2023
Vol: 9 Issue: 107
JANUARY



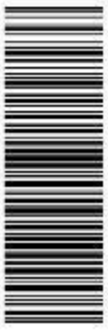
International Peer-Reveiwed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor
Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



http://sssjournal.com
sssjournal.info@gmail.com

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

CC BY NC SA

Publication Date	31 JANUARY 2023
Volume / Issue	9 / 107

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

Social Sciences Studies Journal (SSSJournal) Dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış **uluslararası, hakemli e-dergidir**. Uluslararası birçok indekste taranmakla birlikte, akademik teşvik ve doçentlik kriterlerinde uluslararası endeksli dergiler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca akademik yazı ve düşünce ile meşgul olan herkesin söz söyleyebileceği bir sosyal bilim platformudur.

Kuruluş aşamasından bu yana SSSJournal ailesi mensubu olarak emek veren dergi yönetim kurulundaki değerli hocalarımıza, ayrıca gerek yurt içinden gerekse yurtdışından bizleri kırmayarak, danışma, yayın ve hakem kurulunda yer alan ve uzmanlık alanları ile bizlere katkı sağlayan kıymetli hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik hayata bir nebze katkı sunmak üzere çıkmış olduğumuz bu yolculukta, SSSJournal ailesi olarak yüzü aşkın yurt içi ve yurtdışında görev yapan akademisyen hocalarımızla birlikte çalışmanın gurunu yaşamaktayız. Bu bağlamda bilim dünyasının siz değerli insanlarını yayın kurulu, danışma kurulu, hakem kurulu ve yazar olarak yanımızda görmek; ayrıca görüş ve önerilerinizle bizleri en mükemmele ulaştırma noktasında yönlendirmeniz bizlere daha da güç katacaktır.

Social Sciences Studies Journal (SSSJournal) Dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

BY NC SA

Publication Date 31 JANUARY 2023
Volume / Issue 9 / 107

GENERIC

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

Frequency: Mountly

Social Sciences Studies Journal (SSSJournal) is a INTERNATIONAL and REFEREED e-journal. Journal of Social Sciences is social science journal. You can send posts by new member record via the journal web page, and take a part in broadcast and / or arbitration committees. We would like to express our honor to work with you, our esteemed academics.

Social Sciences Studies Journal (SSSJournal) publishes original scientific articles, symposium, panel and scientific study outputs. Furthermore, symposium reports can be published, if not published anywhere.

However, authors are responsible for any obstacles for their works. Social Sciences Studies Journal (SSSJournal) has the intellectual property rights of any published material. Anything published in the journal can not be published in anywhere except from the ones which has the permission of the journal.

Any judicial, economic and ethical responsibility of the published materials are under the authors' responsibility. Social Sciences Studies Journal (SSSJournal) will not accept any responsibility.

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMİ

OURNAL ADMINISTRATION		
Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMİ		
Disciplines Editor		
Professor Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Professor Ekaete EFRETUEI	Business Administration	Keele University
Professor Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Associate Professor Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Professor Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Management and Organization	Balıkesir University
Professor Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Fazlı ARSLAN	Theology and Religious Sci.	Istanbul University
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Professor Haluk ALKAN	Public Administration	Marmara University
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Professor Nauşabayeva HEKIMOGLU	International Relations	Bitlis Eren University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr. Ipek KROM	Marketing	Beykent University
Foreign Language Linguist		
Lecturer Gulsum Vezir Oguz	Istanbul Gelisim University	
Index Supervisor		
Exp. Buket ÇİÇEK	Kahramanmaras Sutcu Imam University	

ADVISORY BOARD	
Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN
Professor Abdikalık KUNİMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaras Sutcu Imam Universty / TURKEY
Professor Ali AKSOY	Inonu University / TURKEY

Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UNITED ARAB EMIRATES
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University / UKRAINE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute / KYRGYZSTAN
Professor Belkıs OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMIR	Inonu University / TURKEY
Professor C. Gazi UCKUN	Kocaeli University / TURKEY
Professor Chunxing FAN	Tennessee State University / USA
Professor Dharm BHAWUK	Hawaii University / HAWAII
Professor Dragana RADICIC	Lincoln University / UNITED KINGDOM
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi National University of Kazakh / KAZAKHSTAN
Professor Ekaete EFRETUEI	Keele University / UNITED KINGDOM
Professor Elvira BOLAT	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Professor Fatos UKAJ	Prishtina University / KOSOVA
Professor Hasan TUTAR	Sakarya Universty / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray Universty / TURKEY
Professor Isidora KOURTI	Regent's University / UNITED KINGDOM
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M.SHAIKH	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Katia Zhivkova MIHAILOVA	Univ. of National and World Ec. Sofya / BULGARIA
Professor Kayhan TAJEDDINI	Lund University / SWEDEN
Professor Lutfiye OZDEMIR	Inonu Universty / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI ARABIA
Professor Mahir FISONOGLU	Cukurova University / TURKEY
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mehdi TEHRANI	Columbus State University / USA
Professor Meltem ONAY	Celal Bayar University / TURKEY
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Professor Murat CANITEZ	Omer Halis Erdemir University/ TURKEY
Professor Mustafa BİLALOV	Dagestan State University / DAGESTAN
Professor Mustafa PAKSOY	Kilis 7 Aralik University / TURKEY
Professor Nalan AKDOĞAN	Baskent University/ TURKEY
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Balıkesir University/ TURKEY
Professor Partha SARKAR	The University of Burdwan / INDIA
Professor Pınar SURAL OZER	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Univers/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Thecnical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayıt State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale Üniversity / TURKEY
Professor Semra GUNEY	Hacettepe University / TURKEY
Professor Serap CABUK	Cukurova University / TURKEY
Professor Sharon THACH	Tennessee State University / USA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Professor Steve LETZA	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Ugur YOZGAT	Istanbul Kultur University / TURKEY
Professor Vaidas LUKOSIUS	Tennessee State University / USA
Professor Ymer HAVOLLI	Prishtina University / KOSOVA
Professor Yu-Feng LEE	New Mexico State University / USA
Professor Yusuf KARAKILÇIK	Inonu University / TURKEY

PUBLICATION BOARD

Professor Abdigappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELIK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBIGI	Urmia University/ IRAN
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Ali APALI	Mehmet Akif Ersoy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Ali Cuneyt CETIN	Akdeniz University / TURKEY
Professor Ali OZDEMIR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDIBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN

Professor Atıf Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKIYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahıt KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University / KAZAKHSTAN
Professor Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk Univ./ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Banu TANRIOVER	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Betul ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRNİYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Deniz AKGUL	Ahi Evran University / TURKEY
Professor Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics/ KYRGYZSTAN
Associate Professor Dr. Duygu KIZILDAG	Izmır Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dundar KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevsehir Hacıbektaş University / TURKEY
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Elif SIMSEK OZKAN	Erciyes University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fahri TURK	Trakya University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sakarya University / TURKEY
Professor Furqan AHMAD	Jamia Islam University / INDIA
Professor George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute / CANADA
Professor Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University / RUSSIAN
Associate Professor Dr. Gul KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gul Tugba DAGCI	Yalova University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsen GERSIL	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsum Vezir OGUZ	İstanbul Gelisim University / TURKEY
Professor Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Halil Ibrahim AYDIN	Batman University / TURKEY
Associate Professor Dr. Haluk DUMAN	Aksaray University / TURKEY
Associate Professor Dr. Hasan GÜL	Ondokuz Mayis University/ TURKEY
Associate Professor Dr. Hatice Hicret OZKOC	Mugla Sıtkı Kocaman University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Hayriye SENGUN	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Huseyin TEZER	Bilecik Seyh Edipali University / TURKEY
Professor Dr. H.Secil FETTAHLIOGLU	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALIBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Professor Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Associate Prof. Dr. Koray KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Professor Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Associate Professor Dr.Mehmet INCE	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Melih OZCALIK	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Muhammed SAYGIN	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa AY	Selcuk University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa Fedai CAVUS	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Associate Professor Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nazan SAHBAZ KILINC	Kirikkale University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nicolin AGALLIJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupinar University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuran AKSIT ASIK	Balikesir University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nurullah KAYA	Bayburt University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuri BALTACI	Gumushane University / TURKEY
Dr. Oğuz Han OZTAY	Van Yuzuncuyil University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara MAZHITAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMISHIMA	Sapparo City University / JAPAN
Assistant Professor Dr. Sahin CETINKAYA	Usak University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sara ONUR	Kirikkale University / TURKEY
Professor Sarash KONYRBAEV	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Şara MAJITAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kırıkkale University / TURKEY
Professor Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. S. Mustafa ERSUNGUR	Ataturk University / TURKEY
Professor Dr. Tahir AKGEMCI	Selcuk University / TURKEY
Professor Tseediin BATULGA	Mongolia State Universty / MONGOLIA
Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University / KAZAKHSTAN

Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University / USA
Associate Professor Dr. Zubeyir TURAN	Omer Halisdemir University / TURKEY

