirleyici bir rolünün olup olmadığı ve varsa bunun nasıl gerçekleştiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Böyle bir konunun araştırıldığı bu çalışmada bir “kentsel çevre bölgesi” (Ergur, Yücel, Meissonnier, Pérouse ve Doğuç, 2009, s. 8) olarak Gazi Mahallesi'nin tercih edilmiş olması ayrıca anlamlıdır. Zira Gazi Mahallesi kent merkezine olan fiziksel uzaklığının yanı sıra kent merkezinin genel sosyolojisine de uzak bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda Gazi Mahallesi bir “kentsel uzantı” (Turan, 2017, s. 5) olarak da nitelenebilir. Bu çalışmada bir kentsel çevre bölgesi ya da kentsel uzantı olarak tanımlanabilecek bir yerleşim bölgesinin sunduğu imkanların, yetişme süreçlerinde devam edilen okul mekânları ile ilişkisi sorgulanacaktır. Bu noktada sermaye kavramı üzerinde durmak ve ardından Bourdieu'nün “birbirinden ayrıştırılmaz” (Koytak, 2012, s. 86) nitelikteki temel kavramlarından bahsetmek faydalı olacaktır.

## Sermaye

Sermaye kavramının yalnızca iktisadi yönüyle ele alınması, toplumsal olanın anlaşılması amacı güdülüyorsa eksik olacaktır. Nitekim Bourdieu ekonomik sermaye dışında üç sermaye türü daha tanımlamıştır. Bunlar kültürel sermaye, sosyal sermaye ve sembolik sermaye türleridir. Ekonomik sermaye paraya ve mülke dayanırken kültürel sermaye “eğitim de dahil olmak üzere kültürel mallara ve hizmetlere”, sosyal sermaye “tanışıklıklara ve ilişki ağlarına”, sembolik sermaye ise “meşruluğa” dayanmaktadır (Swartz, 2011, s. 110). Buna göre kültürel sermaye de sembolik sermaye de tıpkı ekonomik sermaye gibi toplumsal konumları belirlemekte ve yeniden üretmektedir (Bilgin, 2003). Sembolik sermaye ise bu toplumsal konumların meşruiyetini üretmekte ve beslemektedir.

Her bir sermaye türü bir başka türe dönüşebilmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2013, s. 83-84). Bu dönüşüm iki şekilde gerçekleşebilmektedir. Sermaye türleri arasındaki dönüşümün ilk yolu nesiller arasında gerçekleşen dönüşümdür. Bir nesil kendilerinde

bulunan bir ya da birden fazla sermaye türünü kendinden sonraki nesile ya da nesillere aktarabilmektedir. Örnek vermek gerekirse bir aile ekonomik sermayeleri ve sosyal sermayeleri vasıtasıyla çocuklarının iyi bir eğitim almasını temin edebilir. İyi bir eğitim ise bu çocuğun kültürel sermaye edinmesi anlamına gelecek ve sermaye türleri arasında nesiller arası bir dönüşüm gerçekleşmiş olacaktır. Sermaye türleri arasındaki dönüşümün ikinci yolu ise direkt olarak gerçekleşmektedir. Kişiler veya gruplar kendilerinde bulunan herhangi bir sermaye türünü birtakım toplumsal araçlar yardımıyla herhangi bir başka türe dönüştürebilmektedir (Calhoun, 2007, s. 106-107).

Bourdieu'nün farklı sermaye türleri tanımlamasının önemli bir boyutu daha vardır. O, sermaye türlerinin yalnızca bu dört türle sınırlı kaldığı/kalacağı iddiasında değildir. Her bir alanın kendine özgü sermaye türü/türleri olabileceği anlamına gelen açık bir kapı söz konusudur. Nitekim her alan için özgül sermaye türlerinden bahsedilebilir. Bu, her bir alanda etkin olan niteliklerin farklılaşabilmesinden ileri gelmektedir. "Alanı kurmak için orada etkili olacak sermaye biçimlerini tanımak, bu özgül sermaye biçimlerini kurmak için de alanın özgül mantığını tanımak gerekir" (Bourdieu ve Wacquant, 2013, s. 93-94).

## **Alan**

Bourdieu'nün temel kavramlarından biri olan alan modern dünyadaki toplumsal mecraları anlatmaktadır. Buna göre alanlar yapıcı benzeşmekle beraber nispeten özerk ve habitusun eylemde bulunduğu toplumsal zeminlerdir (Swartz, 2011, s. 22). "Bir alan, hiç kimsenin icat etmediği, hayal edilebilecek bütün oyunlardan daha akışkan ve karmaşık bir oyundur" (Bourdieu ve Wacquant, 2013, s. 89). Öyle ki alan, sınırları a priori belirlenebilecek bir mecra değil ancak ampirik çıkarımlarla tanımlanabilecek bir mecradır (Bourdieu ve Wacquant, 2013, s. 84-85). Bu sınırlar sözü edilmiş ya da kaleme alınmış sınırlar değil, örtülü olarak kabul edilmiş sınırlardır (Kaya, 2007, s. 408-409).

## **Habitus**

Sermaye türlerinden ve alandan sonra Bourdieu'nün kuramının bir başka temel kavramı olan habitustan bahsetmek gerekmektedir. Bourdieu belki de en temel kavramı olan habitus için çeşitli tanımlamalar kullanmıştır. Bunlar arasında "kültürel bilinçdışı", "temel, derinlemesine içselleştirilmiş büyük örüntüler", "zihinsel ve bedensel algı, beğeni ve eylem şemaları", "düzenli doğaçlamaların üretici ilkesi" gibi ifadeler yer almaktadır (Swartz, 2011, s. 144-145). Bourdieu habitus kavramını oluştururken Panofsky'ye ait olan "zihinsel alışkanlık" ve "alışkanlık oluşturucu güç" düşüncesini ödünç almıştır. Buna göre habitus, eylemin gerçekleşmesinde belirleyiciliği olan "yapılandırıcı bir yapıdır" (Swartz, 2011, s. 146). Habitusun etkin olduğu tek süreç eylemlerin gerçekleşmesi süreci de değildir. O, eylemlerin algılanması süreçlerinde de aktif bir rol üstlenmektedir (Bourdieu, 2015, s. 255).

Habitus birtakım toplumsal koşulların içselleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan, içinde bulunulan alanda az ya da çok eyleme dönüşme şansı yakalayan yatkinlikler sistemidir (Bourdieu ve Wacquant, 2013, s. 118-119). Yatkinlik kelimesi Bourdieu'nün kuramındaki iki temel unsura atıfta bulunması dolayısıyla kritik bir önemdedir. Bourdieu için önemli olan bu iki unsur yapı ve eğilimdir. Habitus “dışsal yapıların içselleştirildiği ilk sosyalleşme deneyimlerinin ürünüdür.” Eyleyicinin içinden geçtiği sosyalizasyon süreçlerinde, içinde bulunulan toplumsal grubun sınırlarını belirleyen içsel yatkinlikler şekillenir. Bu, eylemin birtakım “yapısal sınırlar” içerisinde gerçekleştiği ve algıların, hayallerin, pratiklerin bu sınırlar içerisinde ortaya çıktığı anlamına gelir. Buna göre habitus hem yapılanmış hem de yapılandırıcı bir içsel sisteme karşılık gelmektedir (Swartz, 2011, s. 147). Buna göre herhangi bir kişinin yatkinlikleri, bu kişinin toplumsal konumunun bir ürünü olarak şekillenmektedir. Bu yatkinlikler, söz konusu kişinin içerisinde bulunduğu toplumsallığa bağlıdır. Kişinin içinde bulunduğu toplumsallık, içsel mekanizmalara etki ederek toplumsal eylem, beğeniler, zevkler ve hatta duygular üzerinde belirleyici bir rol üstlenir. Bu aynı ya da en azından benzer toplumsal konumlardaki eyleyicilerin birbirine benzer pratikler, beğeniler, zevkler, duygular ve algılar taşıdığı anlamına geldiği gibi toplumsal konumlar farklılaştıkça pratiklerin, beğenilerin, zevklerin, duyguların ve algıların uzaklaştığı anlamına da gelmektedir.

## Kültürel Yeniden Üretim

Bourdieu'nün bu çalışma için anlamlı olan temel kavramlarından bir başkası ise kültürel yeniden üretimdir. Bourdieu'ye göre toplumsal eşitsizlikler eğitim sistemi vasıtasıyla meşrulaştırılmakta ve dahi gelecek nesillere aktarılarak yeniden üretilmektedir (Borlandi, Boudon, Cherkaoui ve Valade, 2011). Kültürel yeniden üretim kavramı “okulların, öteki toplumsal kurumlarla birlikte, toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri kuşaktan kuşağa aktararak sürdürmeye yardım etme yollarını” ima etmektedir. Bu anlamda okullar bir “gizli müfredat” sahiptirler. Bu müfredat ile okullar alışkanlıkları, tutumları ve değerleri belirleyerek daha önceden şekillenmiş kültürel farklılıkları güçlendirmektedir. Kimi çocuk için avantaj olabilen bu durum kimileri içinse dezavantaj oluşturabilmektedir. Bu kavram özellikle işçi sınıfı çocuklarının daha üst sınıftan gelen çocuklara nispeten okuldaki hayatlarında daha yoğun düzeyde kültürel çatışmayla karşı karşıya kalacaklarını, gizli müfredat dolayısıyla aşmakta görece zorlanacakları engellerle karşılaşacaklarını ifade etmektedir (Giddens, 2005, s. 509). Buna göre eğitim sistemi, sistemin işleyişindeki nesnel gerçekliğin üzerini nesnel olarak örterek düzeni yeniden üretmektedir ve onun ideolojik meşruiyetini üretme eğilimindedir (Bourdieu & Passeron, 2015, s. 255). Nitekim bu çalışmada, bir yönüyle, eğitim sisteminin yeniden üretim mekanizmaları mekânsal açıdan irdelenecektir.

## Mekansal Sermaye

Gazi Mahallesi'nde yaşayan ya da uzun yıllar yaşamış olan gençlerin kentsel mekânsal deneyimlerinin, eğitim süreçleri temelinde incelendiği; böylece esasen devam edilen okulların kentteki konumlarının gençlerin deneyimleri üzerinde belirleyici bir rolünün olup olmadığının ve varsa bunun nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasına çalışıldığı bu çalışmada farklı türdeki sermaye biçimleri, pratiklerden beğenilere pek çok fenomen üzerinde belirleyiciliği olan habitus ve kültürel farklılıkları pekiştiren kültürel yeniden üretim kavramları oldukça işlevseldir. Bu bağlamda “kentsel çevre bölgesi” ya da “kentsel uzantı” olarak Gazi Mahallesi'nin sunduğu *imkanlar* sermaye türleri ile ilişkilendirilecek, yetiştirme süreçlerinde devam edilen okul mekânlarının habitus ve kültürel yeniden üretim kavramlarıyla ilişkisi irdelenerek *mekânsal sermaye* kavramı sorgulanacaktır.

Bu makalenin odak noktalarından olan mekânsal sermaye kavramı şehir planlaması, mimarlık ya da coğrafya gibi alanlardaki İngilizce literatüre görece yeni bir kavram olarak girmiş olan *spatial capital (mekânsal sermaye)*<sup>4</sup> kavramıyla önemli kesişim noktaları içermektedir. Buna göre *mekânsal sermaye*, nesnel maddi koşullar ve öznel sosyokültürel koşulların birleşiminden ortaya çıkan bireysel olarak içselleştirilebilir bir kentsel kaynak türü (Apaolaza, ve diğerleri, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kapasiteye, deneyime, kullanım olanaklarına ve kentsel elverişliliğe ilişkin (Apaolaza ve Blanco, 2015) bir kavram olarak kullanılan *mekânsal sermaye*, Bourdieu'nün kavram setinin yanı sıra mekânsal harekete, hareketlilik potansiyeline ve mobil olma kapasitesine vurgu yapan bir kavram olarak pek çok araştırmacı tarafından önerilmiş ve yerleşim yeri, ulaşım araçları, yakınlık/uzaklık, erişilebilirlik ve bunun gibi bileşenlerle ölçülebilir bir kaynak türü olarak tanımlanmıştır (Huang, Yang, ve Liu, 2018). Bir bölgenin birikmiş varlıklarına ve kapasitesine dayanan (Frenkel ve Porat, 2017) *mekânsal sermaye*yi dünya çapında ucuz ve standartlaştırılmış yollarla ölçmeyi amaçlayan (Sen ve Quercia, 2018) çalışmalar da söz konusudur. Bu açıdan *mekânsal sermaye* kavramının, araştırmacılara ve şehir plancılarına kentsel planlamanın sosyal performansla ilgili etkilerini değerlendirmek için yeni bir yol sağladığı ileri sürülmüştür (Marcus, 2010). Ayrıca kavramın yalnızca mekânsal değil sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçların da gömülü olduğu karmaşık bir matriks olarak görülebileceği de (Tan, Song, Akhmat, ve Hussain, 2014) söylenmiştir.

Kavramın mekândaki toplumsal konumlanmanın etkileşimi üzerine odaklanarak, dezavantajın birleştirici niteliğini ve çevresel determinizmin sınırlarını vurguladığı da belirtilmiştir. Buna göre *mekânsal sermaye* kavramı Bourdieu'nün alanlar fikrine dair bir arka plan da barındırmakta; bir alandaki avantajın bir başka alandaki avantajı ya da bir alandaki dezavantajın bir başka alandaki dezavantajı beslediği fikrini içermektedir

4 Metnin bundan sonraki kısmında spatial capital kavramı, mekânsal sermaye olarak kullanılacaktır.

(Mace, 2017). *Mekânsal sermaye* kavramı Bourdieu'nün tanımladığı diğer sermaye türlerine benzer şekilde toplumsal eşitsizliği yansıttığı gibi yaşamın mekânsal yönlerinin farklı kullanım derecelerine de atıf yapmaktadır. Bu anlamda *mekânsal sermaye*, sosyal farklılaşmanın unsurlarından biridir ve diğer sermaye türlerine dönüştürülebilir (Rerat ve Lees, 2011). *Mekânsal sermaye* somut mekânın söz konusu olduğu bir alana ait olan sembolik sermaye türü şeklinde de tanımlanmıştır (Centner, 2008).

Levy (1994'ten akt. Rerat, 2018) *mekânsal sermaye*ni iki bileşeninden bahsetmektedir: konum (*position*) sermayesi ve durum (*situation*) sermayesi. Konum sermayesi bir yerle ve onun mekânsal varlıkları ile ilgilidir. Bu sermaye türü özellikle mekânın nadir bir mal olarak benzeşebildiği ve rekabetin bir nesnesi olabildiği kentsel bir bölgede yerleşmenin önemini göstermektedir. Durum sermayesi ise bir bireyin mesafeleri ortadan kaldırmadan ve fakat onları yöneterek, her türlü hareketlilik aracılığıyla özelleştirdiği bir bölgeyle ilgilidir. Hareketlilik, konum sermayesindeki eksikliği hafifletmenin ya da telafi etmenin bir yolu olması dolayısıyla ayrıca önemlidir.