REFEREE LIST	
Prof. Dr. Evren KARAYEL GÖKKAYA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Cenk Keşan	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Hülya TEZCAN	Nişantaşı University
Prof. Dr. MELDA ÖZDEMİR	Ankara Hacı Bayram Veli University
Prof. Dr. Serap PARLAR KILIÇ	İnönü University
Associate Professor Dr. Döndü Neslihan BAY	Eskişehir Osmangazi University
Associate Professor Dr. Gülengül MERMER	Ege University
Associate Professor Dr. Hatice KETEN	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Associate Professor Dr. Mehmet Nuri SALUR	Necmettin Erbakan University
Associate Professor Dr. Mehmet Reşit SEVİNÇ	Harran University
Associate Professor Dr. Mustafa Hakkı AYDOĞDU	Harran University
Associate Professor Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assistant Professor Dr. Abdurrazak GÜLTEKİN	Bingöl University
Assistant Professor Dr. Ahmet ALKAYIŞ	Bingöl University
Assistant Professor Dr. Beyza Naz DENİZ	İstanbul Aydın University
Assistant Professor Dr. Derya YANIK	Batman University
Assistant Professor Dr. Ekin Su KUZU	Giresun University
Assistant Professor Dr. Fatih YAMAN	İstanbul Medeniyet University
Assistant Professor Dr. Gizem VERGİLİ	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Assistant Professor Dr. Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın University
Assistant Professor Dr. İsmail Erim GÜLAÇTI	Yıldız Teknik University
Assistant Professor Dr. Mehmet Emin KURT	Dicle University
Assistant Professor Dr. Mehmet Fadıl ÜNSAL	Dicle University
Assistant Professor Dr. Mehmet Akif KAY	Batman University
Assistant Professor Dr. Müzeyyen AYGÜN	Kütahya Dumlupınar University
Assistant Professor Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assistant Professor Dr. Nesrullah OKAN	Fırat University
Assistant Professor Dr. Raşit ARSOY	Kafkas University
Assistant Professor Dr. Taner KARASU	Dicle University
Assistant Professor Dr. Türkan Berrin KÖSE	Giresun University
Assistant Professor Dr. Yahya ŞAHİN	Fırat University
Instr. Dr. Bahar YILDIZ	Nişantaşı University
Instr. Dr. Fatih EKİNLER	Şırnak University
Instr. Dr. Nedim UYGUR	Şırnak University
Gülşah AYAZ	Dicle University
Instr. Sedat BARUTCU	Çankırı KAratekin University

INDEXED / LISTED IN
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
ResearchBible (Academic Resource Index)
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
Scientific Indexing Services (SIS)
Root Society for Indexing and Impact Factor Service
Active Search Results Engineer (ASR)
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)
SOBİAD Atıf Dizini

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

CC BY NC SA

Publication Date	31 JANUARY 2023
Volume / Issue	9 / 107

CONTENTS

Nagihan Şahin & Hasan Hüseyin Aksu
Analysing of Geometry Questions in Secondary School Mathematics Books in Terms of Pisa Mathematics Proficiency
Ortaokul Matematik Kitaplarindaki Geometri Sorularinin Pisa Matematik Yeterliliklerine Göre İncelenmesi
4706-4714

Emre Safa Tengilimoğlu & Turan Ayanlar
Dhmi Havacilik Akademisi Erzincan Eğitim Tesisinin Arff Memurlari Üzerindeki Etkileri Ankara Esenboğa Havalimani Örneği
Effects of Dhmi Aviation Academy Erzincan Training Facility on Arff Officers Case of Ankara Esenboga Airport
4715-4726

Emine Erdoğan
Kars Geleneksel Giysili Kadın "Kafkas Bebeği" Tasarımının Form ve Stil Açısından İncelenmesi
Examination of Kars Traditional Women's "Caaucasus Baby" Design in Terms of Form and Style
4727-4734

Mehmet Ali Candaş; Erdal Güneştekin; Yeliz Korkmaz; Seyfettin Kurt; Namık Kemal Sevinçkan & Orhan Ulupınar
Taşımalı Eğitime İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Çalışması
An Examınatıon of Studıes on Borrowed Educatıon: a Content Study
4735-4744

Ayhan Şahintürk; Ezgi Şahintürk; Hülya Yanar; Cihan Evren; Gülsevil Günaydın & Muhammedi Abdulkerim Günaydın
2019 – 2022 Yıllarında Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme Konusunda Yazılan Tezlerin İncelenmesi
A Revıew of Graduate Thesıs Wrıtten on Crıtıcal Thınkıng of Preservıce Teachers ın 2019-2022
4745-4758

Selda Başer; Fatma Sertkale; Pınar Temel; Fatma Çetinkaya; Şirin Karataş & Türkan Demir Balcı
2000-2020 Yılları Arasında Eğitim Ortamı Konusunda Hazırlanmış Makale ve Tezlerin İncelenmesi
Examınatıon of Artıcles and Thesıs on the Educatıonal Envıronment Between 2000-2020
4759-4770

Adem İkri; Dilek Yardımcı Palaz; Ümran İkri; Bilal Küçük; Zafer Erdoğan & Ahmet Özkan
Covid 19 Salgını Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Asosyal Davranışlar
Social Media Use and Asocial Behaviors Duıng the Covid 19 Epidemic
4771-4790

Rukiye Arslan & Raziye Pekşen Akça
Covid-19 Virüsüne İlişkin Metaforik Algılar: Üç Kuşak Bir Kavram
Metaphorical Perceptions Regarding The Covid-19 Virus: A Three Generation Concept
4791-4799

Mahmut Berke Gülçiçek & Mehmet Emin Kahraman
Yazı ve Gelişim Süreci Üzerine İnceleme; Türkiye Kültürüne Uygun Yazı Karakteri Önerisi
Review on Written and Development Process; Font Type Recommendation for Turkish Culture
4800-4820

Emine Odabaşı
Türklerde Bereket Sembolü Olarak Kullanılan Nar Motifi Ve İşlemede Kullanılması
Pomegranate Motif Used As a Symbol of Fertılıty by the Turks and Its Use in Embroideries
4821-4825

Yasin Duru
Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumunda Karşılaştığı Problemler ve Çözüm Önerileri
Problems Faced By School Managers in Adaptatıon to School of Foreıgn Students and Suggestıons for Solutions
4826-4839

Mehmet Cançelik
Planlı Davranış Teorisi Çerçevesinde Organik Gıda Satın Alma Niyetinin Öncülleri Olarak Hedonik ve Faydacı Tüketici Tutumları
Hedonıc and Utilitarian Consumer Attitudes as Antecedents of Organic Food Purchase Intention within The Frame of The Theory of Planned Behaviour
4840-4849

Mehmet Fındık & Halim Sözbilir TMS 12 Gelir Vergileri Standardı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi Content Analysis of The Studies Conducted on TAS 12 Income Tax Standart	**4850-4854**
Busenur Gülcan Seven Çocukluk Çağı Travmaları ve Yeme Bozukluklarının İlişkisinin İncelenmesi Examination the Relationship of Childhood Trauma and Eating Disorders	**4855-4859**
İkbal Ünsal; Emel Zeliha Cihan; Ömer Tanju Cihan &Alper Boyraz Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Bahçe Tasarımı Örneği An Example of Garden Design Application in Preschool Period	**4860-4867**
Tuğba Çetinol Taştemel & Gülendam Karadağ Engelli Kadınların Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Konularında Yaşadığı Zorluklar ile İlgili Yapılan Nitel Çalışmaların Sistematik Derlemesi Systematic Review of Qualitative Studies on The Difficulties Experienced By Women with Disabilities in Sexual and Reproductive Health	**4868-4882**
Arife Menekşe; Derman Kartal & Mehmet Emin Aydın Öğretmenlerde Duygusal Emek Ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Bir Literatür İncelemesi The Relationship Between Emotional Labor and Burnout in Teachers: A Literature Review	**4883-4890**
Tahir Şahin Öğretmen Bakış Açısı ile Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Management Skills of School Heads From Teacher's Perspective	**4891-4902**
Görkem Demirel & Hakan İşözen Narsisizmin Kırılganlık Düzeyi ile Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi The Relationship between Fragile Level of Narcissism and Social Anxiety and Loneliness Level	**4903-4913**
Ensar Yılmaz "Dönüş" Filmi Üzerinden Göç Olgusunda The Sociology of Being Left Behind as a Married Woman in the Case of Migration Through the Movie "Return"	**4914-4919**
Elif Poyraz & Nursen Geyik Değerli Filmlerde Kadın Kostümlerinin Rokoko Dönemine Uygunluğunun İncelenmesi (The Duchess, Farewell My Queen, Love ve Friendship Örnekleri) Investigation of the Suitability of Women's Costumes to the Rococo Period in Films (Examples of The Duchess, Farewell My Queen, Love and Friendship)	**4920-4951**
Cenk Kiritoglu & Mehmet Özbirecikli Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Bağımsız Denetçilere Yönelik Etik Eğitiminin Bağımsız Denetçilerin Muhasebe Hile Türleri Algı Ölçeği A Scale Development Study: Ethical Training For Independent Auditors Types Of Accounting Fraud Perception Scale of Independent Auditors	**4952-4960**
Mümtaz Korkutan; Rıdvan Efşin; Evrim Ayaz & Erhan Yurday Öğretmenlerin Eğitimde Dijitalleşme Eğilimlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma A Research On The Examınatıon Of Teachers' Dıgıtalızatıon Tendencıes In Educatıon	**4961-4968**
Suheyb Muhammedoğlu İbn Teymiyye'nin Cehennemin Sonluluğu Hakkındaki Görüşü Achieving The Attribution Of Saying The Annihilation Of Fire To Ibn Taymiyyah	**4969-4976**
Kemal Köseoğlu & Nuray Köseoğlu Yönetim Süreçleri Açısından Ortaokul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Davranışlarının Belirlenmesi Determınıng The Emotıon Management Behavıors of Secondary School Admınıstrators in Terms of Management Processes	**4977-4984**
Mustafa Çıyanlı; Sema Tuna; Meral Ekin; Ayça Arin Gökçe; Elif Neslihan Tandoğan & Ayşe Karabiber Pandemi Sürecinde Branş Öğretmeni Olmak: Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri Beıng a Branch Teacher Questıon In The Pandemıc Process: Experıences and Solutıon Suggestıons	**4985-4993**
Halil Mart; Hakan Okat; Sibel Okat; Hüseyin Yıldırım; Refik Aydın & Fatih Yalçın Lise Öğretmenlerinin Politik Becerileri Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri School Heads' Opınıons on the Polıtıcal Skılls of Hıgh School Teachers	**4994-5003**
Burcu Kuru; Mustafa Deliveli; Abdulla Turunç; Ahmet Türkmenoğlu; Barış Demirci & Mehmet Baklacı Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Veriye Dayalı Yönetim Uygulamalarının Etkililiği Konusundaki Görüşleri School Admınıstrators and Teachers ' Vıews on the Effectıveness of Data-Based Management Practıces	**5004-5018**
Mert Yavaşca Cemal Tollu' nun 'Kore Savaşçıları' İsimli Tablosunun Analizi Analysis of 'The Warriors in Korea' Paıntıng by Cemal Tollu	**5019-5030**