Bu çalışmada *mekânsal sermaye* kavramı, bazı sembolik olgulardan beslenmek üzere bir çeşit kültürel sermaye türü anlamına gelecek şekilde kullanılmıştır. Kavramın bu şekliyle *mekânsal sermaye*ni bir boyutu olduğunu düşünmek mümkündür. *Mekânsal sermaye kavramının* Gazi Mahallesi özelinde ele alınmasının mahallenin sosyolojik olarak anlaşılması açısından bütünlüklü bir yaklaşım tarzı sunabileceği varsayımından hareketle sonuç bölümünde böyle bir kavramsallaştırmaya gidilmiştir. Buna göre Gazi Mahallesi bir mekân olarak ele alınarak sahip olduğu kentsel kaynakların, katılımcıların mekânsal deneyimleriyle nasıl bir ilişkisi olduğu anlaşılmasına çalışılacaktır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışmada nitel yöntem kullanılarak fenomenolojik yaklaşımla saha araştırması gerçekleştirilmiş, yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat tekniğiyle veri toplanmıştır. Derinlemesine mülakat tekniği araştırılan konuyu tüm boyutlarıyla kapsayan sorular sorulmasına ve böylece detaylı yanıtlar alınmasına; katılımcının duygu, bilgi, deneyim ve gözlemlerine ulaşma imkânı vermesi (Tekin, 2006, s. 101) nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlarda hâlen Gazi Mahallesi'nde yaşamakta olan veya çocukluk ve erken gençlik dönemlerinde burada yaşamış olan, ayrıca en az ön lisans düzeyindeki bir öğretim programını tamamlamış olan gençlerle görüşülmüştür. Aynı zamanda mahallenin gerçekliğini kavrama noktasında aydınlatıcı olacağı düşünülerek mahalle<sup>5</sup> muhtarlarıyla ve sakinleriyle görüşülmüş, saha

5 Burada mahalle ile kastedilen bir semt olarak Gazi Mahallesi'ni oluşturan dört idari birimin her biridir.

gözlemleri yapılmış, çevrimiçi kaynaklardan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler aracılığıyla katılımcı gençlerin mekânsal deneyimleri sosyolojik bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. Ayrıca bu deneyimlerin eğitim yılları boyunca nasıl değiştiği incelenmiş, eğitim alınan okulların kentteki konumlarının bundaki rolü araştırılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmada toplam 13 genç ile görüşülmüştür. Yaşları 23 ile 29 arasında değişen bu gençlerin sekizi kadın, beşi erkektir. Çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların erken çocukluk yıllarından itibaren Gazi Mahallesi'nde yaşamış ya da yaşıyor olmalarına ve eğitimlerinin tamamını İstanbul'daki okullarda almış olmalarına özen gösterilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Bazı Bilgiler**

İsim <sup>6</sup>	Cinsiyet	Doğum Yılı	Doğum Yeri	Eğitim Durumu	Gazi Mahallesi'ne Geliş Yaşı
Selma	Kadın	1994	Aksaray	Ön lisans mezunu açık öğretimden lisans eğitimine devam ediyor	15
Eylül	Kadın	1993	İstanbul, Fatih	Ön lisans mezunu	0 <sup>7</sup>
Zehra	Kadın	1988	Malatya	Lisans mezunu	5
Kaya	Erkek	1990	İstanbul, Gazi Mahallesi	Ön lisans mezunu ayrıca bir üniversitede bir yıllık meslek eğitimi almış	0

6 Etik kaygılar dolayısıyla katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmemiş, araştırmacı tarafından belirlenen takma isimler kullanılmıştır.

7 0 (sıfır) katılımcının doğumundan itibaren Gazi Mahallesi'nde yaşadığını ifade etmektedir.



Sırma	Kadın	1993	İstanbul, Şişli	Lisans mezunu (Çift ana dal)	5
Melek	Kadın	1991	Mardin	Lisans mezunu	22
Murathan	Erkek	1989	İstanbul, Bakırköy	Lisans mezunu	0
Yeşim	Kadın	1990	İstanbul, Fatih	Yüksek lisans öğrencisi	0
Berk	Erkek	1990	İstanbul, Gazi Mahallesi	Yüksek lisans öğrencisi	0
Çiçek	Kadın	1993	İstanbul, Fatih	Ön lisans mezunu	0
Enes	Erkek	1993	İstanbul, Fatih	Yüksek lisans öğrencisi	0
Nihan	Kadın	1990	İstanbul, Eyüp	Ön lisans mezunu, halen ikinci bir ön lisans programına devam ediyor	0
Burak	Erkek	1990	İstanbul, Esenler	Yüksek lisans mezunu	5

Çalışma grubu kartopu tekniğiyle oluşturulmuş, bu aşamada mahalle sakinlerinin yardımına başvurulmuştur. Bu noktada hemen hemen hiçbir katılımcının araştırma için

uygun<sup>8</sup> niteliklere sahip bir başka katılımcıya yönlendirme yapamamış olması önemli bir saha gözlemini oluşturmaktadır. Çalışma grubunda kendiliğinden etnik ve mezhepsel bir çeşitlilik oluşmuştur. Araştırmanın Gazi Mahallesi'nde yapıldığı düşünüldüğünde bu çeşitlilik için özellikle uğraşılmamış olması anlamlı bir sonuç ortaya koymaktadır. Zira bu, Gazi Mahallesi'ndeki çeşitliğin doğalında çalışma grubuna yansımaları sağlamıştır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması aşamasında mahalle sakinleri ve muhtarlarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle revize edilen forma, uzman görüşü alınarak saha öncesi nihai hali verilmiştir. Pilot görüşmeler yapılmış ve mülakat formu son kez gözden geçirilmiştir. Mülakatlar gerçekleştirilirken ihtiyaç duyulması durumunda form üzerinde değişikliklere gidilmiş, sonraki mülakatlar böylece gerçekleştirilmiştir.

Mülakatlar esnasında katılımcılar için hatırlatıcı olacağı düşünülerek İstanbul ve Gazi Mahallesi haritalarından yararlanılmıştır. Bunun için tüm katılımcılara birer tane İstanbul ve Gazi Mahallesi haritası verilmiş, bir kalem yardımıyla deneyimledikleri mekânlara işaret koymaları ve bu deneyimlerini kısaca anlatmaları talep edilmiştir. Deneyimledikleri mekânlara ilişkin sorular ilkokul döneminden başlanarak sırasıyla üniversite dönemine doğru ve nihayetinde güncel deneyimlere ilişkin olmak üzere zamansal bir sıralamayla sorulmuştur. Bu şekilde katılımcıların bu dönemlerdeki deneyimleri ayrı ayrı anlaşılmasına çalışılmış ve bu deneyimlerdeki değişikliklerin izlediği yol araştırılmıştır. Katılımcıların haritalar üzerine koyduğu işaretlerden analiz aşamasında doğrudan yararlanılmamış, bunlar daha ziyade mülakatlar sırasında gerekli veriyi azami verimle toplayabilme amacıyla kullanılmıştır.

## Veri Toplama Süreci

2017 yılının ilk aylarında gerçekleştirilen saha araştırması kapsamındaki mülakatların üçü Gazi Mahallesi'ndeki kafelerde, biri söz konusu katılımcının Gazi Mahallesi'ndeki iş yerinde, üçü katılımcıların kendi evlerinde, biri katılımcının Gazi Mahallesi'ndeki bir komşusunun evinde, ikisi Taksim'de yer alan iki ayrı kafede, kalan üçü katılımcıların evlerine ya da iş yerlerine yakın mesafedeki kamusal mekânlarda yapılmıştır. Oldukça samimi bir şekilde gerçekleştirilen mülakatların en kısası otuz altı, en uzununu yüz dakika sürmüştür. Ortalama mülakat süresi ise yetmiş dakikadır.

8 Katılımcıların yönlendirme yapamamasına neden olan en zorlayıcı nitelik İstanbul'daki bir üniversiteye gitmiş olma koşulu olmuştur. Kendileri Gazi Mahallesi'nde büyümüş olup üniversite eğitimini tamamlamış olan katılımcıların kendilerine benzer şekilde bu mahallede büyümüş ve bir yüksek öğretim programını tamamlamış herhangi bir genç tanımayan olmaları Bourdieu'nün sosyal sermaye kavramı düşünüldüğünde ayrıca anlamlıdır.

## Veri Analizi

Mülakatların tamamlanmasının ardından deşifre edilen ses kayıtları ve saha araştırması sırasında yapılan gözlemlere ilişkin notlar bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Elde edilen yazılı dokümanlar Atlas.ti programı kullanılarak yorumlayıcı fenomenolojik analize tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde öne çıkan temalar belirlenmiş, bu temalara ilişkin kodlar ayrıntılı incelenerek alt temalar oluşturulmuş ve yazım aşamasına geçilmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde bulgular paylaşılmış, katılımcıların kentteki mekânsal deneyimleri eğitim dönemleri göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Bunu yaparken katılımcıların söz konusu dönemde nerede eğitim aldıkları üzerinde özellikle durulmuştur. Böylelikle kentsel mekânsal pratiklerle okul mekânları<sup>9</sup> arasında nasıl bir ilişki olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle katılımcıların mekânsal deneyimleri eğitim süreçleri esas alınarak incelenmiş, daha sonra güncel mekânsal pratikleri ele alınmış, son olarak ise eğitimin katılımcılar için mekânsal düzeyde nasıl araçsallaştığı üzerinde durulmuştur.

### Mekânsal Deneyimler: Eğitimle Biçimlenen Mekânsal Pratikler

Katılımcıların mekânsal deneyimleri incelenirken ilkokul döneminden başlamak gerekirse, bu dönemde katılımcıların kentsel deneyimleri temel olarak “sokaklarda” toplanmıştır. Katılımcıların hemen hemen hepsi tüm sokak oyunlarını oynamış, bu dönemi sokak oyunları oynayarak geçirmiştir:

“Aklımıza gelebilecek her ne oyun varsa, bu mahallede her dönemde ne varsa ben hepsini yaptım. Misket oynadım, taso oynadım, bu sporcu kâğıtları vardı.. oynadım, sokakta arkadaşlarımla saklambaç oynadım. Kavga ettim. Top oynadım. Yani bu ilkokul dönemi bunların hepsini yaptım.” [Murathan, LM, 0]

İlkokul döneminde katılımcıların Gazi Mahallesi’nde veya Gazi Mahallesi dışında, ev-okul-sokak üçgeni haricinde pratiğe dönüşmüş belirgin mekânsal deneyimleri bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük çoğunluğunun bu dönemde Gazi Mahallesi’nin dışına çıkan mekânsal deneyimi neredeyse söz konusu olmamıştır. Ancak katılımcılardan birkaçının ilkokul döneminden itibaren kenti deneyimleme fırsatı buldukları görülmüştür. Katılımcılar bu fırsata genel itibarıyla aileleri ve akraba bireyleri aracılığıyla erişmiştir. Bazı katılımcılar bu dönemde tiyatroya ve/veya sinemaya gitme amacıyla kentin Gazi Mahallesi dışındaki çeşitli bölgelerini deneyimlemiştir. Bu deneyimler söz konusu katılımcıları hem diğer katılımcılardan hem de kendilerinin ifade ettiği üzere mahalledeki akranlarından “ayırır” deneyimlerdir.

9 Burada mekân yer, kentteki konum anlamında kullanılmaktadır.

Katılımcıların genel olarak anlamlı düzeyde kenti deneyimleme fırsatı bulamadıkları ilkököl döneminin ardından ortaokul dönemi, bunun ilk adımlarının atıldığı dönem olmuştur. Katılımcılar bu dönemde ilk defa tek başlarına toplu taşıma araçlarını kullanarak Gazi Mahallesi dışındaki çeşitli kentsel bölgelere gitmişlerdir. Bu durum pek çok katılımcı için ortaokul dönemini “özgüven kazanılan” ve “özgür hissetmeye başlanılan” dönem kılmıştır. Bu dönemde katılımcılar arasında dikkat çeken bir farklılaşma söz konusudur. Katılımcılardan bazıları ortaokul yıllarında da anlamlı mekânsal deneyimler yaşamamıştı ancak özellikle ortaokul eğitimine Gazi Mahallesi dışındaki bir okulda devam etmeye başlayan katılımcılar çeşitli semtleri bizzat veya arkadaşlarıyla birlikte deneyimleyebilmiş ve dahi bu semtlerde ilk kez tiyatroya, sinemaya ya da kafe benzeri kültürel mekânlara gitmişlerdir. Gazi Mahallesi dışındaki bir ortaokula devam eden katılımcılardan okul servisi değil toplu taşıma aracı kullananların da yine kenti deneyimleme noktasında görece önde olduğu görülmüştür.

“Yedinci sınıfın ilk döneminde ben zaten (Gaziosmanpaşa’da) dershaneye başlamıştım. Hatta yedinci sınıfın ilk döneminde hafta içi akşam gidiyordum dershaneye... yani çocuksun, akşam dışarı çıkabiliyorsun. Bu çok büyük bir özgürlük aslında. Aslında hiçbir şey yapmıyorsun ama o çantayla karanlıkta minibüse binmek bile bir özgüvendi.” [Sırma, LM\*, 5]

Ortaokul eğitimini Gazi Mahallesi’nde almaya devam eden katılımcıların bu dönemdeki kent deneyimleri diğer katılımcılara kıyasla daha dar bir çizgide seyretmiştir. Ortaokul dönemi genel olarak katılımcıların kenti ailelerinden ve akrabalarından bağımsız olarak deneyimlemeye başladıkları ve sinema salonu, tiyatro sahnesi, kafe, bilardo salonu gibi çeşitli kentsel mekânlarda bulunmaya başladıkları dönem olmuşken bu durum okul hayatına mahallede devam eden katılımcılar için geçerli olmamıştır.

Katılımcıların lise yıllarındaki kentsel mekânsal deneyimleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının deneyimlerinin yayılmış bir nitelik göstermesi dikkat çekmektedir. Bu dönemde katılımcıların kentin çok daha çeşitli bölgelerini, çok daha anlamlı bir şekilde deneyimledikleri görülmüştür. Katılımcılar bu dönemde İstanbul’u görece bilinçli bir şekilde tanımaya, öğrenmeye başlamışlardır. Ayrıca benzer şekilde katılımcıların vakit geçirdikleri kentsel mekânların da daha çeşitli bir tablo ortaya koyduğu söylenmelidir. Lise dönemi deneyimlerindeki bu yayılma bazı katılımcılar için daha da ön planda olmuştur. Fatih ilçesindeki bir Anadolu lisesinde eğitim alan Sırma’nın aktardıkları dikkat çekicidir:

“Lisede bir de anadolu lisesi olması dolayısıyla mahalleden çocuklar yoktu, hepimiz ayrı ilçelerdindik. Bir arkadaşım Başakşehir’de otururken diğeri Zeytinburnu’nda, diğeri Fatih’te... Bir de şey, litem de uzak olduğu için ‘otobüse bineyim’, ‘şuradan şuraya binsem olur mu’ falan... o bende şey oluşturmuştu, İstanbul’un neresine

gidersem gideyim yolu bulabilirim zaten... Bir de okulun lokasyonu çok etkiliydi. Mesela okuldan bir saat erken çıkarsam Kadıköy'e ya da Kadıköy'den Üsküdar'a geçebiliyordum. O benim için şeydi (kolaylaşmıştı)... o vapuru görüyor olmak... çünkü daha önce hiç tramvaya binmemiştim ya da ne bileyim vapurla çok fazla seyahat yapmıyordum ama o benim için klasik olmuştu. 'Hemen karşıya geçip gelebilirim, şöyle yapabilirim, böyle yapabilirim' diye." [Sırma, LM\*, 5]

Katılımcılar lise döneminde kentin çeşitli semtlerini, kente yönelik değerlendirmeler yapmalarına imkân verecek bir farkındalıkla deneyimlemiş, vakit geçirdikleri kentsel mekânlar çeşitlenmiştir. Özellikle katılımcılardan bazılarının bu konuda öne çıktığı görülmüştür. Kentsel mekânsal deneyimlerdeki bu çeşitlenme ve yayılma özellikle lise eğitimini Gazi Mahallesi'nden görece uzakta alan katılımcılar için geçerlidir. Gazi Mahallesi'ndeki veya yakın çevresindeki bir liseye devam eden katılımcıların deneyimlerinin görece kısıtlı kalmış olması üzerinde durulması gereken bir noktadır. Ayrıca Gazi Mahallesi'ndeki veya yakın çevresindeki bir liseye devam eden bu katılımcılar arasından kadın olanların, bu dönemde arkadaşlarıyla yaptıkları ev ziyaretlerinin pratiğe dönüşmüş olması bir başka dikkat çeken nokta olmuştur.

Üniversite dönemi ise cinsiyetin çok daha belirgin bir farklılaşmaya eşlik ettiği dönem olmuştur. Bu dönemde erkek katılımcıların İstanbul sınırlarının dışına çıkan mekânsal deneyimleri olmuşken kadın katılımcıların neredeyse tümü İstanbul'da bile tam olarak yayılma imkânı bulamamış olan deneyimlere sahiptir. Kadın katılımcıların bu durumuna karşılık erkek katılımcılardan Burak, Murathan ve Berk Türkiye'nin çok sayıda şehri deneyimlemiş, Murathan ayrıca birkaç kere yurt dışı seyahati yapmıştır.