Emine Burcu Sezer; Arzu Atmaca; Merve Şan; Aynur Yıldız; Ercan Gürek & Esra Topçu İlkokullarda Eğitim Süreçlerinde Veli Katılımı Parent Participation in Educational Processes in Primary Schools	**5031-5045**
Gül Ballı; İrfan Öncüler; Mustafa Karabulut; Gülşen Ukuşlu; Emrullah Gültekin & Gönül Demirtola Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadığı Stres ve Stresle Başa Çıkma Stress and Coping with Special Education Teachers	**5046-5063**
Çiğdem İnanç; Kamile Gezgüç; Murat Başal; Hülya Yılmaz; Neslihan Oflaz & Büşra Kaya Kadın Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi Examining the Professional Burnout Levels of Female Classroom Teachers	**5064-5076**
Ezgi Tokdil Pandeminin Sergileme Mekanları Üzerindeki Dönüştürücü Etkisinin Sosyal Psikoloji Ekseninde İncelenmesi: Berlin Balkon Sergileri Projesi (Die Balkone) Examination of the Transformative Effect of the Pandemic on Exhibition Spaces in the scope of Social Psychology: Berlin Balcony Exhibitions Project (Die Balkone	**5077-5099**
Mahmut Aktiken; Şinasi Karataş; Fatih Okkay; İbrahim Atik; Oğuzhan Ateş & Serdar Güngör Öğretmenlerin Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri Teachers' Opinions on the Reward System	**5100-5119**
Alpaslan Yakışıklı; Gamze Kıral Yakışıklı; Ali Yüzer; Savaş Bahadır; Hamdi Bekiz & Gökhan Demir Öğretmenlerin Covid 19 Hastalığının Kontrolüne İlişkin Tutumları Teachers' Attitudes Towards the Control of Covid 19 Disease	**5120-5130**
İbrahim Karamanlıoğlu; Berrin Muslu & Akın Söyler Dönüşümcü Liderliğe Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması Analysis of Studies on Transformational Leadership: A Content Analysis Study	**5131-5141**
Hakan Kavuzkoz; İsmail Akgünoğlu; İrfan Abat; Lokman Subaşı; Lütfullah Çiftçi & Zeki Bozdoğan Covid-19 Sürecinde İlkokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumlarının İncelenmesi Examınatıon of Prımary School Teachers' Burnout Status ın the Covıd-19 Process	**5142-5153**
Seyfullah Çınar; Sezer Tekin; Ramazan Koçer; Mustafa İçer; Zehra Yücel & Songül Akkoç Okul Yöneticilerinin Eğitim Bilişim Ağı Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examination of School Administrators' Views on the Use of Education Information Network	**5154-5166**
Mutlu Tosun; Cem Özgür Aydıner; Şebnem Yaşar; Ergin Bakaroğlu; Mustafa Narlı & Gülnihal Süslüer İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki The Relationship Between Primary School Teachers' Self-efficiency and Organizational Commitment Levels	**5167-5177**
Mehmet Demirhan; Ufuk Şahin & Nejla Bayer Demirhan Branş Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Oluşan Eğitim Farklılıklarına ve Velinin Sürece Katkısına İlişkin Görüşleri Opinions of Branch Teachers on The Differences in Education Occured in the Distance Education Process and The Contribution of the Parent to the Process	**5178-5190**

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Mathematics and Science Education

Analysing of Geometry Questions in Secondary School Mathematics Books in Terms of Pisa Mathematics Proficiency *

Ortaokul Matematik Kitaplarindaki Geometri Sorularinin Pisa Matematik Yeterliliklerine Göre İncelenmesi

Nagihan Şahin [1]
Hasan Hüseyin Aksu [2]

ÖZET

The aim of this study is to investigate the questions of Geometry and measurement-learning taking place in textbooks in terms of PISA mathematics proficiency, prepared for the academic year of 2020 and 2021, approved by the Board of Education and Discipline, taught to 7th and 8th grade students at secondary schools. This study investigates to what extent geometry questions in mathematics textbooks are concerned with the level of mathematics proficiency or competency. During the process of the books being examined, the questions were analyzed through PISA Mathematics Proficiency scale (MPC). In the study was used the document analyses technique, one of the qualitative research methods. Four books, each of which is a publication by the Ministry of National Education (MNE), 7th and 8th grade mathematics textbooks and mathematics applications textbook, were determined and 347 questions in the field of geometry and measurement learning were analyzed. The results obtained from the study indicated that 3rd level questions were found in 7th and 8th grade mathematics textbook, and 4th level questions in 7th and 8th grade mathematics applications textbook. It was concluded that the number of 2nd level proficiency questions in mathematics books and 3rd level competency questions in mathematics applications books is also higher. One other result of the research is that there are not enough questions at the 1st, 5th and 6th levels in the books examined. In this context, it may be beneficial to include the questions in the textbooks proportionally to all levels in parallel with the objectives of the curriculum.

Keywords: Mathematical Literacy, PISA Proficiency Levels, Mathematics Textbooks, Geometry

ABSTRACT

Bu çalışmanın amacı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılına göre hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilip ortaokullarda okutulan 7 ve 8. sınıfa ait matematik ve matematik uygulamaları ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanına ait soruları, PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelemektir. Bu çalışma ile matematik kitaplarındaki geometri sorularının matematik yeterlik düzeylerini ne ölçüde içerdiği incelenmiştir. Kitapların incelenmesi sürecinde sorular PISA matematik yeterlik ölçeği ile analiz edilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Her biri MEB yayını olan 7 ve 8. sınıf matematik ders kitapları ve matematik uygulamaları ders kitabı olmak üzere dört kitap belirlenmiş ve 347 adet geometri ve ölçme öğrenme alanına ait soru analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre 7 ve 8. sınıf matematik dersi kitabında 3. düzey, 7 ve 8. sınıf matematik uygulamaları ders kitabında ise 4. düzey soruların fazla olduğu tespit edilmiştir. Matematik kitaplarında 2. düzey, matematik uygulamaları kitaplarında 3. düzey yeterlikte soruların sayısının da fazla olduğu sonucuna varılmıştır. İncelenen kitaplarda 1, 5 ve 6. düzeyde soruların yeterince bulunmadığı ise araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu kapsamda, ders kitaplarında bulunan soruların öğretim programının amaçlarına uygun olarak tüm düzeylere orantılı bir biçimde yer verilmesi faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Okuryazarlığı, PISA Yeterlik Düzeyleri, Matematik Dersi Kitapları, Geometri.

How to Cite This Article
Şahin, N. & Aksu, H. H. (2023). "Analysing of Geometry Questions in Secondary School Mathematics Books in Terms of Pisa Mathematics Proficiency" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4706-4714. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66327

Arrival: 12 October 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

INTRODUCTION

Since ancient times, changing living conditions and social phenomena have brought about many needs such as learning, production and development. One of the most important of these needs is the educational status of people (Özarslan, 2017). For this reason, it is necessary to update the education and training system in parallel with the future in order to increase the quality of education and training and make them more functional. However, with the developing technology, the fact that information is much easier and accessible from various sources and that many individuals today use this information without researching and assimilating the source of this information causes information pollution (Şaban, 2019; Karataş, 2019). Experts in the field of teaching should take into account the educational problems and prepare a teaching plan in order to increase the quality of education, while eliminating all

* This article is produced from master thesis conducted by the first author under the supervisor of the second outhor.
[1] Independent Researcher, Giresun, Turkey
[2] Prof.Dr., Giresun University, Faculty of Education, Department of Math and Science Education, Giresun, Turkey

kinds of educational problems, including technology and information pollution. Countries also develop education policies suitable for technology and aim to raise individuals who can create and apply knowledge and produce technology in line with these policies (Karataş, 2019). The PISA (International Student Achievement Examination) exam held in 2003 shows that some changes should be made in mathematics education in order for education to serve these purposes and to prepare them for real life.

Organization (OECD) has created the PISA project, which evaluates the mathematics, science and reading skills of students in the 15-year-old group (OECD, 2014). In the PISA exam; Various types of questions are used, such as open-ended, closed-ended, multiple choice, and complex multiple choice. PISA application focuses on whether students can reconstruct the knowledge and how much they can use the knowledge they have learned. The PISA application is a test that measures students' science, mathematics and literacy skills.

Although Turkey participated in this exam for the first time in 2003, the exam was first started to be applied in 2000. Turkey's PISA mathematics score showed a partial increase from 2003 to 2018 (Kaya, 2019; Kabael, 2021).