Üniversite dönemi için kadın katılımcılardan özellikle birinden bahsetmek gerekmektedir. Zira bu katılımcının üniversitedeki kentsel mekânsal deneyimleri, diğer katılımcılara kıyasla değilse de kendi lise deneyimlerine kıyasla anlamlı çeşitlenmeler göstermektedir. Yeşim, üniversite eğitimi almaya başladığı sırada kendisini kültürel açıdan "eksik" hissettiğini dile getirmiştir. Lise eğitimini Gazi Mahallesi'nde alan tek katılımcı olan Yeşim, bu histen kurtulma isteğiyle üniversite yılları süresince kentin çeşitli bölgelerinde olmak üzere sinemaya, tiyatroya, çeşitli kurslara, konserlere, canlı müzik hizmeti veren kafelere, kütüphanelere gitmiştir. Yeşim üniversiteye başlamadan önceki dönemlerde kendisinin pek çok açıdan "geride" olduğunu dile getirmiş, üniversitedeki deneyimleri sayesinde bu durumun geçerliliğini yitirdiğini ifade etmiştir:

"(Üniversitedeyken) Daha böyle hani ne bileyim, içindeydik hani bazı şeylerin. Hani o dönemin gerisinde değildik en azından." [Yeşim, YÖ, 0]

Genel olarak katılımcıların üniversite yıllarındaki deneyimleri birbirine kıyasla önemli farklılıklar göstermektedir. Ancak temelde her bir katılımcı için geçerli olan ve bu açıdan

dikkat çeken husus okul konumunun deneyimlerin şekillenmesindeki belirleyiciliğidir. Yine katılımcıların staj yaptıkları yerin konumu da mekânsal pratikler üzerinde belirleyici olmuştur. Cinsiyetin deneyimlerin çeşitliliği ve yaygınlığı noktasında farklar ortaya koymuş olması da üniversite döneminin dikkat çeken özelliklerindedir. Bununla beraber katılımcıların güncel mekânsal pratikleriyle üniversite dönemi mekânsal pratikleri arasındaki paralellik ayrıca üzerinde durulması gereken bir husustur. Zira üniversite dönemi pratikleri, katılımcıların güncel pratiklerini belirleyen bir niteliğe sahip olmuştur.

Üniversite döneminin katılımcılar için kentin tanımlandığı dönem olduğu söylenebilir. Katılımcılar üniversite döneminde kent keşiflerini neredeyse neticelendirmiş ve uzun yıllar devam edecek pratikler edinmiştir. Katılımcıların güncel mekânsal pratikleri, geçmiş pratiklerinin bir ürünü sayılabilir. Bu noktada güncel mekânsal pratiklerin özellikle üniversite ve ardından lise dönemindeki pratiklerin, deneyimlerin bir devamı niteliğinde olduğunu belirtmek gerekir.

“Mesela üniversitedeyken daha çok gitmek için, hani daha (yeni) yerler öğrenmek için gidiyordum ama şu an hani birçok yeri öğrendiğimi düşünüyorum ve bu sefer hani bilerek gidiyorum, gitmek istediğim için.” [Selma, ÖM\*, 15]

Katılımcılardan bazıları güncel mekânsal pratiklerinden bahsederken bu pratikleri eğitim aldıkları okulların konumlarıyla ilişkilendirmiş ve bu noktada ilişkili semtler hakkında sahip oldukları kişisel yargıları vurgulamış, güncel mekânsal pratiklerinde bu yargıların etkili olduğuna işaret etmiştir. Söz gelimi Selma üniversite yıllarındaki mekânsal pratiklerinin kenti keşfetme amacı taşıdığını dile getirmiş, bugünlerde sıklıkla Beşiktaş civarında bulunduğunu, bu semtin üniversitesinin bulunduğu semt olması sebebiyle kedisi açısından özel olduğunu ifade etmiştir. Benzer biçimde Enes de lise yıllarında sıklıkla bulunduğu Arnavutköy sahilinin, üniversite yıllarında ise yine sıklıkla bulunduğu Acıbadem'in ve Kadıköy'ün ona kendisini “iyi hissettirdiğini” ve bu sebeple buralarda vakit geçirmekten hoşnut olduğunu dile getirmiştir. Eylül de benzer şekilde kendisini iyi hissettiği ve “oraya ait” olduğunu düşündüğü semtlerde bulunmayı tercih etmektedir. Eylül bu durumu oldukça açık bir şekilde dile getirerek buna sebep olan içsel mekanizmaya işaret etmiştir:

“Mesela benim ilk Kadıköy'de oturduğum mekân My Chef adında bir... böyle hem kahvaltı mekânı, hem de sonradan fark ettim, içkili bir ortammış. Ben içkili olduğunu tahmin etmemiştim. Aslında Kadıköy yani... insanların tek başına gidip, gayet rahat bir şekilde kitabını eline alıp ya da kulaklığını takıp, gazetesini eline alıp, tek başına saatlerce oturduğu bir mekân. Yani bunlar bana yabancı geliyor. Yabancı gelince hani o şaşkınlıkla şey yapıyorum, kendim olamıyorum. Yani o insana göre mi davranmalıyım, yoksa kendim gibi mi davranmalıyım. Yadırganacak hareket yapar mıyım, yadırgan mı, yadırganıyor mu. Bu tarz sorular benim aklımdayken

ben kendim olamıyorum. Doğal davranamıyorum ve o yüzden orada bulunmak rahatsız ediyor... Kılığım kıyafetim ya da mesela. Yani hani bakı... biriyle göz göze geldiğimde 'buna mı bakıyor' diyorum, yani hani aslında belki çok rastlantısal bir şeydir o kişiyle göz göze gelmem ama benim aklımda o soru olduğu için ona yoruyorum. Bu da beni yoruyor." [Eylül, ÖM, 0]

Görüldüğü üzere Eylül kendisine tanıdık gelmeyen pratikleri olan kimselerin çoğunlukta olduğu semtlerde kendisini yabancı hissettiğini ve dolayısıyla buralarda rahat olamadığını, bu sebeple bulunmayı tercih etmediğini ifade etmiştir. Bu yöndeki eğilim katılımcıların hemen hemen tamamında görülmüştür. Her ne kadar katılımcıların aidiyet besledikleri semtler birbirinden farklılık gösterse de onlar, mekânsal tercihlerini bu hisse göre düzenleme noktasında ortaklaşmaktadırlar. Nitekim katılımcıların mevcut mekânsal pratikleri kısmen lise eğitimini aldıkları okul çevresinde olmakla beraber üniversite yıllarında sahip oldukları pratiklerin bir ürünü olacak biçimde şekillenmiştir.

### **“Gazi”den Çıkmak” İçin Bir Araç: Eğitim**

Katılımcıların mekânsal deneyimleri ile eğitim süreçleri arasında nasıl bir ilişki olduğu anlaşılmaya çalışılırken, onların okul tercihlerinin bu noktada kilit bazı anlamları olduğu fark edilmiştir. Buna göre katılımcılar için eğitim, Gazi Mahallesi’nden “çıkma” için oldukça işlevsel bir araçtır. Söz gelimi ilkokul ve ortaokul eğitimini Gazi Mahallesi’ndeki bir okulda almış katılımcılardan Eylül, lise eğitimini almak üzere seçecekleri okulu belirlerken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yani sonuçta hayatı bir yerden görmem... görmeye başlamamız gerekiyor. Yani artık bir adım dışarıya çıkmamız, bulunduğumuz ortamdan farklı yerler görmemiz gerekiyordu.” [Eylül, ÖM, 0]

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Eylül, lise seçiminde Gazi Mahallesi’nden “çıkma” gerektiği yönündeki düşüncelerinin belirleyici olduğunu dile getirmiştir. Burada esas olanın eğitim değil mekânla ilişkili birtakım talepler olduğu söylenebilir. Zira daha iyi eğitim almak gibi bir sebeple Gazi Mahallesi’nin dışına çıkılması gerektiği düşüncesiyle hareket edilmiş değildir. Burada daha ziyade -bu örnekte oldukça açık bir şekilde görüldüğü gibi- eğitim, Gazi Mahallesi’nden dışarı çıkmak, *farklı* ortamlar görmek için bir araç işlevi görmektedir. Bu durum bazı katılımcılar için Eylül’e benzer şekilde bilinçli bir tercihken, diğer bazı katılımcılar için farkında olunmadan edinilen bir tecrübedir. Çiçek bahsi geçen ikinci grup katılımcılardandır. O, ilkokul ve ortaokul eğitimini Gazi Mahallesi’nde aldıktan sonra lise eğitimi için Eyüp ilçesindeki bir okula devam etmiştir. Çiçek bu tecrübesi sayesinde “hayatın var olduğunu” fark etmiştir:

“O zaman farklı insanların, farklı görüşlerin olduğunu farkına vardım... Liseye başladığımda 14-15 yaşlarımda oluyorum sanırım. Evet, o zamana kadar (Gazi Mahallesi'nin dışını) bilmiyordum... Çünkü o zamana kadar sosyal hayatım sıfırdı, dediğim gibi. Okul-ev, ev-okul modunda olduğum için bilmiyordum. Ama daha sonra çevrem olmaya başladıkça... bir yerleri gördükten sonra, hayatın var olduğunu gördüm.” [Çiçek, ÖM, 0]

Gazi Mahallesi'ndeki okulundan ayrıldıktan sonra ortaokul eğitimine Gaziosmanpaşa'da devam eden Zehra için de eğitim süreçleri, mekânla kurulan ilişkide belirleyici bir rol üstlenmiştir. Buna göre Zehra yaptığı okul değişikliğini “mekân değiştirme” olarak tanımlamaktadır:

“Gazi Mahallesi'ndeki yaşantım benim sadece ilkokul 5'e kadar dayanıyor. Ondan sonrasında oradan hep uzaklaştım, hep uzakta kaldım. Dediğim gibi İstiklal'i<sup>10</sup> bıraktıktan sonra ben de aslında bir anlamda mekân değiştirmiş oldum.” [Zehra, LM, 5]

Eğitim, Murathan için de Gazi Mahallesi'nin dışına çıkma işlevi görmüş, aynı zamanda onun “tekstil atölyelerinden uzaklaşmasını” da sağlamıştır. Nitekim o, Gazi Mahallesi'nde devam ettiği ilkokul eğitiminin ardından ortaokul ve lise eğitimini iki farklı semtte almış ve bu dönemleri sırasıyla “her yerden çocuklar gelmeye başlayınca kendisinin gözünü açan” ve “biraz daha sosyalleşip kendisini Gazi dışına attığı” dönemler olarak nitelemiştir.

Katılımcılar eğitim almak için Gazi Mahallesi'nin dışına çıkmış olmalarını onlara “özgüven” sağlayan bir tecrübe olarak değerlendirmektedir. Zira onlar bu sayede “dünyanın buradan ibaret olmadığını” gördüklerini, Gazi Mahallesi'nde edinebilecekleri kültürel kazanımların ötesinde kazanımlar elde etme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunu net biçimde deneyimlemiş olan ve dile getiren katılımcıların başında Yeşim gelmektedir. Yeşim diğer katılımcılardan farklı olarak lise eğitimini Gazi Mahallesi'ndeki bir okulda almış, Gazi Mahallesi'nden “çıkması” üniversite dönemini bulmuştur. “Gazi'nin insanı bir şeylerden geri bıraktığını” dile getiren Yeşim, ancak üniversite yıllarında kendisini sosyal ve kültürel anlamda zenginleştirebildiğini aktarmıştır. Bu noktada Yeşim lise arkadaşları ile kendisi arasında bir kıyaslama da yaparak “Gazi Mahallesi'nden çıkmanın önemine” ilişkin düşüncelerini dile getirmiştir. Arkadaşlarıyla bir araya geldiğinde dikkatini çeken “kültürel farklılıkların” kendisini “rahatsız ettiğini” söyleyen Yeşim, bir dönem aynı sınıflarda eğitim aldığı arkadaşlarıyla kendisi arasında bu düzeyde “farklı sonuçların” ortaya çıkmasından duyduğu “üzüntüyü” dile getirerek lise arkadaşlarına “Gazi Mahallesi'nden çıkmayıp her şeyi buradan ibaret sanmaları” dolayısıyla kızmıştır. Aynı zamanda Yeşim, üniversite

10 *İstiklal İlköğretim Okulu*, Zehra'nın Gazi Mahallesi'nde ilkokul eğitimi için devam ettiği okul.



eğitimi aracılığıyla Gazi Mahallesi'nden çıkmamış olsaydı kendisini lise arkadaşlarından farklılaştırma *fırsatı* da bulamayacağını ifade etmiştir:

“Sürekli aynı insanlarla bulunduğunda sürekli aynı şeyleri öğreniyorsun... Gazi'nin dışına çıkan insanlarda öyle bir şey olmuyor mesela... Zaten adam bu kafede<sup>11</sup> de gelir oturur seninle muhabbet eder, başka kafede de gider muhabbet eder ama kendini geliştirebilir hani çünkü fazla ortam görüyor. Ben şeyden bahsediyorum galiba hani Gazi'den çıkmamış, Gazi'den çıkmamayı kendine amaç edinmiş, burada yaşamayı amaç edinmiş insan kendini bir süre sonra her şeyi buradan ibaret sanıyor... Hani üniversiteye gitmeyip, hani sadece burada... hani o noktada bitirebilirdim... ve o zaman çok fazla şey öğrenmeyecektim. Hani her şey buradan ibaret sanacaktım.” [Yeşim, YÖ, 0]

Katılımcıların deneyimleri ve bu deneyimlere ilişkin değerlendirmeleri, eğitimin Gazi Mahallesi'nden çıkmayı sağlayan bir araç özelliği taşıdığını göstermektedir. Katılımcılar için eğitim; devam edilen okulun kentteki konumuyla ilişkili olarak toplumsal, kültürel ve mekânsal farklılıklara temas etme ve dahi bu farklılıkları benimseme aracı olmuştur. Bunun için katılımcıların Gazi Mahallesi'nin dışındaki ve kentin sosyomekânsal açıdan farklı özelliklere sahip bir bölgesindeki bir okula devam etmiş olmaları önemlidir. Bu durum katılımcılar için bir kültürel zenginleşme olduğu gibi bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir. Bu noktada Gazi Mahallesi'nden en geç çıkan katılımcı olarak Yeşim'in karşılaştığı zorluklar dikkat çekicidir. Yeşim üniversite döneminde Gazi Mahallesi dışına çıkarak birtakım *farklılıklarla* karşılaşmış ve bu farklılıklar onun tarafından aşılması gereken sosyal bir mesafe olarak görülmüştür:

“Ben üniversiteye geçtiğimde bunu fark ettim. Hani böyle çok yönlü olmadığımı fark ettim. Hani üniversiteye girdiğimde bende böyle bir anda şey oldu... hani 'her şeyi öğrenmeliyim' şeklinde oldu. Hani böyle sosyal anlamda... burada (Gazi Mahallesi'nde) okuduğumda biraz daha böyle... yani bilmiyorum herkes için öyle mi de. Biraz daha sanki alt seviyelerde kalıyorsun. Çünkü daha böyle çok şey görmüyorsun, mesela ben bakıyordum... mesela hani en basitinden söylüyorum, mesela klasik vardır, üniversiteye gittiğinde herkes dizilerden, filmlerden söz eder falan böyle. İşte 'şuraya gittim', 'buraya gittim' falan... bakıyorum ben öyle değilim. Bende öyle bir şey yoktu, o kadar geniş bir algı yoktu... hani onu fark ettim mesela. O çok ilgimi çekmişti benim. Bir de kendi ortamıma baktığımda gerçekten ortam hani... ortam etkiliyor sonuçta, ne kadar etkilemiyor desek de sonuçta etkileniyorsun, bireysel olarak bir kalıyorsun etkisinde. Bakıyorum mesela ortam böyle, ne bileyim, mesela bir İngilizce müzik dinlemeye (alışık değildim)... hani o tarz

11 Mülakatın gerçekleştirildiği Gazi Mahallesi'ndeki bir kafeyi kastetmektedir.

şeyler... böyle çok bana göre biraz o konuda hani eksikti. Hani benim okuduğum yerlerdeki insanlar (ön ayak olmuyordu) hani... ya ben de aynı şekilde hani, ben de ön ayak olmuyordum. Çünkü ya öyle bir algı yoktu. Üniversiteye geldiğimden bende o yüzden deli bir her şeyi öğrenme, şey anlamında... sosyal anlamda eksik kaldığım noktaları tamamlama işte, ne bileyim, gitmediğim yerlere gitme şeklinde... böyle acayip bir dönem oldu. Aslında çok güzeldi. Hani çok fazla şey kattı bana. Ama düşünüyorum ben mesela ben de (üniversite ile Gazi Mahallesi'nin dışına çıkmasaydım) o kişilerden biri olabilirdim.” [Yeşim, YÖ, 0]

Yeşim üniversite döneminde karşılaştığı “eksiklik” hissini daha önce Gazi Mahallesi'ndeki okullarda okumuş, buradan çıkma imkânı bulamamış olmasıyla ilişkilendirmektedir. O, “Bizde her şey halaya bağlanırdı, abartmıyorum.” ifadeleriyle lise eğitimi süresince *yeterince* kültürel kazanım elde edemediğini vurgulamıştır. Yeşim'e göre Gazi Mahallesi'nde yaşamak, burada yaşayan kimseleri “bir şeylerden geri bırakmaktadır.” Buna karşın Yeşim, kendisinin de bir şeylerden “geri” kaldığını ancak üniversitede çeşitli yerlerden bir araya gelmiş olan kimselerle aynı mekânı paylaşma fırsatı bulduğunda bunu aştığını düşünmektedir:

“Belki hani bir şeyleri zamanında yapmamak. Ben de mesela hep geriden gelmişimdir. Bir şey oldu, bir şey olmuştu mesela... ben onu hani bir yıl sonra yapmışımdır mesela. Hiç aynı anda ilerlememişimdir mesela, hep böyle geriden gelmişimdir mesela. Hani onu biliyorum ama hani sonuçta (üniversiteyle birlikte) bir algı açılmış ve ben devam etmişim.” [Yeşim, YÖ, 0]

Ortaokul döneminde Gazi Mahallesi'ndeki bir ortaokula devam eden ve bu okulda en başarılı öğrenci olan Sırma, aynı dönem devam ettiği Gaziosmanpaşa'daki dershanede “kendisinden daha iyilerinin de olduğunu fark edince hayal kırıklığına uğradığını” dile getirmiştir. Üniversite eğitimi ise tam burslu olarak bir vakıf üniversitesinde alan katılımcı bu yıllar içerisinde, akademik başarısı çok iyi olsa dahi *birilerinin* hep *gerisinde* kalacağını kabullenmek zorunda kaldığını ifade etmiştir:

“Üniversitede zaten özel okulda okudum. Özel okulda okumak çok farklı bir deneyim, çok büyük alanda ve seninle aynı kulvarda hiçbir zaman yarışmamış insanlarla aynı hayatta olduğunun farkına varıyorsun, bu çok değişik bir deneyim. Mesela senin belki bir ömür çalışıp kazanamayacağın parayla çocuklar okuyorlar. Sırf okumuyorlar, arabaları var, evleri var, üstlerinde arsaları var, yatları var, katları var... örnek veriyorum hani. Bir de o dönem şey dizisi falan vardı, Feriha dizisi. Diyoruz ki ‘hakikaten varmış bunlar, şaka değilmiş ya’ falan. O çok değişik bir duygu.” [Sırma, LM\*, 5]

Ortaokul döneminde Eyüp'teki bir okula devam eden Burak da karşılaştığı birtakım farklılıkların onun hayatında aşılması güç sosyal mesafelere dönüştüğünü ifade eden

katılımcılardandır. Burak ortaokul öncesinde çevresindeki pek çok insana kıyasla oldukça iyi maddi koşullara sahip olduğunu düşünse de Eyüp'teki okula gitmesiyle karşılaştığı farklılıklar, ona kendisini diğerlerinden *geride* hissettirmiştir:

“Benim mesela on yaşımda cep telefonum vardı, o dönem belki büyüklerin bile yoktu ama Eyüp'e gittiğim zaman yetişemediğimi fark ettim onların ekonomik seviyesine... ben onu aşamadım mesela, hâlâ daha da onu aşamamışım, önümde bir duvar var ve onu aşamıyorum gibi düşünüyorum.” [Burak, YM, 5]

Eğitimi Gazi Mahallesi'nden çıkmak için bir araç olarak gördüğünü açıkça ifade etmiş katılımcılardan olan Eylül, o dönemde dahi bunun farkında olmasına rağmen kendi deneyimini yetersiz bulmaktadır. Ona göre “Gazi Mahallesi'nin dışı ancak Küçükköy” olabilmıştır. Eylül için eğitim hayatının istediği gibi neticelenmemesinin temel sebebi budur. Gazi Mahallesi'nin kentteki konumu Eylül'ü hayatta varmayı isteyeceği noktadan *geride* bırakmıştır:

“Eyüp'te otursaydım (lise için) Fatih'e giderdim, o lisede okumazdım, o lisede okumayınca o üniversitede okumazdım, şu an kasiyerlik yapmazdım.” [Eylül, ÖM, 0]

Eylül'ün ifadelerinde görüleceği üzere katılımcılar için yaşadıkları mekân ve bunun ötesinde, eğitim aldıkları okulların kentsel konumları bugünkü hayatlarını şekillendiren önemli unsurları oluşturmaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamında kentsel mekânsal deneyimlerin eğitim mekânlarına göre şekillendiği; kentsel mekânsal beğenilerin ve aidiyet hissinin bu mekanların sosyomekânsal özelliklerine paralel bir biçim aldığı ve tüm bunları kapsayacak şekilde, eğitimin Gazi Mahallesi'nden çıkmak için bir araç işlevi yüklediği görülmüştür. Katılımcılar, Gazi Mahallesi'nde büyümüş ve/veya eğitim almış olmanın, kendilerini sosyokültürel ve sosyomekânsal alanda *geride* bıraktığını düşünmektedir. Bu nedenle onlar için Gazi Mahallesi'nden çıkmak, toplumsal mesafelerin farkına varma ve bu mesafeleri muhtemelen kısaltma imkânı anlamına gelmektedir. Bu imkânın kapılarını açması dolayısıyla eğitim, katılımcılar için ayrıca bir anlam ifade etmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Gazi Mahallesi'nde yaşayan ya da çocukluk ve erken gençlik yıllarında burada yaşamış olan yükseköğretim mezunu gençlerin mekânsal deneyimleri ele alınarak söz konusu bu kimselerin kentle kurdukları ilişki, eğitim süreçleri baz alınarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu şekilde katılımcıların eğitim hayatlarında ve sosyalizasyon süreçlerinde Gazi Mahallesi'nin nasıl bir konuma sahip olduğu irdelenmiştir. Bu amaçla katılımcıların mekânsal deneyimleri eğitim hayatlarındaki farklı dönemler dikkate alınarak incelenmiş, bu dönemlerdeki mekânsal pratikler ve bu pratiklerin sosyal karşılıkları tahlil edilmiştir.

Gazi Mahallesi kentsel kaynaklara ancak kısıtlı düzeyde erişilebilen bir yerleşim yeridir. Bünyesindeki maddi varlıklar her ne kadar kısıtlı olsa da Gazi Mahallesi, bir şekilde buradan

hiç “çıkılmadan” yaşamaya imkân tanıyan bir organizasyon bütünlüğüne sahiptir.<sup>12</sup> Ancak bu durum kentin özellikle merkezi yerleşim yerlerine göre düşük profilli bir yaşam sunduğu gerçeğiyle bir aradadır. Bu durum, katılımcıların Gazi Mahallesi’ndeki mekânları yetersiz bulmasıyla somutlaşmaktadır. Nitekim gençler sosyokültürel eksikliklerin tamamlanması amacıyla bu mahalleden çıkılması gerektiğini düşünmektedirler.

Bu anlamda katılımcıların mekânsal konum sermayelerindeki eksiklikleri hareketlilik yoluyla aşmaya çalıştıkları söylenebilir. Katılımcılar Gazi Mahallesi dışındaki okullara devam ederek yeni mekânsal ve toplumsal aidiyetler kurma yoluyla mekânsal durum sermayelerini artırmışlardır.

Katılımcıların mekânsal deneyimleri bütünlüklü olarak incelendiğinde Gazi Mahallesi’ndeki okulların eğitimini görece iyi koşullarda sürdürmek isteyen başarılı gençlere yetmediği, mahallede bulunan iş imkanlarının ve sosyal imkanların bu gençlerin donanımlarıyla örtüşmediği ve özellikle Gazi Mahallesi dışında devam ettikleri eğitim yılları boyunca edindikleri sosyokültürel alışkanlıkları doyurmadığı görülmektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümünün mevcut mekânsal pratiklerinin Gazi Mahallesi dışında konumlanması ve dahi katılımcıların Gazi Mahallesi’ndeki mekânları beğenmemeleri bu durumun bir çıktısı olarak görülebilir. Bunun yanı sıra çocukluk ve erken gençlik yıllarında Gazi Mahallesi’ndeki mekânlarla ilişki kurmuş olan birkaç katılımcının mevcut mekânsal pratiklerinde Gazi Mahallesi’nin de yerinin olması ve bu katılımcıların mahalledeki bazı mekânları beğeniyor olmaları da dikkat çekicidir. Bu noktada mekânsal sermayenin beğeni yargıları üzerinde belirleyiciliği olan bir yanından bahsedilebilir. Bu açıdan mekânsal sermaye mekânsal deneyimlerin bir ürünü olarak da kabul edilebilir. Bu noktada Levy’nin yaptığı ikili ayırım (1994’ten akt. Rerat, 2018) tekrar hatırlanmalıdır. Nitekim bu sonuçlar düşünüldüğünde mekânsal durum sermayesinin, sosyalleşme süreçlerinde ilişki kurulan mekânların sahip olduğu sembolik kaynakların içselleştirilmesine işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca mekânsal sermayenin, habitusun kontrolündeki beğeni yargılarının etkisiyle yeni mekânlarla kurulan ilişki üzerinde belirleyiciliği olan mekânsal bir birikim olduğu da iddia edilebilir. Başka bir deyişle herhangi bir mekânla ilişki kuran birey bu mekânın bünyesinde bulundurduğu maddi ve sembolik unsurları benimsediği gibi, benimsediği bu unsurlar da o bireyin mekâna ilişkin beğeni yargılarını şekillendirmektedir. Bu, mutlak bir tercih manzumesi doğurmayıp güncel mekânsal pratiklerin geçmiş mekânsal deneyimlerin birikmesiyle ilişkili olarak düzenlendiği anlamına gelmektedir. Nitekim katılımcıların araştırmanın yapıldığı dönemdeki mekânsal tercihleri Gazi Mahallesi’nden hangi dönemde ve nereye “çıktıklarıyla” bağlantılı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin henüz ilkokul

12 Bu konuyla ilgili geniş bir içerik Gazi Mahallesi’nin “bütünleşik varoş” olarak nitelendiği Varoşun Üç Hali: “İç Varoş”, “Parçalanmış Varoş” ve “Bütünleşik Varoş” başlıklı çalışmada (Yücel, 2016) bulunabilir.

dönemindeyken Gazi Mahallesi dışındaki bir okula gitmiş olan katılımcının yaşadığı yerle herhangi bir somut ya da duygusal bağ kurmadan onu dışsallaştırmış ve mahalledeki mekânsal örüntülerden uzak bir kültürel, sosyal ve sembolik sermaye biriktirmiştir. Benzer şekilde tersi örneklikler de söz konusu olmuş, mahalleden görece geç çıkmış katılımcıların kentle arasına sosyal ve kültürel mesafeler girmiştir.

Mekânsal sermaye eşitsizlikleri, katılımcılardan özellikle Gazi Mahallesi'nden görece geç çıkan bazıları için kültürel uzaklıklara neden olmuştur. Söz konusu katılımcılar sembolik mesafeler dolayısıyla kentten ya da en azından kentin bazı mekânlarından uzak kalmışlardır. Bu durum ilgili katılımcıların mevcut durumda kentin bazı konumlarında kendilerini rahat hissedememelerine ve bu sebeple buralarda bulunmamayı tercih etmelerine neden olmaktadır. Bu, mekânsal sermayenin mekânlara ilişkin beğeni yargılarını ve mekânlarla kurulan ilişkiyi belirleme mekanizmalarından biri olarak kabul edilebilir. Kişiler aşına oldukları mekânsal uygulamalardan farklı uygulamalara sahip mekânlarla karşı karşıya geldiklerinde bir aidiyet problemi hissetmekte ve söz konusu yeni mekânla ilişki kuramamakta ya da yalnızca belli bir düzeyde ilişki kurabilmektedir. Böylesi bir mekanizma çocukluklarını Gazi Mahallesi gibi kısıtlı kentsel kaynaklara sahip bir yerleşim yerinde geçiren katılımcılar için görece dar<sup>13</sup> bir mekânsal pratik profili anlamına gelmektedir. Nitekim bu, görece zayıf bir mekânsal sermaye ve dolayısıyla zayıf kültürel, sosyal ya da sembolik sermaye anlamına da gelmektedir. Bu nedenle katılımcılar için Gazi Mahallesi'nden çıkma, bir hareketliliği ifade etmekte ve çok boyutlu bir ilişkilene sürecini sonuç vermektedir. Eğitim ve özellikle eğitim alınan okullar söz konusu "çıkma" deneyimleri üzerinde belirleyici olmuş, kenti deneyimleme açısından katılımcıların pratiklerini şekillendirmiştir. Bu çıkış, mekânsal boyutunun yanı sıra -belki bundan daha fazla- kültürel, sosyal ve sembolik birtakım anlamlar içermektedir. Katılımcıların okul yıllarında karşılaştıkları bazı zorluklar bu anlamları somutlaştırmaktadır. Zira katılımcılar Gazi Mahallesi'nden *çıkma*, *çıkma*ya *çalışma* veya *çıkamama* ile ilgili bazı sorunlarla baş etmek durumunda kalmışlardır. Bu sorunlar genel itibarıyla Gazi Mahallesi'nin sosyomekânsal olarak kente uzak olmasından kaynaklanmaktadır. Zira Gazi Mahallesi'nde kentsel zenginliği yakalayabilecek mekânsal varlıklardan büyük ölçüde yoksundur. Eğitim yoluyla bir hareketlilik imkânı yakalamış olan katılımcılar mekânsal durum sermayelerini artırma şansı yakalayarak bu anlamda görece az sorunla karşılaşmışlardır. Bu noktada hareketliliğin sağlandığı dönemin hangi dönem olduğu ayrıca önem kazanmaktadır. Söz konusu hareketlilik ilkökul döneminde gerçekleştiğinde katılımcıların yaşadıkları bölgeyle aidiyet kuramamaları sonucu gözlenirken bu hareketliliğin üniversiteye varan geç dönemleri bulduğu örneklerde kentsel pratiklere yabancılaşma sorunu öne çıkmaktadır.

13 Burada *dar* ifadesi mesafeye atf yapan teknik bir anlamdan ziyade mekânsal çeşitlilikten yoksunluğa işaret etmektedir.

Aktaş Ymanoğlu'nun "kent yoksulu" gençlerle yapmış olduğu çalışma da eğitim deneyimlerinin sosyalizasyon sũreçlerine etkisini göstermesi bakımından önemlidir ve bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Buna gũre eğitim aracılığıyla gerçekteşen erken dũnem sosyalizasyon sũrecinde gençler "kendi yaşamları için nelerin mũmkũn olabileceğine ilişkin algılar" edinmektedir. Bu gençlerin eğitim sũreçleriyle ilişkisi ilerleyen dũnemlerde yapabilecekleri tercihleri kısıtlamakta, yaşam koşullarını geliştirmelerine engel olabilmektedir (Aktaş Ymanoğlu, 2006, s. 45).