PISA defined mathematical literacy as the ability of individuals to formulate various contents, use and interpret mathematics. Mathematical literacy is measured in the PISA exam (Taşkın, 2017). PISA has identified six levels of mathematical literacy. According to the determined levels, the 1st level is the lowest and the 6th level is the highest (Şaban, 2019). Turkey remained at the 2nd level at the most and at the 6th level at the least in the scope of mathematical literacy in the PISA exam held in 2018 (Karadağ ve Karadağ, 2021).

Making use of educational tools in the education-teaching process contributes to the efficiency of education. In the 2023 Education Vision published by the Ministry of National Education, it was stated that learning materials should be compatible with the nature of students, and that students should not only be in a listening position, but also in an active position where they could satisfy their curiosity and make inquiries (MEB, 2018). Written materials used in education should be updated according to the objectives of the program and the purpose of teaching, and their efficiency on learning should be kept at a high level. Textbooks; It is expected to attract attention from the student's point of view, to contain many senses, to increase the motivation to learn, to make a meaningful connection with the past life of the student, to direct them to think, and to be up-to-date and understandable (Fidan, 2008). It is known that the use of textbooks in the classroom is high in developed and developing countries such as the United States and Japan (Hatay, 2020). Köksal (2021), who states that the addressees of the textbooks are the students, also thinks that the books used in teaching are concrete and important materials. Seis (2011) emphasized in his study that textbooks were one of the most important materials used in educational environments. Başer (2012) also mentioned that teachers' textbooks are an effective aid in following the lesson in his study in which he investigated the ways of using the textbooks and the effectiveness of the textbooks. Yang, Tseng and Wang (2017); He compared the books taught in Taiwan, Singapore, Finland and the United States in terms of the visuals, problem types, representation styles, and the way the content reflects the real world, and emphasized that mathematics textbooks are very effective on learning. The fact that the questions in the textbooks are not compatible with the subject, the visuals used in the questions are not related to the question or they have deficiencies in terms of completing the question, and the questions are far from their daily life situations is the main reasons for students' failure in the field of mathematics (Baltacı, 2021). The questions included in the textbooks recommended by the Board of Education and Discipline to be taught in schools should also be effective in teaching and meet the needs of the age. Considering the mathematics success in Turkey's PISA application, it is thought that the content in the mathematics textbooks should match the criteria of the questions in the PISA application. It is important to compare the questions found in the MEB mathematics textbooks used in schools about the learning field of geometry and measurement according to the PISA mathematics proficiency level. The problem statement of the research is “To what extent do the questions in the field of geometry and measurement learning in the 7th and 8th grade mathematics textbooks and mathematics applications textbooks taught in Turkey reflect the performance levels of the PISA mathematics proficiency scale?” has been determined.

Purpose of the research

The general purpose of this research is to determine at which level and how much it covers by categorizing the questions related to geometry and measurement in the mathematics textbooks and mathematics applications textbooks taught in 7th and 8th grades in Turkey at the PISA mathematics proficiency level.

Importance and Rationale of the Research

Considering the success level of Turkey in the PISA exams, where participation is provided according to the wishes of the countries, it is seen that there are fluctuations in mathematics achievement (Karadağ and Karadağ, 2021).

Textbooks prepared in line with specific objectives give information about the education system of all countries and show the culture of mathematics education (Karataş, 2019).

In the PISA exam, which is held every three years and attended by many countries around the world, the basic knowledge and skills of individuals about mathematics are measured. Mathematical literacy skills of students are also measured through the mathematics problems in the PISA exam. Jan De Lange, elements of mathematical literacy; examined under three headings as spatial literacy, numeracy literacy and quantitative literacy (Şaban, 2019). Spatial literacy, which is one of these elements, constitutes the objects, visual perception, dimensions of objects and the concept of distance, that is, the subjects of geometry and measurement learning area, with which the individual interacts with his environment from the moment he is born. Turkey's low success in the internationally organized PISA application draws the attention of researchers and shows us that there is a deficiency in the education and training program used in our country. The subjects and questions in school programs should be structured according to the needs of the individual and society. Mathematics curricula, materials used in teaching and textbooks should also meet this need. It is of great importance that the questions related to geometry and measurement learning in the 7th and 8th grade mathematics and mathematics applications textbooks taught in the 2020-2021 academic year reflect the levels in the PISA mathematics proficiency scale.

Count

In this study, in the examination of the geometry questions in the textbooks selected in line with the sample, according to the PISA mathematics proficiency scale t is thought that it will objectively reflect the opinions of the expert whose opinion was taken during the document review process.

Limitations

In this study, the selected books and the determined learning area were determined within the framework of some limitations.

1. Mathematics textbooks in this research consist of the books published by the Ministry of National Education of the 7th and 8th grades used in 2020-2021 academic year.

2. The spatial literacy area created by Jan De Lange according to the PISA mathematical literacy classification was limited to the geometry and measurement learning area, which includes the subject of space and shape.

3. The study is limited to a researcher and a field expert examining the questions.

METHOD

Model of the Research

The document analysis technique, which is a qualitative research method, was used in the research. Document analysis, which is used in fields that require qualitative study such as history and anthropology, is a research method that includes written materials containing information about the facts and phenomena that are aimed to be researched (Yıldırım and Şimşek, 2018). In this context, questions related to geometry and measurement learning in the 7th and 8th grade secondary school mathematics textbooks and mathematics applications textbooks taught in our country in 2020-2021 academic year were examined according to the PISA mathematics proficiency scale. First, the questions in the books were examined and coded, the levels of the coded questions were determined first, and then the results were drawn as a result of the documents obtained.

Selection of Textbooks

In Turkey, a total of four books have been determined for the research, one each for the 7th and 8th grades for 2020-2021 academic year, which is approved by the Board of Education and Discipline. Since the PISA application was applied to 15-year-old students, the books belonging to the 7th and 8th grades were selected in this study because their ages were close, and the questions related to geometry and measurement learning were examined in the mathematics books used in the study. All publications, including MEB publications, 7th grade mathematics textbook, 7th grade mathematics applications book, 8th grade mathematics textbook and 8th grade mathematics applications textbook constitute the sample of the research.

Data Collection

In this study, in which the geometry and measurement questions in the secondary school mathematics textbooks and mathematics applications textbooks were examined according to the PISA mathematics proficiency scale, the 7th grade mathematics textbook belonging to the 7th and 8th grades, all of which were published by the Ministry of Education, among the books recommended by the Board of Education and Discipline to be taught in secondary

schools, A total of four books, namely the 7th grade mathematics applications textbook, the 8th grade mathematics textbook, and the 8th grade mathematics application textbooks, were determined by the researcher.

Analysis Of Data

While collecting the data, first of all, questions related to geometry and measurement learning in the 7th and 8th grade mathematics course and mathematics applications textbooks taught in secondary schools were selected. The characteristics of six levels in the PISA mathematics proficiency scale were determined. The skills to be possessed for the solution of the selected geometry questions were noted. The questions were first coded by the researcher according to the PISA mathematics proficiency scale. It was then coded by another field expert based on the same scale. The two codings were largely similar, and the different codings were discussed with the field expert, and a consensus was reached and re-coded. While coding was done, the grade level, page number, order of the question on the page and mathematical proficiency level were determined. For example; Coding stating that the first question on page 42 of the 7th grade math applications book is at level 5; It was made in a 7-42-1-5 manner. Coding was applied in the same way for the 347 geometry and measurement questions in these books. Two explanations of sample questions on the analysis of questions are given below.

The questions of the geometry and measurement learning field in the 7th grade mathematics textbook in the study, in which the PISA mathematics proficiency scale was evaluated, an analysis of a selected question is given below.

The question in Figure 1.1, which is an example in the 7th grade mathematics textbook of the 2020-2021 academic year, is shown as the 1st level according to the mathematics proficiency level. The question given in Figure 1.1 is related to the acquisition of "Creates area relations of rhombus and trapezoid, solves related problems" and belongs to the field of learning geometry. In order to reach the solution of the problem, the student should have basic information such as knowing the rhombus and knowing what the concept of area is. The question given in the figure is to find the areas of the rhombuses on the square floor. A student who does not know the formula can reach the solution of the problem by counting the unit squares. The student can reach the result on unit squares, draw the diagonals of the shapes and determine their lengths, apply the area formula and reach the same result. The question was given clearly and did not contain any complex situations.

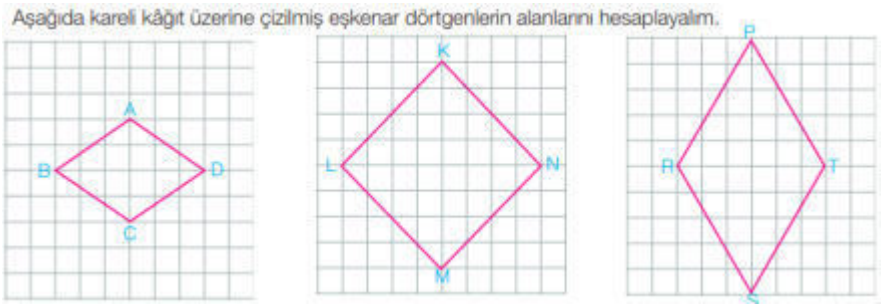


Figure 1.1. A Questionnaire Regarding the Learning Field of Geometry and Measurement in the 7th Grade Mathematics Textbook (Oğan and Öztürk, 2020)

The questions of the geometry and measurement learning field in the 8th grade mathematics textbook in the study, in which the PISA mathematics proficiency scale was evaluated, an analysis of a selected question is given below.

The question in Figure 1.2, which is an example in the 8th grade mathematics textbook of the 2020-2021 academic year, is shown as the 3rd level according to the mathematics proficiency level. The question in the figure is “Relates the sum or difference of the lengths of two sides of a triangle with the length of the third side.” coincides with the gain. One edge in the method used to find the length of the common side in two common triangles, the length of the side not given is calculated separately for the two triangles, and two different intervals are found for the common side. Since some values found do not provide in the other triangle, it should be considered that the common values that satisfy both triangles will be taken. Based on this, it can be said that the problem requires sequential processing and requires the ability to interpret different situations. So the question reflects the 3rd level features.

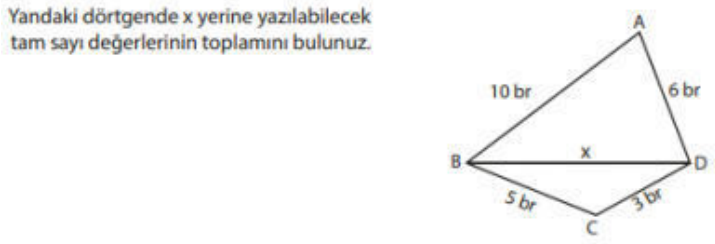


Figure 1.2. The Question Regarding the Learning Field of Geometry and Measurement in the 8th Grade Mathematics Textbook Example (Çetin, Aksakal, Ertürk, Şay ve Tığlı, 2020)

Validity and Reliability of the Research

In academic studies, the study must be valid and reliable in order to make inferences as a result of the analyzes made in the study and to make the study defensible. In a qualitative study, it is desired to take measures to reach the truth and to increase reliability by evaluating the data of the study in a clear and detailed way by another researcher (Yıldırım & Şimşek, 2018). More than one coder is required to increase the validity in content analysis (Güler, Halıcıoğlu, & Taşğın, 2015). In this study, in order to increase the validity, the questions selected within the scope of the study were coded by a field expert and their opinions about the questions were taken. The degree of error-freeness of the values obtained from the measurement tool, that is, the similarity of the values coded by at least two field experts, constitutes the concept of reliability (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). In this study, first of all, geometry questions were determined, then the questions were resolved and the skills to be possessed in solving the questions were determined according to the PISA mathematics proficiency scale. According to Miles and Huberman, the internal consistency of the coding should be at least 80% (Baltacı, 2017). The similarity of the coding made by the researcher and a field expert was found to be 89% using the formula Reliability = [Agreement / (Agreement + Disagreement)] x 100, and this value shows that the reliability of the study is high (Miles & Huberman, 1994). The questions that were coded differently were discussed with the field expert, and a consensus was reached and the questions were recoded.

FINDINGS

The problem statement of the study is "To what extent do the questions related to the geometry and measurement learning field of the 7th and 8th grade mathematics textbooks and mathematics applications textbooks taught in Turkey reflect the performance levels of the PISA mathematics proficiency scale?" The findings of the question are shown in Table 1. Table 1 shows the statistics of the geometry questions in the 7th and 8th grade mathematics textbooks and mathematics applications textbooks in secondary schools in Turkey in the 2020-2021 academic year, according to the PISA mathematics proficiency levels.

Table 1. Data on the Levels of Geometry Questions in Secondary School Books

Level / Books	1.level		2.level		3.level		4.level		5.level		6.level	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7th grade math textbook	12	7	57	32	84	47	25	14	-	-	-	-
7th grade math practice book	3	9	5	16	10	31	12	38	2	6	-	-
8th grade math textbook	8	4	55	29	97	51	30	16	-	-	-	-
8th grade math practice book	-	-	4	9	12	26	21	45	9	19	1	2

In Table 1, the values showing the mathematics proficiency level of the number of questions in the field of geometry and measurement learning in the mathematics and mathematics applications books belonging to the 7th and 8th grades are given as the number and percentage of questions. It shows that among the 178 geometry questions in the 7th grade textbook, 7% of the first level, 32% of the 2nd level, 47% of the 3rd level, 14% of the 4th level, all of the questions contain medium and low level proficiency. In the 190 geometry questions in the 8th grade textbook; It consists of 4% 1st level, 29% 2nd level, 51% 3rd level, 16% 4th level proficiency. All of the geometry questions in the 8th grade textbook consist of intermediate and low-level questions, just like the 7th grade textbook. This is an indication that the distribution of questions in the 7th and 8th grade mathematics textbook according to levels is disproportionate and does not contain sufficient competence. 32 geometry questions in the 7th grade math applications book; 9% 1st level, 16% 2nd level, 31% 3rd level, 38% 4th level, 6% 5th level competency questions. Although there are high-level questions in this book, the fact that there are no questions at the 6th level and that the 5th level question is found in a very small amount at 6% shows us that the geometry questions in the books do not

contain high-level proficiency enough. 47 geometry questions in the 8th grade math applications book; There are 9% 2nd level, 26% 3rd level, 45% 4th level, 19% 5th level, 2% 6th level proficiency questions. In the 8th grade practice book, it was seen that the 1st level questions, which are the lowest proficiency, were not encountered, and the 6th level question, which was the highest proficiency level, was given very little space. As a result of the books examined, it was seen that the secondary school mathematics textbooks did not include high-level questions, and the high-level questions and low-level questions were not included in the mathematics practice books. The low number of high-level questions that contain the characteristics of more literacy proficiency is a proof that the spatial literacy skill, which is the subtitle of mathematical literacy, cannot be developed enough for students. According to the values in Table 1, it is seen that there are mostly 3rd level questions with a rate of 47% in the 7th grade mathematics textbook, 4th level with 38% in the 7th grade mathematics applications textbook, 3rd level with 51% in the 8th grade mathematics textbook, In the 8th grade mathematics applications book, the 4th level has the highest number of questions with 45%. In the 7th grade mathematics textbook, questions at the 5th and 6th levels could not be found, and we encounter the density in the 2nd and 3rd level questions. There were no questions at the 6th level in the 7th grade mathematics applications textbook, and it was seen that the number of questions at the 3rd and 4th levels was high. While no questions were observed at the 5th and 6th levels in the questions related to geometry and measurement learning in the 8th grade mathematics textbook, there were no 1st level questions in the 8th grade mathematics applications textbook. When the values in Table 1 are examined, it is seen that the distribution of questions is disproportionate and some levels are not encountered in the geometry questions in the books. Based on the statistics given in Table 1, it can be said that there are 3rd level questions in mathematics textbooks and 4th level questions in mathematics applications textbooks. This shows that while the questions in the mathematics applications textbook have higher level competency, it is clearly seen that the mathematics textbooks consist of lower level questions.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, it was investigated that the questions in the field of geometry and measurement learning in secondary school mathematics books were examined according to the PISA mathematics proficiency scale. The distribution of the mathematics and mathematics applications course books belonging to the secondary school according to the PISA mathematics proficiency levels was examined in line with the questions they contain, and they were discussed in terms of grade levels and book type. A total of 347 questions in the field of learning geometry and measurement in four books, two of which belong to the 7th grade and the other to the 8th grade, were examined. According to the results of the first sub-problem of the research, in the 178 questions belonging to the field of geometry and measurement learning in the 7th grade mathematics book; It was concluded that all of the questions, including 7% first level, 32% second level, 47% third level, and 14% fourth level, contain medium and low level proficiency. Öztürk (2020), who reached a similar result with this study in his study, stated that the mathematics questions in the LGS application applied in 2018 and 2019 consisted of questions with medium and low proficiency. The result of Seis's (2011) study, in which he examined the statistics questions in secondary school mathematics textbooks, is consistent with this study in terms of the concentration of the questions in the book at the 2nd and 3rd levels. The result of Baltacı's (2021) study examining questions related to geometry and measurement learning in mathematics books taught in Singapore and Turkey is that there are no high-level questions in the questions in the books taught in Turkey, and that there are only 2nd level questions at most. This study coincides with Baltacı's (2021) study in that there are no questions at the 5th and 6th levels in the geometry questions in the 7th grade mathematics textbook and the amount of low and medium level questions is high. In his study, Şaban (2019) examined the algebra questions in secondary school mathematics textbooks and found the rate of low-level questions to be 68%, the rate of medium-level questions to be 27% in the 7th grade mathematics book, and he encountered the conclusion that there were hardly any high-level questions. The result of Şaban (2019) is similar to the result of this study. A similar study in which the questions in the textbooks were examined according to the PISA mathematics proficiency levels is the study of Aydoğdu İskenderoğlu and Baki (2011) in which the questions in the 8th grade mathematics textbook were examined. Aydoğdu İskenderoğlu and Baki (2011) differ from the results of this study in that the questions were at the 2nd level at the most, and at the 3rd level in this study.

According to the results of the second sub-problem of the research, in a total of 32 geometry questions in the 7th grade mathematics applications textbook; There were 9% first level, 16% second level, 31% third level, 38% fourth level, 6% fifth level proficiency questions. While it was understood that these questions consisted of 4th and 3rd level questions, respectively, it was concluded that there were no 6th level questions. Şaban's (2019) study, in which he examined algebra questions in mathematics textbooks, is consistent with this study in the same way as in this study, in that high-level questions are not included in the mathematics applications textbook. According to the results of the third sub-problem of the research, 190 geometry questions in the 8th grade mathematics textbook; It was observed that 4% belonged to the first level, 29% to the second level, 51% to the third level, and 16% to the

fourth level. While it was concluded that these questions consisted of 3rd and 2nd level questions at most, respectively, 5th and 6th level questions were not encountered. The questions in the 8th grade mathematics textbook are at most level 3; The results of the studies of Aydoğdu İskenderoğlu and Baki (2011), Şaban (2019), Öztürk (2020) and Baltacı (2021) do not match due to their concentration at the 2nd level. However, as a result of the high number of 2nd and 3rd level questions in this study; Seis (2011) is similar to the results of Karataş (2019). Şirin (2019), on the other hand, examined the questions in the textbooks according to the PISA mathematics basic mathematics skill levels and found the most questions at level 0 and 1 in 6 skills. Since Şirin (2019) started the levels from 0 in his study, it is seen that the results of the studies do not overlap, since the levels found as a result of his study are at a low level. Another result of this study, the absence of questions at the 5th and 6th levels, shows parallelism with Şaban's (2019) study.