Bu durumu destekleyen ve bir altkũltũr grubu olarak nitelenen "apaçi" gençlerle Esenler'de yũrũtũlen bir çalışmada (Yaman, 2016) "semtdişında gidiler yerlere" ilişkin bulgular bir kentsel çevre bũlgesinde yaşayan gençlerin kent ile kurdukları mekãnsal ilişkiyi anlamak açaşından önemli ipuçları vermektedir. İlçe dişındaki bir okula devam etmesi dolayısıyla "mecburiyetten" semtdişına çıkan gençler haricinde gençlerin iş ya da vakit geçirme deneyimleri için kendi ilçelerini tercih ediyor olmaları "ilginç bir sosyolojik durum" olarak nitelenmiş ve bu durum "ilçeye kapanma" olarak tanımlanmıştır. Okul gibi mecburi bir sebep olmadıkça yaşadıkları semttenden dişarı çıkmayan bu gençler yaşadıkları kenti tanımamakta, kente karşı "yabancılık" hissetmekte, semtdişı deneyimlerde dişlanma hissi yaşamakta ve bu nedenle "daha sorunsuz" bir deneyim için kendi semtlerini, "açık bir toplumsal dişlanmaya maruz kalmayacakları mekanları" tercih etmektedir. Buna karşın nadir olarak gũrũlen semtdişına çıkma durumları gençlerin akran ilişkilerinde bir "ayrıcılık" kazanmalarını, "farklılık" yaratmalarını ve hatta bu durumu "hava atma aracı" olarak kullanmalarını sonuç vermektedir (Yaman, 2016, s. 345-348). Gençlerin diğerlerinden ayrılmalarını sonuç veren semtdişına çıkma durumlarının en belirgin sebebinin okul olması, bu çalışma için ayrıca anlamlıdır. Gençlere belli ve gũrece uzun bir dũnem boyunca, belirli bir sũreklilik içerisinde semtdişını deneyimleme firsatı sunan okul, özellikle kentsel çevre bũlgelerinde yetişen/yaşayan gençler için mekãnsal durum sermayesi edinme yollarının başında gelmektedir.

řentũrk'e gũre mekãn ve mekãnı var eden insanla teması zorunlu kılan deneyimleme, kişinin kendisini mekãnsal ve toplumsal açıdan var etmesinin nũnũ açmaktadır. Buna gũre sũreklilik ve çeşitlilik mekãnsal deneyimin temel ilkeleri arasındadır. Deneyimin bir seferle sınırlı olmayıp sũreklilik kazanmış olması ve farklı toplumsal konumların karşılaşmasına zemin oluşturması önemlidir (řentũrk, 2015, s. 186-187). Bu noktada devreye giren farklı -ve özellikle kent merkezinde yer alan- semtlerdeki okullar, dezavantajlı kentsel bũlgelerde yaşayan gençlerin sũrekli ve çeşitlilik içeren mekãnsal deneyimler yaşamasını bir anlamda mecbur kılabilmekte ve bũylelikle mekãnsal ve toplumsal içermeyi en azından kolaylaştırabilmektedir. Okul aracılığıyla erken yaşlarda mekãnsal bir birikim elde etme imkãnı yakalayan gençler, bu birikimi diğer toplumsal sermaye tũrlerine dũnũřtũrebilmektedir.

Araştırmanın bulguları mekânsal durum sermayesinin eğitim yoluyla sağlanan hareketlilik aracılığıyla artırılabilceğini göstermektedir. Mekânsal durum sermayesinin, tüm sermaye türleri gibi (Bourdieu ve Wacquant, 2013, s. 83-84), diğer toplumsal sermaye türlerine dönüştürülebildiği düşünüldüğünde bu durum, özellikle kentin görece yoksun bölgelerinde yaşayan kesimler için büyük anlam kazanmaktadır. Bu anlamda eğitimin bir mekânsal hareketlilik aracı olma özelliğini sürdürmesi, toplumsal hareketliliği kısıtlayan kültürel yeniden üretim mekanizmalarının aşılması açısından anlamlı bir fırsat sunmaktadır.



EXTENDED ABSTRACT

# A Qualitative Study on Spatial Capital as Capital Form and the Experiences of Young University Graduates: The Case of Istanbul/Gazi\*

*Büşra Turan Tüylüoğlu\*\**

*Murat Şentürk\*\*\**

## Introduction

According to Bourdieu, social inequalities are legitimized by the education system and reproduced by being passed on to future generations (Borlandi et al., 2011). Education systems reproduce this arrangement by covering objective reality (Bourdieu & Passeron, 2015, p. 255).

As a structured structure (Swartz, 2011, p. 146), habitus plays an active role in the processes of realizing and perceiving actions (Bourdieu, 2015, p. 255). Thus, actuators in the same or similar positions have similar practices, inclinations, pleasures, feelings, and perceptions.

\* This article was prepared based on the corresponding author's thesis which dated 2017: "Turan, B. (2017). A Qualitative Research on the Spatial Experiences of Youths Living in Gazi District. Unpublished Master Thesis. Istanbul: Istanbul University, Institute of Social Sciences." The second author was the thesis advisor.

\*\* Res. Assist., Kırklareli University, Department of Sociology, Kırklareli, busraturan@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8085-027X

\*\*\* Assoc. Prof., Istanbul University, Department of Sociology, Istanbul, murat.senturk@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9628-6300



Bourdieu defined three more types of capital apart from economic capital, namely, cultural capital, social capital, and symbolic capital (Swartz, 2011, p. 110). Just like economic capital, cultural and symbolic capitals determine and reproduce social positions (Bilgin, 2003). Symbolic capital produces and nurtures the legitimacy of these social positions. Each type of capital can transform into another (Bourdieu & Wacquant, 2013, pp. 83–84; Calhoun, 2007, pp. 106–107) and Bourdieu left the door open, which means each field (Swartz, 2011, p. 22) can be capital types specific to themselves (Bourdieu & Wacquant, 2013, pp. 93–94).

Spatial capital is a type of urban resource that can be internalized individually (Apaolaza et al., 2016). Being a concept related to capacity, experience, and usage opportunities as well as urban convenience (Apaolaza & Blanco, 2015), spatial capital has been suggested by many researchers to be a concept emphasizing spatial movement, mobility potential, and capacity to be mobile (Huang et al., 2018) and is defined as a resource type measurable through such components as residential areas, means of transportation, proximity/distance, and accessibility.

Spatial capital is one element of social differentiation that can be transformed into other types of capital (Rerat & Lees, 2011). Spatial capital has also been defined as a type of symbolic capital belonging to an area where concrete space is discussed (Centner, 2008). Levy (1994, as cited in Rerat, 2018) talked about two components of spatial capital: position capital and situation capital. Position capital relates to a place and its spatial assets whereas situation capital refers to a region that an individual has characterized with all types of mobility not by eliminating distances but by managing them.

This study addresses the spatial experiences of young university graduates' living in Istanbul's Gazi District, classified as an urban periphery zone (Ergur et al., 2009, p. 8), along the axis of educational processes.

## Method

Qualitative research techniques have been used through the phenomenological approach. Semi-structured in-depth (Tekin, 2006, p. 101) interviews were performed with 13 people aged between 23 and 29. The average interview process took 70 minutes. At the same time, four neighborhood headmen and residents were interviewed, and field observations were made. The data were subjected to interpretive analysis using the program ATLAS.ti.

## Findings

During their primary school period, the participants had no specific spatial experiences that transformed into practice except for the home-school-street triangle. The participants first journeyed alone to various urban areas outside of Istanbul's Gazi District for the first time during their middle school period by using public transportation. Middle school is when self-confidence is gained and freedom begins to be felt. During high school, the participants started to become relatively more acquainted with and consciously learn

about Istanbul. In particular, the experiences of participants who had completed their high school education relatively far from Gazi District are more complex.

The university period is when gender ushered in a much more pronounced differentiation. The experiences of the female participants remained in a narrower space. Their practices in the university period also determined participants' current practices and their discriminatory opinions related to venues. For the participants, where they live and the urban position of the schools where they had studied constitute important elements that shape their lives today.

For the participants, education functioned as a tool for journeying outside of Gazi District and seeing different environments. The participants assessed this situation as an experience that had provided self-confidence. They stated seeing the world to not be just this place and obtaining cultural gains. As a cultural enrichment for the participants, this situation also brought along certain difficulties.

## Discussion and Results

The participants had tried to overcome the deficiencies in their spatial location capital through movement; namely, they increased their spatial situation capital by attending schools outside of Gazi District and by establishing new spatial and social relations. Spatial capital inequalities had caused cultural distancing for some participants. When participants encountered spaces with different practices than those spaces to which they were accustomed, they felt problems of belonging and were either unable to establish relations with those new spaces or were able to establish relations only to a certain extent. This implies a relatively weak spatial capital and thus a weak cultural, social, or symbolic capital. Therefore, leaving Gazi District signified mobility for the participants and resulted in a multi-dimensional process of relating. Those participants who had found the opportunity for mobility through education had encountered relatively few problems because they were able to increase their spatial situational capital. Youths able to accumulate spatial capital at an early age can transform this accumulation into other types of social capital. This situation gains great significance especially for those living in relatively deprived areas of the city. Education mediates spatial mobility and this situation offers a significant opportunity in terms of overcoming the cultural reproduction mechanism that restricts social mobility.

## Kaynakça/References

- Aktaş Yamanoğlu, M. (2006). Kent Yoksulu Gençlerin Yaşam Koşulları ve Yoksulluğun Yeniden Üretimi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 9-48.
- Apaolaza, R., & Blanco, J. (2015). Sobre capacidades, experiencias y posibilidades de uso y apropiación de la ciudad: Breve estado del arte del concepto de capital espacial. *Jornadas de Sociología*, (XI).
- Apaolaza, R., Blanco, J., Lerena, N., Lopez-Morales, E., Lukas, M., & Rivera, M. (2016). Transporte, desigualdad social y capital espacial: análisis comparativo entre Buenos Aires y Santiago de Chile. *Iconos-Revista de Ciencias Sociales bajo licencia*, (56), 19-41.
- Ayar, M. (2017). Kent, Mekân ve Gençlik Alanlarındaki Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. M. Şentürk,

- M. A. Akyurt, & M. Ayar içinde, *Kent, Mekân ve Gençlik* (s. 27-50). İstanbul: Şehir Düşünce Merkezi Şehir Yayınları.
- Bilgin, N. (2003). Sosyal Psikoloji Sözlüğü. İstanbul: Bağlam Yayınları.
  - Borlandi, M., Boudon, R., Cherkaoui, M., & Valade, B. (2011). Sosyolojik Düşünce Sözlüğü. İstanbul: İletişim Yayınları
  - Bourdieu, P. (2015). Ayrım: Beğeni Yarğısının Toplumsal Eleştirisi. Ankara: Heretik Yayınları.
  - Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2015). Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri. Ankara: Heretik Yayınları.
  - Bourdieu, P., & Wacquant, J. (2013). Düşünümsel Bir Antropoloji için Cevaplar. İstanbul: İletişim Yayınları.
  - Calhoun, C. (2007). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (s. 77-129). İstanbul: İletişim Yayınları.
  - Centner, R. (2008). Places of Privileged Consumption Practices: Spatial Capital, the Dot-Com Habitus, and San Francisco's Internet Boom. *City & Community*, (7), 193-223.
  - Ergur, A., Yücel, H., Meissonnier, J., Pérouse, J.-F., & Doğuç, S. (2009). Kentsel Çevre Bölgelerindeki Gençlerin Kimlik Araçları Olarak Mekânla İlişkilendirme, Boş Zaman Değerlendirme ve Teknoloji Kullanımı. Tübitak Proje Raporu.
  - Frenkel, A., & Porat, I. (2017). An integrative spatial capital-based model for strategic local planning – An Israeli case. *Planning Practice & Research*, 32(2), 171-196.
  - Giddens, A. (2005). Sosyoloji. Ankara: Ayraç Yayınevi.
  - Huang, X., Yang, Y., & Liu, Y. (2018). Spatial capital or cultural capital? The residential choice of gentrifiers in Xuanwumen, Beijing. *Hous and the Built Environ*, (33), 319-337.
  - Kaya, A. (2007). Pierre Bourdieu'nün Pratik Kuramının Kilidi: Alan Kavramı. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (s. 397-419). İstanbul: İletişim Yayınları.
  - Koytak, E. (2012). Tahakküme Hükmetmek: Bourdieu Sosyolojisinde Toplum ve Bilim İlişkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(25), 85-101.
  - Mace, A. (2017). Spatial capital as a tool for planning practice. *Planning Theory*, 16(2), 119-132.
  - Marcus, L. (2010). Spatial Capital: A Proposal for an Extension of Space Syntax into a More General Urban Morphology. *The Journal of Space Syntax*, 1(1), 30-40.
  - Pérouse, J. (2014). İstanbul'la Yüzleşme Denemeleri. İstanbul: İletişim Yayınları.
  - Rerat, P. (2018). Spatial capital and planetary gentrification: residential location, mobility and social inequalities. L. Lees, & M. Phillips içinde, *Handbook of Gentrification Studies* (s. 103-118). Edward Elgar Publishing.
  - Rerat, P., & Lees, L. (2011). Spatial capital, gentrification and mobility: evidence from Swiss core cities. *Transactions of the Institute of British Geographers* (36), 126-142.
  - Sen, R., & Quercia, D. (2018). World wide spatial capital. *Plos One*, 13(2), 1-26.
  - Swartz, D. (2011). Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi. İstanbul: İletişim Yayınları.
  - Şentürk, M. (2015). Dışarıda ve dışında olmak: yoksul gençlerin mekanla ilişkileri. *Sosyoloji Dergisi*, 35(2), 167-201.
  - Tan, S., Song, H., Akhmat, G., & Hussain, J. (2014). Governing Harmonious Human Engagement with the Spatial Capital. *Sustainability*, (6), 1203-1221.
  - Tekin, H. H. (2006). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
  - Turan, B. (2017). Gazi Mahallesi'nde Yaşayan Gençlerin Mekânsal Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
  - Turut, H., & Özgür, E. M. (2018). Bir Kente Göçün Hikâyesi: Süreçler, Bütünleşme ve Aidiyet. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 16(1), 153-180.
  - Uştuk, O. (2019). Emek Pazarı ve Kimliklenme İlişkisi: İzmir Urla Sıra Mahallesi Romanları Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
  - Yücel, H. (2016). Varoşun Üç Hali: "İç Varoş", "Parçalanmış Varoş" ve "Bütünleşik Varoş". *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(1), 53-84.
  - Yaman, Ö. M. (2016). Apaçi Gençlik. İstanbul: Yeşilay Yayınları.



# Okuma Kültürü Üzerine Bir İnceleme: Öğretmen Adayları Örneği\*

*Yasemin Kuşdemir\*\**

*Pınar Bulut\*\*\**

*Elif Büşra Uzun\*\*\*\**

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okuma kültürünün incelenmesidir. Araştırma, 2019 yılında Şubat ve Mart aylarında bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 205 sınıf öğretmeni adayı, 160 Türkçe öğretmeni adayı olmak üzere 365 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplamak için Okuma Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının okuma kültürü, ölçeğin “bireysel gelişim okuma ilişkisi”, “temel okuma becerisi”, “görsel okuma” ve “kitap seçimi” alt boyutlarında ele alınmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim aldığı bölüm, cinsiyeti ve kitap okuma sıklığı bir değişken olarak incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde bilgisayar destekli istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından % 25’i her gün; % 27’si haftada bir; % 32’si ayda bir; % 11’i en son üç ay önce; % 3’ü en son altı ay önce kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin puanlarının düşük düzeyde olduğu; cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Okuma kültürü düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuma kültürü, öğretmen adayı

\* Bu araştırmanın bir bölümü 27-30 Haziran 2019 tarihinde Makedonya’da düzenlenen 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8687-3229

\*\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, pnrbulut06@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0709-855X

\*\*\*\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, elifbusrauzun@gmail.com, ORCID: 000-0001-9447-6664

## Abstract

The purpose of this study is to investigate prospective teachers' reading culture. The research was carried out at a public university in February and March 2019. 365 prospective teachers, including 205 primary school prospective teachers and 160 Turkish language teacher candidates, participated in the study. Reading Culture Scale was used to data collection. In the research, prospective teachers' reading culture was discussed with sub-dimensions at individual development reading relationship, basic reading skill, visual reading and book selection. In addition, the department where prospective teachers are trained, their gender and the frequency of reading books were examined as a variable. For data analyzing a computer-aided statistics program was used. % 25 of prospective teachers participating in the study stated that they read every day, %27 read once a week, % 32 read once a month, % 11 read three months ago, % 3 read six months ago. It has been revealed that prospective teachers' reading culture scores are low and there is a significant difference in favor of female candidates according to gender variable. It has been concluded that the levels of reading culture differ significantly according to the frequency of reading books and this difference is in favor of prospective teachers who read books every day.