According to the results of the fourth sub-problem of the research, questions related to 47 geometry and measurement learning fields in the 8th grade mathematics applications course book; 9% second level, 26% third level, 45% fourth level, 19% fifth level, 2% sixth level proficiency. It was seen that these questions consisted of 4th and 3rd level questions at most, respectively. While it differs from the results of Seis (2011), Şaban (2019) and Öztürk's (2020) studies in terms of not having any questions at the 6th level in the mathematics applications textbook, Şaban (2019) The results of this study seem to agree with the results of this study.

When the results for the mathematics and mathematics applications course books were evaluated in general, it was encountered that the questions did not contain order according to the levels. Although the questions in the mathematics textbooks are at the 3rd level, it has been concluded that the 2nd level proficiency has a high number of questions, and the 5th and 6th level questions, which are high-level questions, are not included enough. This result is an indication that the questions in the books remain at medium and low proficiency. In the mathematics applications course books, it was seen that the questions were at the 3rd and 4th levels at most. In the questions in the mathematics applications book, the 5th level question was found more than in the mathematics books. The reason for this can be shown as the inclusion of questions adapted from PISA and TIMMS questions in mathematics applications books. It is seen as a positive feature of mathematics applications books that they include questions related to PISA and TIMMS applications. It is thought that the presence of such well-structured questions in the books will be effective in teaching in terms of structuring the knowledge of the students. In the reviewed books, the 6th level question does not appear in only one book. The fact that high-level questions were not included enough was seen as a deficiency in the books.

The fact that the question distribution in the secondary school mathematics textbooks examined in the research does not contain order can be shown as the reason for the low PISA exam results in Turkey. Mathematical literacy achievement scores of Turkey by years; 423 in 2003, 424 in 2006, 445 in 2009, 448 in 2012, 420 in 2015 and 454 in 2018. The results given lead to the conclusion that Turkey's mathematical literacy performance score is at level 2 proficiency. In this study, it was concluded that the questions in the books examined were concentrated at the 2nd and 3rd levels. This result shows that there may be a reason for our country's success in mathematics in the PISA exam.

The difference in the levels of mathematics books and mathematics applications books is striking as a result of the research. The fact that most of the questions in the mathematics applications books consist of the questions in the TIMMS and PISA applications may be the reason for the different levels of the questions in the mathematics books and mathematics applications books. It is thought that this is one of the reasons for the differences between these textbooks due to the objectives in the curriculum prepared by the MEB for the mathematics course and mathematics applications courses. It has been observed that the questions in the Mathematics Applications book are mostly created with a mathematical modeling approach, these questions contain mostly daily life problems, are created with a realistic attitude, include problem solving and posing situations, can be discussed with groups, and individuals' questions can be passed through different mental processes. However, in the mathematics textbook, it supports the result of the research in terms of the fact that the individual restructures the subject from the beginning, supports learning with a simple and plain expression, consists of questions that are expected to be solved with ordinary solutions, and consists of low and medium level questions.

Recommendatıons

Based on the findings of the research, it was observed that the geometry questions in the mathematics books were given a small number of questions that were considered high-level according to the PISA mathematics proficiency levels, and the questions were disproportionately included in the books. Turkey's low success in PISA application does not surprise us as a result of the findings of the research. Suggestions for the results of the research and suggestions for future research are as follows:

Recommendations for the Results of the Study

- ✓ In this study, within the scope of spatial literacy, that is, geometry learning area, which is the subtitle of mathematical literacy, 7th and 8th grade mathematics books were studied. Studying mathematics books taught in schools within the scope of numerical literacy and skill literacy, which is included in mathematical literacy, can contribute to the improvement of textbooks.
- ✓ As a result of our study, it was encountered that the 5th and 6th level proficiency questions, which are described as high-level, are rarely included in the textbooks, and it is thought that it would be beneficial to examine and rearrange the questions in the textbooks.
- ✓ The fact that 1st and 6th level questions are rarely encountered in the geometry questions in the mathematics applications books is another deficiency in the books. Although the questions in the books contain problems related to daily life, they should be included in a way that will support the students' work with concrete materials and contribute to their ability to interpret and produce ideas on the questions.
- ✓ Mathematics teachers can create questions that they use in the teaching process in a way that includes all levels. It is thought that the teaching process structured in this way will positively affect the relationship between teacher and student, and the quality of teaching will increase.
- ✓ The fact that the questions in the mathematics textbook contain the questions encountered in PISA applications in sufficient quantity will provide academic success to the students. It is recommended to include questions from applications such as PISA in textbooks.

Suggestions for Future Research

- ✓ In the literature review, the books that were examined as the subject of theses and articles were limited to the 8th grade because the PISA application was carried out with students in the 15-year-old group. In this context, since it is thought that it will be beneficial to bring mathematical literacy to students starting from the basic classes, the researches to be carried out can be extended to other grade levels.
- ✓ It is thought that researching the mathematics questions in the central exams applied to 8th grade students for entrance to high schools and the questions in the textbooks within the framework of mathematical literacy will contribute to the literature.
- ✓ The research was limited to two books each belonging to the 7th and 8th grades. Other books belonging to these grade levels can be studied, and research to be carried out with the opinions of teachers or experts can be supported by considering the PISA mathematics proficiency levels.

REFERENCES

Aydoğdu İskenderoğlu, T. & Baki, A. (2011). "İlköğretim 8. Sınıf Ders Kitabındaki Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması". Eğitim ve Bilim, 36(161): 287-301.

Baltacı, A. (2017). "Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli". Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1): 1-15.

Baltacı, M. (2021). "Türkiye ve Singapur Matematik Ders Kitaplarının PISA Matematik Yeterlik Ölçeğine Göre Karşılaştırmalı Analizi", Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Başer, N. (2012). "İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitaplarını Kullanma Yolları ve Onların Öğrencilerin Matematik Ders Kitaplarını Kullanma Yolları ve Matematik Ders Kitabı Özellikleri Hakkındaki Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.

Çetin, Ö., Aksakal, U., Ertürk, Ü., Şay, G. ve Tığlı, İ. 2020. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Ders Kitabı 8. MEB Yayıncılık.

Fidan, N.K. (2008). "İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", Kuramsal Eğitimbilim, 1(1): 48-61.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşğın, S. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Hatay, A.G. (2020). "7. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Problem Çözme Becerilerini Geliştirmesi ve Stratejilerini İçermesi Bakımından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kabael, T. (2021). Matematik Okuryazarlığı ve PISA. Ankara: Anı Yayıncılık, 11-106.

Karadağ, Ş.K. & Karadağ, E. (2021). Ekonomik İşbirliği Teşkilatı Üyelerinde Matematik Eğitimi TIMSS ve PISA Araştırmalarının Analizi Azerbaycan, İran, Kazakistan ve Türkiye Örneği. Ekonomik İşbirliği Teşkilatı Eğitim Enstitüsü:5 Pegem Yayınları, Ankara.

Karataş, Z. (2019). 111. ve 12. Sınıf Temel Düzey Ders Kitaplarındaki Örnek ve Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Kaya, M.O. (2019). "PISA ve TEOG Sınavları Matematik Sorularının Öğretim İlkeleri Bağlamında Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Köksal, M. (2021). "Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis an expanded source book. California: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 14/04/2021. 09.48. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.

Oğan A., Öztürk, S. 2020. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik 7 Ders Kitabı. MEB Yayıncılık.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I, Revised edition, 1-559.

Özarslan, N. (2017). Türkiye'deki Öğrenci Başarılarının PISA 2003-2012 Matematik Okuryazarlığı Testlerinde Yer Alan Farklı Soru Türlerine Göre Değerlendirilmesi.

Öztürk, N. (2020). "Liselere Giriş Sistemi Kapsamında Gerçekleştirilen Merkezi Sınav Matematik Sorularının PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri Açısından Sınıflandırılması", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Seis, A. (2011). "6.-8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının PISA 2003 Belirsizlik Ölçeğine Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Şaban, İ.H. (2019). "Matematik Ders Kitapları Cebir Öğrenme Alanındaki Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şirin, B. (2019). "Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının PISA Temel Matematik Beceri Seviyelerine Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Taşkın, E. (2017). "Altıncı Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarısına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yang, D. C., Teseng, Y.K. & Wang, T.L. (2017). "A Comparison of Geometry Problems in MiddleGrade Mathematics Textbooks from Taiwan, Singapore, Finland, and the United States. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(7):2841-2857.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Public Adminstration

Dhmi Havacilik Akademisi Erzincan Eğitim Tesisinin Arff Memurlari Üzerindeki Etkileri Ankara Esenboğa Havalimani Örneği

Effects of Dhmi Aviation Academy Erzincan Training Facility on Arff Officers Case of Ankara Esenboga Airport

Emre Safa Tengilimoğlu [1]
Turan Ayanlar [2]

ÖZET

Ülkemizde bulunan 61 havalimanının herhangi bir nedenle, uçak veya havalimanı terminal binalarında meydana gelen öncelikle yangın ve acil durumlar için, dhmi tarafından,arff memurları istihdamı sağlanmıştır. Arff memurları günün 24 saatin de havalimanlarında, vardiyalı olarak çalışırlar. Ayrıca Uluslararası sivil havacılık teşkilatı(ICAO) standartlarına göre eğitim alarak,yerdeki uçaklara,aynı zamanda terminal içerisindeki meydana gelebilecek kaza-kırım ve acil durumlara müdahale etmekle görevlidirler.Hukuki görev dayanakları,uçak kaza kırım kurtarma ve yangınla mücadele yönergesidir.Arff memuru olabilmek için üniversitelerin sivil savunma ve itfaiyecilik ve Acil Durum ve Afet Yönetimi programlarından mezun olmanın dışında;

- ✓ En az 1.65 metre boyunda olmak.
- ✓ Boy uzunluğunun santimetre olarak ifade edilen değerinin son iki rakamından en çok 10 fazla veya 15 noksan kilo ağırlıkta olmak. (Tartma ve ölçme aç karnına ve çıplak ayakla olacaktır)
- ✓ Astım, bronşit, nefes darlığı, epilepsi, renk körlüğü, kekemelik, sağırlık, ileri derecede görme bozukluğu vb. biyolojik rahatsızlığı bulunmamak.
- ✓ Aşırı psikolojik duyarlılık ve heyecan, davranış bozuklukları, kapalı alan korkusu, yükseklik korkusu, karanlık korkusu, kan tutması vb. psikolojik ve sinirsel rahatsızlıklardan herhangi birine yakalanmamış olmak.
- ✓ "c" ve "ç" maddelerinde belirtilen bedensel ve psikolojik yapı ile yurdun her yerinde AARFF (Hava Alanı Kurtarma ve Yangınla Mücadele) Memuru olarak görev yapabileceğine dair tam teşekküllü devlet veya üniversite hastanelerinden "Sağlık Kurulu" raporu almış olmak.

Şartlarını taşımak gerekmektedir.Bu çalışmada Arff memurların teknik,beceri,bilgi ve yeteneklerini arttırmak için 2017 yılında hizmete giren Havacılık Akademisi Erzincan eğitim tesisinde eğitim alan 44 personelin görüşlerine yer verilecek ve tesis hakkında açıklayıcı bilgiler sunulacaktır.

Keywords: Arff memurları, Uçak Yangınları, Uçak Yangınları Eğitimi

ABSTRACT

Arff officers were employed by DHMI for primarily fire and emergency situations that occur in aircraft or airport terminal buildings of 61 airports in our country for any reason. Arff officers work in shifts at airports 24 hours a day. In addition, they are responsible for responding to aircraft on the ground, as well as accident-destruction, fire and emergency situations that may occur in the terminal, by receiving training according to the standards of the International Civil Aviation Organization (ICAO). Legal basis of duty is the directive of aircraft accident, disaster rescue and firefighting. To become an Arff officer, in addition to graduating from civil defense and firefighting and Emergency and Disaster Management programs of universities.

Be at least 1.65 meters tall.

Being at most 10 kilos more or 15 kilos less than the last two digits of the height expressed in centimeters. (Weighing and measuring will be on an empty stomach and bare feet)

Asthma, bronchitis, shortness of breath, epilepsy, color blindness, stuttering, deafness, severe visual impairment, etc. not have a biological disorder.

Excessive psychological sensitivity and excitement, behavioral disorders, fear of closed spaces, fear of heights, fear of darkness, bloodstain, etc. not have any of the psychological and nervous disorders.

To have a "Health Board" report from a full-fledged state or university hospital, stating that he can work as an ARFF (Airspace Rescue and Fire Fighting) Officer all over the country, with the physical and psychological structure specified in the "c" and "ç" articles.

In this study, the views of 44 personnel trained in the Aviation Academy Erzincan training facility, which was put into service in 2017 in order to increase the technical, skills, knowledge, and abilities of Arff officers, will be included and explanatory information about the facility will be presented.

Anahtar Kelimeler: Arff officers, Aircraft Fires, Aircraft Fires Training

How to Cite This Article
Tengilimoğlu, E. S. & Ayanlar, T. (2023). "Dhmi Havacilik Akademisi Erzincan Eğitim Tesisinin Arff Memurlari Üzerindeki Etkileri Ankara Esenboğa Havalimani Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4715-4726. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66519

Arrival: 22 October 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

INTRODUCTION

In Turkey, the firefighting profession is conducted as an ARFF officer under the Fire Brigade and the General Directorate of State Airports Authority (DHMI) within the local administrations. In Turkey, until 2005, flight security at DHMI airports served under the name of "Fire Brigade". Considering the qualifications of the equipment used and the work done within the framework of the civil aviation literature and the research conducted by the International Civil Aviation Organization (ICAO), it was thought that the definition made could not fully meet this service. In

[1] Instr., Kütahya Dumlupınar University, Kütahya Technical Sciences Vocational School, Kütahya, Turkey
[2] DHMI Aviation Academy, Vice President of Aviation Training Department, Ankara, Turkey

accordance with the importance of the service rendered and international standards, on 03.10.2005, the title of "Firefighter" within the body of DHMI was changed by the Council of Ministers and made "ARFF Officer". The full abbreviation of the title, whose abbreviation is ARFF, is “Aircraft Rescue and Fire Fighting” and its meaning is “Air Rescue and Fire Fighting.” Persons with this title are called “ARFF Officers.” ARFF includes the evacuation of all employees and passengers on board, minimizing the existing danger and rescue efforts in case of emergency at the airport (SHGM, 2016).

RFF Officers receive training by ICAO according to the specified standards and work within the body of DHMI. They are responsible for responding to accidents and emergencies that may occur in aircraft on the ground and in the air. They work 24/7 and with a shift system. In terms of international civil aviation legislation, ARFF officers have to be equipped with many qualifications. They are periodically audited by the European Civil Aviation Conference (ECAC), of which they are members. The only criterion emphasized in these inspections is the compliance of flight safety with international standards. The adequacy of the ARFF organization is one of the most important criteria of flight safety. Duties of ARFF officers within DHMI;

- ✓ Performs periodic maintenance and repair of all vehicles in Fire Fighting and Rescue departments.
- ✓ It is present during the refueling of aircraft.
- ✓ Airplanes leaving the runway bring back traffic with equipment.
- ✓ It ensures the safety of life and property on airplanes.
- ✓ Interferes with radioactive materials.
- ✓ It creates foaming by taking precautions when the landing gear is not deployed in airplanes.
- ✓ Performs rescue work in aircraft accidents occurring in and around the airport.
- ✓ Provides rescue service for airplanes that make an emergency landing due to an unfavorable reason.
- ✓ Takes precautions for planes landing without notice or permission.
- ✓ Takes necessary precautions against suspicious bomb notices or threats.
- ✓ Implements all kinds of rescue and extinguishing activities in natural disasters and fires on the plane in the air or on the ground (Akbaş, 2020).

The ARFF officer, the responsibilities arising from the mission and the need to always be prepared for emergencies, the take-off and landing of many aircraft, refresher training, and the need for coordination when time races, crashes or fires occur, and the risks and hazards inherent in the task makes their lives quite difficult (Caner, 2017).

The conditions to be met by the candidates who will work at DHMI as ARFF officers are as follows;

- ✓ Be at least 1.65 meters tall.
- ✓ To be no more than 10 kilos more or 15 kilos less than the last two digits of the height expressed in centimeters (being on an empty stomach and bare feet).
- ✓ Absence of any health problems (bronchitis, shortness of breath, asthma, epilepsy, stuttering, color blindness, deafness, severe visual impairment, etc.).
- ✓ Not having any of the psychological and neurological disorders (behavioral disorders, fear of closed spaces, extreme psychological sensitivity and excitement, fear of heights, fear of darkness, bloodstain, etc.).
- ✓ Persons who will work as ARFF officers are required to obtain a health report from full-fledged state or university hospitals (ÖSYM, 2012).

In this study, the contribution of the simulator training provided by the ARFF officers working at Ankara Esenboga Airport at the Erzincan training academy facilities, which became operational in 2018, will be evaluated and also information about the facility will be given.

RESEARCH AND FINDINGS

Although the ARFF officer is a similar profession to firefighting from the outside, it is separated from each other with sharp boundaries in terms of different subjects. The ARFF officer takes shape according to ICAO standards and is inspected periodically in terms of flight safety. ARFF officers are required to have expertise in certain areas in terms of flight safety and accident-crash applications. Airport emergency plan, first aid, medical intervention, fire extinguishing, use of special equipment (Quick Rescue Vehicle, Hovercraft, Sprayer, Hose Types, HRET

Technology), search and rescue studies are some of these areas (DHMİ, 2003; DHMİ, 2016; Aeroportist, 2017;). The fact that ARFF personnel are equipped in areas that require expertise has a prominent place in responding to many plane crashes with high fatality rates. For this reason, in order to conduct ARFF services in a better way in the future in our country, it is necessary to create ARFF Specialist staff within the bodies of the General Directorate of Civil Aviation (SHGM) and DHMI, which are public institutions.

For example, in Singapore and Australia, there are search and rescue stations at the airports close to the sea against the plane crashing into the sea and ARFF Experts are located at these bases (Aeroportist, 2017)

At Trabzon Airport, which operates in a location close to the sea in our country, on 13 January 2018, the Boeing 737-800 type passenger plane, PC 8622 of Pegasus Airlines, departed the runway between Ankara and Trabzon. Considering the possibility of the plane crashing into the sea in this incident, scenarios reach serious dimensions, and it is seen that saving lives, which is the primary goal of ARFF services, is an area that requires expertise.