**Keywords:** Reading, reading culture, prospective teacher

## Giriş

Okuma kültürü, okuma sevgisi ve alışkanlığından daha zengin ve derin bir anlam ifade etmektedir. Çünkü alışkanlık, bir eylemi tekrarlayarak sürekli yeniden yapma eğilimidir. Bazı durumlarda alışkanlıklar, az düşünmeyi gerektiren, düzenli ve tekrarlı davranışlar halini alabilmektedir. Okuma alışkanlığı, kişinin okumayı bir ihtiyaç olarak algılaması ve hayat boyu okuma eylemini periyodik olarak gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı, temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Eğitim sisteminin üyeleri olarak öğrenciler okul çağında bu beceriyi geliştirememiş ise yetişkinlik döneminde (Devrimci, 1993; akt: Güngör, 2009) geliştirmeleri de zorlaşabilmektedir. Okuma kültürü, yazılı kültür ürünleri ile tanışan ve bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bu imkânlarla yaşayabilen bireylerin edindiği kültürdür. İlkokulda gelişmeye başlayan okuma ve yazma becerilerinin sosyal yaşam becerilerine (Sever, 2007) aktarılması ve dönüştürülmesi beklenmektedir. Okumayı düzenli, zevkli ve sürekli bir etkinlik haline getiren bir tutumun oluşumu ve gelişimi olan okuma kültürü, zamanla sadece “okula ait” veya “sınav geçme amaçlı” zorunlu bir görev olmaktan ziyade çok okuma eğilimini ve bu uğurda içsel değerlerin güçlenmesini vurgulamaktadır (Alex-Nmecha ve Horsfall, 2019). İnsanın kavrama, problem çözme, karar verme gibi kişisel

bazı yetkinliklerine ek olarak sosyal yeterliklerine de yön veren okuma eylemi, tüm yaşam alanını kuşattığında okuma kültürüne dönüşmektedir. Bu özellikleri ile insana dünyayı, toplumu ve kendini anlama farkındalığı kazandıran okuma kültürü değişik bileşenlere sahiptir.

Okuma kültürü; önce görsel ve dilsel uyarılar yoluyla temel okuma becerisinin edinilmesini gerektiren, yazılı kültür ürünlerinden yararlanmanın doğal bir ihtiyaca dönüşmesi sonucu alışkanlığa evrilen; okunanların iletisinin bulunması, anlamlandırılması, tecrübelerle karşılaştırılıp değerlendirildikten sonra kabullenme veya reddetmeyi ya da yeni okumalar yapmayı sağlayan eleştirel okuma becerisinin edinilmesi ile birlikte erişilen evrensel okuryazarlık olarak tanımlanabilir (Akt:Başoğlu, 2018, s.95).

Okuma kültürü kavramı ile ilgili en temel özellik, okuyucunun gönüllülüğüdür. Kişinin kendi iradesi, zevki, ilgisi ve yeteneği doğrultusunda sürekli okuma isteği ile oluşabilen okuma kültürü, ders kitabı okumayı veya ödev hazırlamayı kapsamaz. Süreklilik, keyif, zamana yayma ve kendiliğinden isteme gibi temel bileşenleri olan okuma kültürünün gelişim basamakları (İnce Samur, 2014) Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

**Tablo 1. Okuma Kültürünün Gelişim Süreci**

Okuma Kültürü Gelişim Süreci	
Okulöncesi Dönem <i>Görsel Okuma Dönemi</i> <i>(Görsel ve Dilsel Uyarılarla İletişim Kurma)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Çocukların Kitapla Tanıştırılması (0-2 yaş)</li><li>- Çocukların Kitaplarla Arkadaşlık Kurması (2-4 yaş)</li><li>- Çocuklarda Kitap Sevgisinin Oluşturulması (4-6 yaş)</li></ul>
İlkokul Dönemi <i>Görsel Okumadan Dilsel Okumaya Geçiş Dönemi</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Çocuklara Okuma Yazma Becerisinin Kazandırılması (6-8 yaş)</li><li>- Çocuklara Okuma Alışkanlığının Kazandırılması (8-10 yaş)</li></ul>
Ortaokul Dönemi <i>Dilsel Okumadan Eleştirel Okuma, İzleme, Dinlemeye Geçiş Dönemi</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Çocuklara Eleştirel Okuma, İzleme, Dinleme Becerisinin Edindirilmesi (10-12 yaş)</li><li>- Çocuklara Okuma Kültürü Edindirilmesi (12-14 yaş)</li></ul>

Tablo 1’e göre okuma kültürünün kazandırılması erken yaşlarda başlamakta ve çocukların yaşı büyüdükçe kazandırılması gereken beceriler değişmekte, 12-14 yaş aralığında ise artık okuma bir kültür halini alabilmektedir. Yazılı bir metni kullanarak şahsi ve sosyal alışkanlıkları kapsayan okuma kültürü kavramını anlayabilmek için “okuryazar çevre”

ifadesine de dikkat etmek gerekmektedir. Bu kavram “okuryazarlığı tamamen sürdürülebilir kılmak için gerekli olan -hem kişisel hem de harici- bağlamsal şartlar ve destek” anlamına gelmektedir (Trudell, 2019). Okuma kültürü, bilgi, toplum, eğitim, siyaset, iktisat, medya, kütüphane ve kişisel etkenlere sahiptir (Yılmaz, 2009, s.133). Kamalova ve Koletvinova (2016) okuma kültürü kavramının içerdiği temel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Metin, okuma bağlamı ve okuyucu özelliklerinin dikkate alındığı bir okuma sürecinin tasarlanması.
2. Duygusal bağ, eleştirel çözümleme, ilişkilendirme ve yorumlama ile birlikte metnin içeriğinin derin, doğru, açık ve eksiksiz anlaşılması ve tahsis edilmesi.
3. Okumanın amacına, okuyucunun ilgi ve yeteneklerine uygun metinlerin (kitaplar, elektronik belgeler, veri tabanları, internetteki arama motorları, vb.) incelenmesi ve seçilmesi.
4. Okuma çalışmalarının farklı biçimlere (sözlü, yazılı) dönüştürülerek (bildiri, yargı, rapor, plan, özet, liste, öykü vb.) kaydedilmesi.
5. Okumanın duygulara eşlik etmesi, toplumdaki diğer insanlarla birlikte doğaya ve sosyal kurallara uyumlu, ortak oluşumun bir tezahürü olarak okuyucunun tüm eylemlerine yansması.

Yüksek düzeyde okuma kültürüne sahip olmak, insana derin ve geniş bir bakış açısı kazandırabilir. Aynı zamanda hayata dair hata yapma eğilimini azaltabilir, farklı kültürlere karşı bakış açısı geliştirebilir. Kitap okumak, insanın okuduğu metne uzun süreli odaklanmasını gerektirdiğinden bilişsel becerileri geliştirebilir. Buna ek olarak, okuyan insanın okuduğu konu ile ilgili bilgi düzeyi ve uzmanlığı artacağından bu durum daha yüksek benlik saygısına dönüşür. Okuma, ayrıntıları, gerçekleri ve geçmişi ilişkilendirmeyi gerektirdiğinden hafızayı da besler. Bunların dışında okuma mutlaka önemli bir öğrenme becerisidir (Ogugua, Emerole, Egwim, Anyanwu ve Haco-Obasi, 2015). Bir toplumda okuma kültürünün en önemli göstergesi, okumanın gündelik yaşamın öğeleri arasında yer almasıdır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanma ihtimali, çevrelerinde oluşan okuma kültürünün zenginliği ile doğru orantılıdır (İnce Samur, 2014, s.25). Okuma kültürünün toplum içinde yaygınlaşabilmesi için kişilerin temel okuma yazma becerilerini okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine dönüştürebilmeleri gerekmektedir. İdeal olan, insanların erken çocukluk döneminden başlayarak kitaplarla etkileşime geçmeleri, okuma alışkanlığı edinmeleri ve okuma kültürüne sahip olmalarıdır (Çelik, Genç ve Gencer, 2017). Zengin okuma çevresi ve yüksek okuma farkındalığı ile büyüyen çocukların yetişkin olduklarında güçlü bir okuma kültürüne sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Özellikle genç öğretmen adaylarının okuma kültürü ve düzeyinin geliştirilmesinde temel amaç kitap okumaya ve bilgiye olan ilgiyi artırabilmektir. Bu, gençliğe hayata dair sorunlarını çözmede karar verme becerisi kazandırır; kendi kendine öğrenmeyi artırır, mesleki yeterlik sağlar,

dünyaya karşı farklı bir bakış geliştirmelerinin yolunu açabilir. Böylelikle okuma, üniversite öğrencilerinin ahlaki potansiyelini geliştirmenin bir yolu olarak, toplumun entelektüel ve kültürel potansiyelini, bilginin sürekliliğini ve sosyal-iletişimsel gelişiminin temel faktörünü korumanın ana aracı olarak işlev görebilir (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Bu süreçte sınıf öğretmenlerinin küçük yaşlardaki öğrencilerine okuma kültürü edinmiş bireyler olarak örnek olmaları önemli görülmektedir. Çocukların ve gençlerin erken dönemde edinmiş oldukları okuma alışkanlığını geliştirerek ilerleyen yaşlarda okuma kültürü edinmeleri sürecinde Türkçe öğretmenlerinin de etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Sever, Karagül ve Doğan Güldenoğlu, 2017).

Ulusal araştırmalarda, çoğunlukla öğretmen adaylarının okuma becerisinin gelişimi, okumaya ilişkin tutum ve yetkinlikleri ile okuma alışkanlığına dair (Avcı ve Faiz, 2019; Akbaba, 2017; Biçer ve Alan, 2017; Işık ve Demir, 2017; Gökkuş ve Delican, 2016; Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Bozpolat, 2010; Yılmaz, 2006) inceleme ve değerlendirmeler yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okuma kültürünü inceleyen ulusal araştırmalarda (Ünlü, 2019; Polat, 2019; Ak Başoğlu, 2018; Çelik ve diğerleri, 2017) daha çok okuma kültürü edindirme, okuma kültürüne yönelik ihtiyacın belirlenmesi ve kitap önerileri gibi konular ön plana çıkmaktadır. Okuma eylemi ve kitaplarla ilişkisi yüksek seviyede olan öğretmenlerin toplumun ve kendisinin yaşantısına yansıyan okuma sevgisinin öğrencilerinin okuma tutumuna da olumlu yansıtacağı beklenen bir etkidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma kültürü, alışkanlıkları ve yaklaşımları ile çocuklar ve gençler için model olmaları gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde geleceğin öğretmeni olan ve eğitim uygulamalarında önemli bir rol oynayacak genç öğretmen adaylarının okumaya yaklaşımları, kitapla ve bilgi ile olan ilişkileri, okuma profili ve ilgileri, sahip oldukları okuma kültürü önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma kültür düzeyinin belirlenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okuma kültürü hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyi eğitim fakültesinde öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyi kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?



## Yöntem

Araştırmada, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin farklı değişkenler çerçevesinde incelenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak betimsel tarama türü tercih edilmiştir. Genel taramanın bir alt başlığı olarak betimsel taramada, mevcut koşulların doğasını tanımlanması veya karşılaştırılabilmesi için standartları veya belirli olaylar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla sınırlandırılmış bir zamanda veri toplanmaktadır. Bu tarama türü, tipik olarak herhangi bir genel özelliği ölçmek veya tanımlamak için geniş bir alan, nüfus, program vb. alanını taramak için kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada genç öğretmen adaylarının okuma kültürüne dair genel bir tespit yapmak amaçlandığı için betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürüdür. Cinsiyet, eğitim alınan bölüm ve kitap okuma sıklığı araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına göre sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllü olanlar veri toplama aracını cevaplamışlardır. Araştırmaya 265 kadın, 100 erkek olmak üzere toplam 365 öğretmen adayı katılmıştır. Adaylardan 205'i Sınıf Öğretmenliği; 160'ı ise Türkçe Öğretmenliği eğitimi almaktadırlar.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için gerekli izin alınarak Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen Okuma Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirilirken geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında 385 öğretmen adayına uygulama yapılmıştır. Analizler sonucunda 30 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Okuma Kültürü Ölçeği, bireysel gelişim ve okuma ilişkisi (12 madde), temel okuma becerisi (10 madde), görsel okuma (4 madde) ve kitap seçimi (4 madde) olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır.

## Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Veriler, bizzat araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracını cevaplaması ortalama 20 dakika sürmüştür. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi göstergeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Güvenirlik Analizi**

Güvenirlik Analiz Göstergeleri	Cronbach Alpha
Okuma Kültürü	0,85
1.Faktör: Bireysel Gelişim ve Okuma İlişkisi	0,76
2. Faktör: Temel Okuma Becerisi	0,76
3.Faktör: Görsel Okuma	0,61
4.Faktör: Kitap Seçimi	0,59

Tablo 2'deki sonuçlara göre ölçeğin toplam güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu belirtilebilir. Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verilebilmesi için önce normalite analizi yapılmış, Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlı sonuç vermesi sebebiyle değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş ve bu değerler [-1 +1] aralığında olduğundan analizler için parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir. Bu noktadan hareketle bölüm ve cinsiyet değişkenleri arasındaki farklılıkları test etmek için bağımsız örneklem t testi; sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenleri için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

## Bulgular

Öğretmen adaylarının okuma kültürü ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Ölçeğinden Aldıkları Puanlar**

		n	$\bar{X}$	Ss
Okuma Kültürü		365	3,37	0,52
Okuma Kültürünün Alt Boyutları	Bireysel Gelişim ve Okuma İlişkisi	365	3,38	0,59
	Temel Okuma Becerisi	365	3,55	0,63
	Görsel Okuma	365	2,85	0,77
	Kitap Seçimi	365	3,32	0,71

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma kültürünün orta düzeyde ( $\bar{X} = 3,37$ ) olduğu; okuma kültürü ölçeğinin alt boyutları olan *görsel okuma becerisinin düşük*, *temel okuma becerisinin yüksek* olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının beklenen düzeyde görsel okuma yapamadıkları; okuma kültürü düzeylerinin de beklentileri karşılamadığı belirtilebilir.

### Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin Eğitim Alınan Bölüme Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüme göre okuma kültürü düzeylerinde bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır:

**Tablo 4. Okuma Kültürü Düzeylerinin Eğitim Alınan Bölüme Göre İncelenmesi**

	Bölüm	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Bireysel Gelişim ve Okuma İlişkisi	Sınıf Öğretmenliği	205	3,34	0,59	1,29	0,19
	Türkçe Öğretmenliği	160	3,42	0,59		
Temel Okuma Becerisi	Sınıf Öğretmenliği	205	3,51	0,65	116	0,24
	Türkçe Öğretmenliği	160	3,59	0,60		
Görsel Okuma	Sınıf Öğretmenliği	205	2,87	0,76	0,56	0,57
	Türkçe Öğretmenliği	160	2,82	0,78		
Kitap Seçimi	Sınıf Öğretmenliği	205	3,34	0,70	0,61	0,53
	Türkçe Öğretmenliği	160	3,29	0,72		
Okuma Kültürü	Sınıf Öğretmenliği	205	3,34	0,49	0,89	0,37
	Türkçe Öğretmenliği	160	3,38	0,47		
* p < 0,05						

Tablo 4'teki bulgular Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel gelişim ve okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve genel okuma kültürü düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Görsel okuma ve kitap seçimi boyutlarında ise sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puanların Türkçe öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) anlaşılmıştır. Bu sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının aldıkları derslerin içeriklerinin edebiyat ve okuma becerisi ile ilişkisinin yüksek olmasına bağlanabilir.

### Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre okuma kültürü düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi**

		Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	
Okuma Kültürü		Kadın	265	3,41	0,43	3,60	0,00*	
		Erkek	100	3,21	0,57			
Okuma Kültürünün Alt Boyutları	Bireysel Gelişim ve Okuma İlişkisi	Kadın	265	3,41	0,55	1,93	0,05	
		Erkek	100	3,28	0,67			
	Temel Okuma Becerisi	Kadın	265	3,65	0,57	4,90	0,00*	
		Erkek	100	3,29	0,71			
	Görsel Okuma	Kadın	265	2,83	0,78	0,61	0,53	
		Erkek	100	2,89	0,75			
	Kitap Seçimi	Kadın	100	3,12	0,81	3,40	0,00*	
		Erkek	100	3,21	0,57			
	* $p < 0,05$							

Tablo 5'e göre hem bireysel gelişim ve okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, görsel okuma, kitap seçimi hem de genel okuma kültürü düzeyleri açısından kadın öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda temel okuma becerisi ve kitap seçimi boyutlarında ve genel okuma kültürü düzeylerinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ( $t= 3.60$ ;  $p < 0,05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum kadın öğretmen adaylarının temel okuma becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğu ve daha iyi kitap seçimi yapabildikleri bununla birlikte okuma kültürü düzeylerinin de erkeklerden daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

### Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyi kitap okuma sıklığı değişkenine göre incelenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da sıralanmıştır:

**Tablo 6. Genel Okuma Kültürü Düzeyinin Kitap Okuma Sıklığına Göre İncelenmesi**

	Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	
Okuma Kültürü Düzeyi ve Kitap Okuma Sıklığı	Her gün (1)	90	3,55	0,46	6,65	0,00*	
	Haftada Bir (2)	98	3,34	0,45			
	Ayda Bir (3)	116	3,34	0,42			
	Üç ay önce okumuştum (4)	40	3,08	0,55			
	Altı ay önce okumuştum (5)	9	3,33	0,39			
	Kitap okumuyorum (6)	12	3,12	0,62			
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Fark		
		Gruplar Arası	7,24	5	1,44	1-2	
		Grup İçi	78,15	359	0,21	1-3	
		Toplam	85,40	364		1-4 1-6	
* $p < ,05$							

Tablo 6’da sunulan bulgular her gün kitap okuyan öğretmen adayları ile haftada bir, ayda bir, üç ay önce okuyan ve hiç okumayan öğretmen adaylarının okuma kültür düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın her gün kitap okuyan öğretmenler tarafından kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulgulara göre her gün kitap okuma alışkanlığına sahip öğretmen adaylarının okuma kültür düzeylerinin diğer adaylardan daha yüksek olduğu ve günlük kitap okumanın okuma kültürü düzeyini artırdığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının okuma kültürü, ölçeğin alt boyutlarını oluşturan “Bireysel Gelişim ve Okuma İlişkisi”, “Temel Okuma Becerisi”, “Görsel Okuma” ve “Kitap Seçimi” değişkenlerine göre de incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Farklılaşma Durumları**

	Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Bireysel Gelişim ve Okuma İlişkisi	Her gün (1)	90	3,71	0,55	11,93	0,00*
	Haftada Bir (2)	98	3,36	0,55		
	Ayda Bir (3)	116	3,32	0,50		
	Üç ay önce okumuştum (4)	40	2,95	0,65		
	Altı ay önce okumuştum (5)	9	3,23	0,59		
	Kitap okumuyorum (6)	12	3,14	0,60		
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Fark	
		Gruplar Arası	18,13	5	3,66	1-2
		Grup İçi	110,15	359	0,30	1-3
		Toplam	128,46	364		1-4 1-6

	Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Temel Okuma Becerisi	Her gün (1)	90	3,73	0,59	4,57	0,00*
	Haftada Bir (2)	98	3,56	0,64		
	Ayda Bir (3)	116	3,54	0,56		
	Üç ay önce okumuştum (4)	40	3,24	0,73		
	Altı ay önce okumuştum (5)	9	3,55	0,51		
	Kitap okumuyorum (6)	12	3,17	0,67		
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Fark	
	Gruplar Arası	8,72	5	1,74	1-4 1-6	
	Grup İçi	136,86	359	0,38		
	Toplam	145,58	364			

	Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	
Görsel Okuma	Her gün (1)	90	2,86	0,77	0,32	0,90	
	Haftada Bir (2)	98	2,77	0,76			
	Ayda Bir (3)	116	2,90	0,76			
	Üç ay önce okumuştum (4)	40	2,85	0,83			
	Altı ay önce okumuştum (5)	9	2,94	0,55			
	Kitap okumuyorum (6)	12	2,89	1,01			
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Fark		
		Gruplar Arası	0,968	5	0,19	-----	
		Grup İçi	217,45	359	0,60		
		Toplam	218,41	364			



	Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kitap Seçimi	Her gün (1)	90	3,34	0,71	0,21	0,95
	Haftada Bir (2)	98	3,29	0,64		
	Ayda Bir (3)	116	3,32	0,76		
	Üç ay önce okumuştum (4)	40	3,33	0,73		
	Altı ay önce okumuştum (5)	9	3,47	0,64		
	Kitap okumuyorum (6)	12	3,18	0,86		
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Fark	
		Gruplar Arası	0,54	5	0,10	-----
		Grup İçi	185,48	359	0,51	
		Toplam	186,02	364		
* p< 0,05						

Tablo 7’deki bulgular bireysel gelişim ve okuma ilişkisi ile temel okuma becerisi ve okuma kültürü düzeylerinde öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılık oluştuğunu, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Görsel okuma ve kitap seçimi düzeylerinde ise ortaya çıkan farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu bireysel gelişim ve okuma ilişkisi boyutunda bu farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adayları ile haftada bir, ayda bir, üç ay önce okuyan ve hiç okumayan öğretmen adayları arasında her gün kitap okuyan öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, her gün kitap okuyan adayların diğer adaylara göre kitap okuma ile kişisel gelişim arasındaki ilişkiyi daha iyi kavradığı şeklinde yorumlanabilir. Temel okuma becerisi düzeyine göre bulgular ele alındığında her gün kitap okuyanlar ile üç ay önce okuyan ve kitap okumayan adaylar arasındaki anlamlı farklılığın her gün kitap okuyanlar lehine olduğu ve bu gruptaki öğretmen adaylarının diğer iki gruptaki adaylara göre temel okuma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının genel okuma kültürü orta düzeydedir. Adayların görsel okuma beceri düzeyi düşük, temel okuma beceri düzeyinin ise yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sever, Karagül ve Doğan Güldenoğlu (2017) tarafından Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin katılımıyla Ankara’da yapılan araştırmada öğretmenlerin okuma kültürü düzeyinde edinilmesi beklenen becerilere tam anlamıyla sahip olmadıkları görülmüştür. Altunkaya ve Doğan’ın (2018) 1197 öğretmen adayı ile Aydın’da yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının okuma kültür seviyelerinin beklenen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da (Oyewumi ve Ebijuwu, 2009; Sotiloye ve Bodunde, 2018) benzer şekilde öğretmen adaylarının okuma kültürü ve okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde insanların okuma hayatında önemli rol üstlenebilecek olan öğretmen adaylarının kendi okuma kültür düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı belirtilebilir. Öğretmen adaylarının mevcut durumda üniversite eğitimi alan gençler olduğu dikkate alınırsa okuma kültürünün daha ciddiyle ele alınması gerektiği ön görülebilir.

Cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen adaylarının okuma kültürü incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca okuma kültürü ölççeğini oluşturan *bireysel gelişim ve okuma ilişkisi*, *temel okuma becerisi*, *görsel okuma*, *kitap seçimi* alt boyutlarında kadın öğretmen adayları erkeklerden daha yüksek puan almışlardır. Bulgular değerlendirildiğinde kadın öğretmen adaylarının temel okuma becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğu ve daha iyi kitap seçimi yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Altunkaya ve Doğan (2018) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kadınların

bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi puanları, erkeklerin bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi puanlarından daha yüksek olduğu; erkeklerin görsel okuma puanlarının kadınların görsel okuma puanlarından yüksek olduğunu belirlenmiştir. Dedeoğlu ve Ulusoy'un (2013) Ankara'da sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada kadın öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumları erkeklere nazaran daha yüksektir. Arı ve Demir'in (2013) yaptığı araştırmada kadın öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin erkek adaylardan daha yüksek; Koçak, Çermik, Polat ve Şahin tarafından 2016'da Ağrı'da yapılan araştırmada da kadın öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu; Biçer ve Alan'ın 2017'de Kilis'te yaptıkları araştırmada da kadın öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik alışkanlıklarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklı araştırmaların sonuçları kadın öğretmen adaylarının okuma kültürü, alışkanlığı ve tutumlarının erkeklere göre olumlu düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir. Okumaya yaklaşımdaki bu farklılığın sebebinin eğitim, sosyoloji ve psikoloji ile ilgili etkenler üzerinden araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının okuma kültürü, kitap okuma sıklığına göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Özellikle her gün kitap okuyan öğretmen adaylarının bireysel gelişim ve okuma ilişkisi boyutunda, haftada bir, ayda bir, üç ay önce okuyan ve hiç okumayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek okuma kültürüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda daha çok kitap okuyan öğretmen adaylarının az kitap okuyan adaylara göre temel okuma becerilerinin iyi düzeyde olduğu belirtilebilir. Okuma kültürünün özü, öğrencileri günlük yaşamın bir parçası olarak okumaya teşvik etmek ve kitap okumayı kişinin yaşamı boyunca her zaman ihtiyaç duyacağı ve zevk alacağı bir alışkanlık haline getirebilmektir. İlkokuldan başlayarak üniversite dönemine kadar okuma kültürünün oluşumu ve gelişiminin sağlanması için okul programlarına kütüphane becerilerinin ve bilgi okuryazarlığının dâhil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, okuma kültürünün evdeki okuma çevresinden etkileneceği kabulü ile ailelerin ev içinde model okuyucu rolleri sergilemeleri önem arz etmektedir (Ogugua, Emerole, Egwim, Anyanwu ve Haco-Obasi, 2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile kıyaslandığında yetişkin bir birey olarak kabul edilebilecek olan öğretmen adaylarının okuma kültürünün geliştirilmesinde kütüphane kullanımını teşvik etmek ve nitelikli okuma yazma çevresi oluşturmak faydalı olabilir. Ancak bunun dışında öğretmen adaylarına mesleki sorumluluklarının farkına varmalarını sağlayacak eğitim programları oluşturmak daha etkili olacaktır. Öğretmen adayının, sahip olacağı meslek ile insana ve insanlığa hizmet noktasındaki konumunu fark etmesi gerekmektedir. Okuma kültürü yüksek olan bireylerin okuma miktarı fazla olduğundan hatırlama kabiliyeti gelişir. Düzenli ve bilinçli okuyanlar, duygu ve düşüncelerini kontrol etme ve yönlendirmede daha disiplinli olurlar; yaşamları boyunca kendi öğrenme süreçlerini ustalıkla yönetebilirler.

Öğretmen adayları, okuma becerisi ile ilgili bu kazanımları eğer önceki eğitim kademlerinde kavrayamamışlar ise öğretmenlik eğitimi bunu kavramaları noktasında önemli bir aşama olabilir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve eleştirel okuma becerisi kazandırılmasında hem eğitici hem de yetişkin olarak örnek olması gereken öğretmenlerin de düzenli okuma alışkanlığına ve zengin okuma kültürüne sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle genel eğitim programlarında yer alan kitap okuma ve okutma yöntemlerinin gözden geçirilmesi, öğretmenlere okuma kültürü ve eleştirel okuma yetkinliklerinin kazandırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Karaaslan, 2016). Öğrencilerin/bireylerin kitap okumayı isteyebilecekleri bir ortam yaratmak karmaşık ve çok yönlü bir iştir (Loh, Ellis, Paculdar, Wan, 2017). Eğitim fakültelerinde, adayların nitelikli okuryazarlık çevresi içinde yetişmeleri için kütüphane ve okuma köşeleri tasarlanabilir. Okul kütüphanesi aracılığıyla başarılı bir okuma kültürü oluşturmak için, politikayı, programı ve uygulamayı okumayı teşvik etmek için iyi bir şekilde bütünleştirmek gerekmektedir. Okuma kültürünün önündeki pek çok engele rağmen öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede, okuma alışkanlığı kazandırmada etkili unsur olmayı sürdürmektedirler. Böylece öğretmenlerin okuma kültürleri öğrencilerin okumaya yaklaşımlarını da etkilemektedir (Çelik, Genç ve Gencer, 2017). Okuma kültürüne sahip öğretmenler sınıflarında da bu kültüre uygun ortamı hazırlayarak öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve kültürünü kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadırlar. Öğretmen eğitimi kapsamında, adaylarda okuma kültürü ve farkındalığı geliştirmek amacıyla okuma atölyeleri, kütüphane çalışmaları ve yazar-okur buluşmaları tertip edilebilir. Ayrıca kitap seçimi, metin bilgisi, kitapların söylem analizi, dijital ve evrensel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gibi konularda öğretmen adaylarına destek olunması gerekmektedir. Özellikle meslek alanı dışındaki farklı konularda ilgisi olan öğretmen adaylarına kitap önerisi ve kitaba ulaşım hususunda zaman, mekân ve farkındalık eksenli kütüphane çalışmaları yapılabilir. Bu araştırmanın sonuçları temel alınarak ilkokuldan üniversiteye kadar yaş ve cinsiyet değişkeni gözetilerek okuma kültürünü etkileyen unsurların belirlenmesine yönelik geniş tarama çalışmaları yapılabilir. Gözlem, görüşme ve deneysel yöntemler kullanılarak okuma kültürünün derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak disiplinler arası araştırmalar yapılabilir.



EXTENDED ABSTRACT

# A Study on Reading Culture: The Case of Prospectives Teachers\*

*Yasemin Kuşdemir\*\**

*Pınar Bulut\*\*\**

*Elif Büşra Uzun\*\*\*\**

## Introduction

Reading culture has a meaning covering much more than love and habit of reading because habit is the tendency to constantly repeat an action. While habit of reading refers to an individual's perceiving reading as a need and an act of reading continuing throughout the whole life, reading culture refers to the culture of individuals who have been introduced to the works of written culture, acquired the competence of questioning and sharing the messages presented to them by this world and can transfer all these to their real lives. Reading culture which can be formed with the desire to read constantly in line with the person's own will, taste, interest and ability does not include the reading action occurring in school while reading textbooks or preparing homework. Reading culture involves continuity, pleasure, diffusion over time, intrinsic motivation and spontaneous desire to read. The most important indicator of reading culture in a society is that reading is among the elements of daily life. It is thought that children growing in a rich reading environment and with high reading awareness can have a strong reading culture when they become adults. The main goal of improving reading culture and its quality particularly

\* A part of this research was presented as an oral presentation at the 5th International Social Sciences Congress held in Macedonia on 27-30 June 2019.

\*\* Assoc. Prof. Dr., Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Basic Education, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8687-3229

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Basic Education, pnrbulut06@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0709-855X

\*\*\*\* Res. Assist., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Basic Education, elifbusrauzun@gmail.com, ORCID: 000-0001-9447-6664

in young pre-service teachers is to increase interest in reading books and knowledge. This helps young people to acquire the ability to make decisions to solve problems in real life, increases their self-learning and professional competencies and provides them with different perspectives of the world. Thus, when the pre-service teacher starts his/her professional teaching career, he/she can reflect his reading culture to his students while delivering his/her lessons. In this context, the approach adopted by pre-service teachers who will be the teachers of the future and play an important role in educational practices towards reading, their relationship with book and knowledge, their reading profile, and the reading culture they have are of great importance. Therefore, in the current study, it was aimed to determine pre-service teachers' level of reading culture. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What is the prospectives teachers' level of reading culture?
2. Does the prospectives teachers' level of reading culture vary significantly depending on the department attended?
3. Does the prospectives teachers' level of reading culture vary significantly depending on gender?
4. Does the prospectives teachers' level of reading culture vary significantly depending on the frequency of reading books?

## **Method**

The current study employed the descriptive survey model, one of the qualitative research methods. The pre-service teachers' level of reading culture was examined in relation to different variables.

## **Study Group**

The study group of the current research is comprised of pre-service classroom teachers and Turkish teachers attending a state university in the Central Anatolian region in the 2018-2019 academic year. Of the pre-service teachers participating in the current study, 205 are pre-service classroom teachers and 160 are pre-service Turkish teachers.

## **Data Collection Tool and Analysis Process**

In the current study, the Reading Culture Scale was used to collect data. There are 30 items in the scale consisted of four factors called Personal Development and Reading Relationship, Basic Reading Skills, Visual Reading and Book Selection. In the analysis of the collected data, first the normality test was used. As the results of the test were found to be significant, skewness-Kurtosis values were calculated for the reading culture variable and were found to be between -1 and +1. Independent samples t-test was used

for the department and gender variables and one-way variance analysis was conducted for the grade level and book reading frequency variables.

## Findings

When the scores taken by the pre-service teachers from the reading culture scale were examined, it was found that the general reading level of the pre-service teachers is medium ( $\bar{X} = 3.3$ ), that while the lowest score was taken from the sub-dimension of visual reading skill ( $\bar{X} = 2.85$ ), the highest score was taken from the sub-dimension of basic reading skill ( $\bar{X} = 3.55$ ). However, the pre-service teachers' level of reading culture was found to be not varying significantly depending on the department attended; yet, the mean scores taken by the pre-service teachers for reading culture and from the sub-dimensions of personal development and reading relationship and basic reading skill are higher than those of the pre-service classroom teachers. On the other hand, the mean scores taken by the pre-service social studies teachers from the sub-dimensions of visual reading and book selection were found to be higher than those of the pre-service Turkish teachers.

When the pre-service teachers' level of reading culture was examined in relation to gender, it was found that the female pre-service teachers' level of reading culture is higher than that of the male pre-service teachers while the mean scores taken by the male pre-service teachers from the sub-dimensions of basic reading skills and book selection are higher. The mean scores taken by the pre-service teachers from the sub-dimensions of personal development and reading relationship and basic reading skills were found to be varying significantly depending on reading frequency. For the sub-dimension of basic reading skills, a significant difference was found between the pre-service teachers reading book every day and the pre-service teachers having read their last book three months ago and six months ago in favour of the pre-service teachers reading book every day. When the pre-service teachers' general level of reading book culture was examined in relation to reading frequency, the level of reading culture of the pre-service teachers reading book every day was found to be significantly higher than that of the pre-service teachers reading book once a week or once a month.

## Results, Discussion and Suggestions

In light of the findings of the current study, it can be argued that the pre-service teachers' level of visual reading is low, level of basic reading skills is high and general level of reading culture is medium. These findings are similar to the ones reported in the literature and show that the pre-service teachers' level of reading culture is not at the desired level. In relation to reading frequency, the level of reading book and the level of basic reading skills of the pre-service teachers reading book more frequently were found to be higher than those of the pre-service teachers reading book less frequently. The essence

of reading culture is to encourage students to read as part of everyday life and to make reading a habit that people will always need and enjoy throughout their life. It is thought that individuals with high reading culture will improve their ability to remember since their amount of reading is high. Regular and conscious readers become more disciplined in controlling and directing their feelings and thoughts; they can skilfully manage their own learning processes throughout their lives. If pre-service teachers have not been able to achieve these objectives related to reading skills in their previous education levels, teacher education can be an important step in doing this. In order to ensure this, library and reading corners can be designed for pre-service teachers to be trained within the qualified literacy environment, and education workshops, library studies and writer-reader meetings can be organized in order to develop their reading culture and awareness. Moreover, inter-disciplinary studies using observations, interviews and experimental methods can be conducted to investigate the factors affecting reading culture of students from elementary education to higher education so that a deeper understanding of reading culture can be achieved.

## Kaynakça/References

- Akbaba, R. S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 35-52.
- Ak Başoğlu, D.(2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alex-Nmecha, J. C., & Horsfall, M. N. (2019). Reading culture, benefits, and the role of libraries in the 21st century. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*2836, 7(3), 111.
- Altunkaya, Ö. Ü. H., & Doğan, Ö. G. B. (2018) Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Kültürü. ERTE Kongresi, 13-15 Eylül 2018, Kuşadası, Aydın, Türkiye, Tam Metin Kitabı, 315-328.
- An, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Avcı E. K. & Faiz, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 133-151.
- Biçer, N. & Alan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 100-116.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çelik, H., Genç, K., & Gencer, R. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuma kültürleri üzerine nitel bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 397-413.
- Dedeoğlu, H., & Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları/Classroom pre-service teachers' reading attitudes. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.
- Gökkuş, I., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.



- Işık, A. D., & Demir, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Bartın üniversitesi örneklemini. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 70-85.
- İnce Samur, A.Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.
- Kamalova, L. A., & Koletvinova, N. Y. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 473-484.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S., & Şahin, N. (2016). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(1).
- Loh, C. E., Ellis, M., Paculdar, A. A., & Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore secondary school. *IFLA Journal*, 43(4), 335-347.
- Oguogua, J. C., Emerole, N., Egwim, F. O., Anyanwu, A. I., & Haco-Obasi, F. (2015). Developing a reading culture in Nigerian society: Issues and remedies. *Journal of Research in National Development*, 13(1), 62-67.
- Oyewumi, O. O., & Ebiyuwa, A. S. (2009). Reading culture in an African university: problems and prospects. *Information Manager*, 9(2)
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Hizmet içi eğitim programı önerisi)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Sever, S., Karagül, S. , & Doğan, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 47-69.
- Sever, S., İnce Samur, A. İ., Doğan, B. N., Çıldır, B. , & Bulut, S. (2013). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 1* içinde, Yay. Haz. H. Yavuzer, H. ve M. R. Şirin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı Kitabı, 108-126, Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sotiloye, B., & Bodunde, H. (2018). Assessment of students' reading culture in a Nigerian university: *Waxing or waning? Legon Journal of the Humanities*, 29(2), 285-307.
- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of "reading culture" in African contexts. *International Review of Education*, 65, 427-442.
- Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 465-490.
- Ünlü, S. (2019). *"Okuma kültürü" edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği)*. Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla, Türkiye.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online Dergisi*, 5(1), 1-6.

# GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

## Yazarlara Notlar

Dergimizde sadece özgün ve daha önce yayınlanmamış makalelere yer verilmektedir.

Yazı gönderme ve değerlendirme süreçleri Dergipark sistemi üzerinden yürütülmektedir. Aşağıdaki biçimsel şartları taşımayan ve imla kurallarına uygun olmayan çalışmalar bilimsel değerlendirme sürecine alınmamaktadır. Araştırmacılar intihal.net ya da turnitin gibi programlarda oluşturmuş oldukları benzerlik raporunu da sisteme yüklemelidir.

Değerlendirilmek üzere dergimizde gönderilen çalışmalar; başlık düzeni, yapı, atıf, alıntı, kaynakça, tablo ve şekiller dahil olmak üzere tümüyle APA (7th edition of the Publication Manual of the American Psychological Association) yazım kuralları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Gönderilerin uzunluğunun 4.000-8.000 kelime arasında olması beklenmektedir. Daha geniş kapsamlı çalışmalar için editörle irtibat kurulmalıdır. Çalışmalar, Times News Roman yazı tipinde, 12 punto büyüklüğünde ve çift satır aralığında hazırlanmalı, sayfa kenar boşlukları 2.5 cm olarak düzenlenmelidir. Çalışmalar için 150-200 kelime arasında bir Özet Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca Türkçe çalışmalar için İngilizce, İngilizce çalışmalar için de Türkçe olmak üzere, yaklaşık 750 kelime uzunluğunda bir Genişletilmiş Özet hazırlanmalıdır.

Editör değerlendirmesinden sonra, tüm makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir. Kör hakem değerlendirmelerine dayalı olarak nihai karar Editör tarafından verilmektedir.

Tüm başvurular elektronik olarak <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari> adresinde yer alan bağlantı kullanılarak gönderilmelidir. Kör hakemlik süreci için sisteme yüklenen makale metinlerinde kesinlikle çalışmanın yazarlarına ilişkin herhangi bir bilgi yer almamalıdır.

Çalışmalarda sırasıyla aşağıdaki başlıklar yer almalıdır:

### **Başlık;**

- 10-12 kelime uzunluğunda, içeriği yansıtan kapsayıcı nitelikte düzenlenmelidir.

### **Özet;**

Her ampirik çalışma; Amaç, Yöntem (araştırma modeli, ölçme araçları, çalışma grubu), Temel Sonuçlar, Araştırma ve Uygulama için Öneriler alt başlıklarından oluşan, Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış bir yapılandırılmış özet içermelidir. Ampirik olmayan ya da kavramsal çalışmalar kendi çerçevelerine uygun olarak Amaç, Kavramsal Model, Sonuçlar ve Öneriler gibi alt başlıklar taşınmalıdır.

Çalışmanın özgün değeri Amaç alt başlığı altında kısaca vurgulanabilir. Yapılandırılmış özet yaklaşık 150-200 kelime sınırlarında olmalıdır.

### **Anahtar Kelimeler;**

- En az 3 en çok 5 anahtar kelime ya da kelime grubu belirlenmelidir. Anahtar kelimeler mümkün mertebe başlıkta yer almayan kavramlardan oluşmalıdır.

**Giriş;**

- Araştırmanın kavramsal temeli ve çerçevesi, alanyazında yer alan konu ile ilgili geleneksel ve güncel tartışmalar ve mevcut çalışmanın ilgili alanyazına katkısı bu bölümde geniş olarak açıklanmalıdır. İlgili alandaki mevcut bilgi birikimi eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulmalı ve mevcut araştırmanın önemi ve özgün değeri güçlü biçimde vurgulanmalı, amaç ve alt problemleri net olarak tanımlanmalıdır. Araştırmacılar gerekli gördükleri takdirde bu bölüm içerisinde alt başlıklar oluşturabilirler.

**Yöntem;**

- Araştırmanın modeli, evren, örneklem ya da çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile sınırlılıkları detaylı olarak açıklanmalıdır.

**Bulgular;**

- Araştırma bulguları, araştırmanın problem cümlesi ile uyumlu olarak, gerekli durumlarda tablo, şekil ya da grafik desteği ile sunulmalıdır. Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler, Bulgular bölümünde değil Yöntem bölümünde ilgili başlık altında sunulmalıdır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri, Bulgular bölümünde değil Yöntem bölümünde ilgili başlık altında sunulmalıdır.

**Tartışma;**

- Araştırmanın temel bulguları özetlenmeli, bulgular ilgili ve güncel alanyazınla ilişkilendirilerek tartışma derinleştirilmeli ve çıkarımlara (sonuç) ulaşılmalıdır. Tartışmada eleştirel ve bilimsel bir yaklaşım ortaya konulmalıdır.

**Sonuç ve Öneriler;**

- Tartışma sonucunda ortaya çıkan temel çıkarımlar ve bu çıkarımlara bağlı olarak geliştirilen öneriler özetlenmelidir. Sonuç ve öneriler araştırma bulgularının ötesine geçmemelidir.

**Kaynakça;**

Kaynakçanın oluşturulmasında APA son sürümü esas alınmalıdır. Araştırmacılar, nitelikli bir çalışmanın hem ilgili alanyazındaki klasik kaynaklara/yaklaşımlara atıfta bulunması hem de güncel tartışmaları ihtiva etmesi gerektiğini dikkate almalıdır.

# JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

## *Notes for Writers*

Our journal accepts only original and previously unpublished articles.

All processes related to the submission and evaluation of manuscripts are run through Dergipark. Studies not following proper formatting or spelling rules will not be considered for scientific evaluation. A similarity report issued from programs like [www.intihal.net](http://www.intihal.net) or turnitin must accompany all submissions of manuscripts.

Studies sent to our journal for evaluation are to follow APA style guidelines (7th Edition of the Publication Manual of the American Psychological Association). This includes all headings, citations, quotations, references, and figures included in the study, as well as the actual structure of the study itself.

As we expect that manuscripts' length range from 4,000 to 8,000 words, authors should contact the editor for works exceeding the upper limit. Studies should be double spaced and written in 12 point Times New Roman font. Page margins should be at 2.5 cm. An abstract consisting of 150 to 200 words in both Turkish and English should accompany all studies. Furthermore, a Turkish extended abstract of approximately 750 words should accompany English-language studies whereas an English extended abstract of equal length should accompany Turkish-language studies.

After evaluation by the editor, all articles are sent to at least two referees for blind review. Basing his/her decision on the referees' comments, the editor makes the ultimate decision for whether the article will proceed on to subsequent stages.

All applications are to be sent electronically using the link found on <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari>. During the blind review process, absolutely no information related to the author(s) of a study is to be included in the texts uploaded.

Studies should include the following headings:

### **Title;**

- The title should consist of 10 to 12 words and reflect the content of the work in a comprehensive manner.

### **Abstract;**

Empirical studies should contain a structured abstract in both Turkish and English that consists of the following sections: Aim, Method (research model, measurement tools, and study group), Basic Conclusions, and Recommendations for Future Research and Practice. Non-empirical or conceptual studies, however, should include the following sections, as necessary: Aim, Conceptual Model, Conclusions, and Recommendations.

The study's original value may be briefly emphasized in a sub-section under the study's aim. The structured abstract should range from 150 to 200 words.

**Keywords;**

- A minimum of three and a maximum of five keywords or word groups should be specified. As much as possible, keywords should be concepts not used in the title.

**Introduction;**

- The conceptual foundation and framework of the research, traditional and contemporary discussions related to the subject in the literature, and how it will contribute to the relevant literature should be broadly expounded upon in this section. The current knowledge accumulation should be critically evaluated, the importance and original value of the research strongly emphasized, and the objectives and sub-problems clearly identified. Researchers may add supplemental sub-headings as they deem fit in this section.

**Method;**

- In this section, the research model, universe, sample or study group, data collection tools, evidence on the study's validity and reliability, and the data collection and analysis methods used in this study, including their limitations, should be explained in details.

**Findings;**

- The research findings should be in harmony with the problem statement of the research and supported by the necessary tables, figures, and/or graphics. The demographics of the study group should be presented under the method and not under the findings. Likewise, information on the validity and reliability of the measurement tools used during research should also be presented in the method and not under the findings.

**Discussion;**

- The basic research findings should be summarized, discussion on the findings should be deepened and related to the relevant contemporary literature, and conclusions should be made. Discussion should be critical and scientific in nature.

**Conclusions and Recommendations;**

- The basic conclusions resulting from the discussion and recommendations based on these conclusions should be summarized without exceeding the actual scope of the findings.

**References;**

The most recent version of APA should be used as a basis while composing references. Researchers should keep in mind that a high-quality study should include references not only to classic sources and approaches present in the relevant literature but also to contemporary discussions.



## BU SAYIDA

**Cem Yeşilyurt & Caner Çalışkan & Hande İnan**

**Gençlerde Rekreatif Spor Davranışı: Hazcı ve Faydacı Değer**

*Recreative Sports Behavior in Young People:  
Hedonic and Utilitarian Values*

**Murat Görmüş & Elif Aydın**

**Gençlik Liderlerinde Öz Liderlik Davranışlarının İş Doyum Düzeyine Etkisi**

*Impact of Youth Leaders' Self-Leadership Behaviours on Job Satisfaction*

**Büşra Turan Tüylüoğlu & Murat Şentürk**

**Sermaye Biçimi Olarak Mekânsal Sermaye ve Yükseköğretim Mezunu Gençlerin  
Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: İstanbul/Gazi Mahallesi Örneği**

*A Qualitative Study on Spatial Capital as Capital Form and the Experiences of  
Young University Graduates: The Case of Istanbul/Gazi*

**Yasemin Kuşdemir & Pınar Bulut & Elif Büşra Uzun**

**Okuma Kültürü Üzerine Bir İnceleme:**

**Öğretmen Adayları Örneği**

*A Study on Reading Culture:  
The Case of Prospectives Teachers*