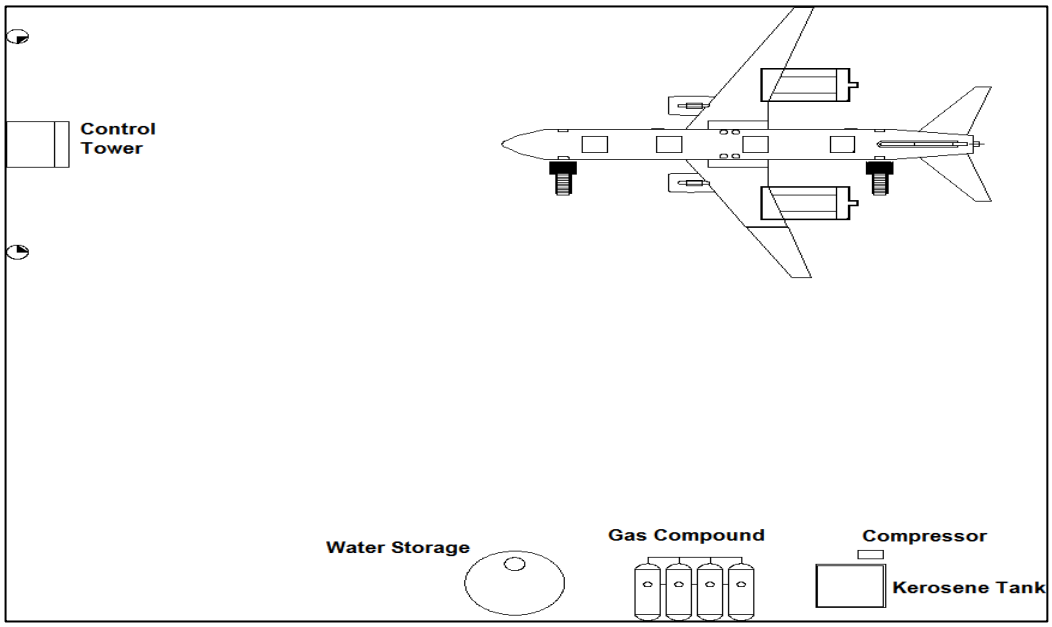
To give another example, the Boeing 737 type passenger plane, which made the Izmir-Istanbul flight on February 05, 2020, landed at Sabiha Gokcen Airport at around 18.20 in the evening, when the passenger plane, which fell 25 meters below the runway, broke apart and broke into a fire. Airport arff personnel quickly extinguished the fire, saving the lives of many people and ensuring their evacuation.

Since Arff personnel do not constantly encounter a case, they should receive continuous and good training by reducing the risks present in emergency and rescue operations in accordance with the legislation, considering that they must enter closed areas with full-fledged personal protective equipment. In order to increase the quality and efficiency of these trainings, Dhmi established a beautiful facility in Erzincan to provide training for Arff and other firefighters.

Erzincan Airport Aircraft Fire Fighting Simulator Training Facility



Aircraft Fire Fighting Simulator Training Facility has been established at Erzincan Airport to enable ARFF (airport rescue and firefighting) personnel to conduct practical training on intervention and rescue operations in aircraft accident crashes and fires. The trainings given at the mentioned training center will ensure that the theoretical knowledge and experience of the personnel are applied during real events and will increase the success of the personnel in the event of an aircraft emergency. The facility, measuring 120x100 meters, includes a control tower, aircraft fire extinguisher simulator, water tank and fuel tanks.



The aircraft fire extinguishing simulator consists of the main airframe structure made of steel construction system, which simulates a Boeing 737-800 type aircraft on a one-to-one scale. There are many special fireplaces to start fires in different scenarios inside and outside the aircraft. While these fires are simulated, real aviation fuel, kerosene, is used on the left side of the plane and propane gas is used on the right side.



Aircraft Fire Fighting Simulator simulates Boeing 737-800 type aircraft with exact measurements. It is possible to start a live fire in 28 different sections inside and outside the aircraft, meeting all the intervention methods prescribed by ICAO.

In the Aircraft Fire Simulator, fire simulations can be made in the following sections separately or simultaneously in many sections.

Aircraft Internal Fires

- ✓ Cockpit Fire Cockpit Area (Mid Deck)
- ✓ Kitchen Fire Passenger Compartment (Front)
- ✓ Splashing Fire Passenger Compartment (Front)
- ✓ Seat Fire Passenger Compartment (Front)
- ✓ Overhead Luggage Compartment Fire Passenger Compartment (Front)
- ✓ Overhead Luggage Compartment Fire Passenger Compartment (Rear)
- ✓ Seat Fire Passenger Compartment (Rear)
- ✓ Toilet Fire Passenger Compartment (Rear)
- ✓ Cargo Bay Fire Cargo Bay

Aircraft Exterior Fires

1. Right Engine

a. Engine Section Compressor Fire

b. Engine Section External Fire

c. Engine Section Jet Engine (Rear Section) Fire

2. Right side Underwing Fire

3. Right Landing Gear

a. Brake Fire

b. Wheel Fire

c. Pneumatic Foot Fire

4. Left Engine

a. Engine Section Compressor Fire

b. Engine Section External Fire

c. Engine Section Jet Engine (Rear Section) Fire

5. Left Airframe Fire

6. Left Underwing Fire

7. Left Landing Gear

a. Brake Fire

b. Wheel Fire

c. Pneumatic Foot Fire

8. Right Airframe Fire

9. Auxiliary Power Unit (Tail)

10. Right Side Fuel Spread Fire

11. Left Side Fuel Spread Fire

In addition, special cut-off areas for entry into the fuselage by forced methods in accordance with the reality, opening doors in accordance with the reality, special cut-outs for rescue works by cutting seats and seat belts in the passenger compartment, in order to enter the aircraft and rescue by using forced methods in case it is not possible to enter the aircraft by normal means. Various rescue operations, consisting of dummies calling for help in areas and under armpits, can also be performed in the simulator. There are 9 smoke generation machines in the aircraft to make the in-flight rescue work close to the real thing.





The system has a multi-stage special security system and automatically protects itself in case of any danger. The facility has versatile training opportunities in terms of the scenarios it contains. In the simulator in question, training requests from home and abroad can also be met based on ICAO standards.

For training exercises under real fire conditions, FIRE FIGHTING TRAINING SIMULATOR brings with it a versatile and realistic training experience that cannot be achieved with the use of ordinary firefighting training methods. The operator of the training facility can create training conditions that challenge students' abilities by adapting the degree of difficulty and complexity and extent of fires in certain situations.

Since 2013, when the facility was built, 1100 ARFF personnel working at airports within the body of our General Directorate have been trained and certified on the Aircraft Fire Extinguishing Simulator.

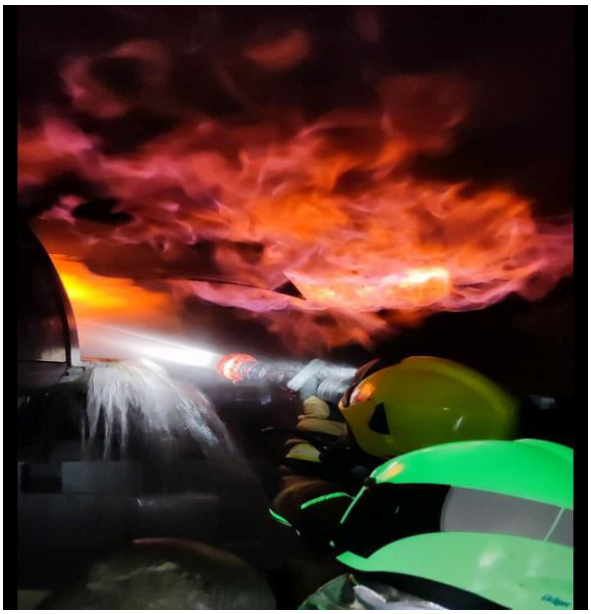
In addition, 43 ARFF personnel working at TRNC Ercan Airport, 26 ARFF personnel working at Sabiha Gokcen Airport and 13 personnel working at Eskisehir Airport within Anadolu University Rectorate were trained on the Aircraft Fire Simulator.

Aircraft Fire Extinguisher Simulator has filled an important deficiency in our country, as it allows the personnel performing rescue and firefighting services at airports to conduct practical training in conditions simulated to real events. These practical trainings at the simulator facilities will continue uninterruptedly in the following years.











Special Purpose Driving Simulators

Special Purpose Driving Simulators have been established at Istanbul Atatürk Airport and Erzincan Airport in order to provide practical training on the use of fire extinguishing vehicles, snow fighting vehicles and apron vehicles at the airports operated by our General Directorate and to enable the personnel to gain experience against the use of vehicles that are no different from the real thing.

With the trainings to be given on the simulators; Training the personnel in response to aircraft, building, facility and nature fires that may occur in the airport and fighting against snow in the airport PAT (runway-apron-taxiway) areas, raising the awareness of the personnel to reduce the accidents that occur in the airport, better understanding of the traffic rules in the apron by our personnel and making them ready for duty. It is aimed to give on-the-job training about vehicles to new personnel.

Fire-fighting vehicle simulators and snow-fighting vehicle simulators were installed at Erzincan Airport, and an Apron driving simulator was installed at Istanbul Atatürk Airport.

Measurement and evaluation of the personnel trained in the mentioned vehicle simulators can be done by the system. For the implementation of the training scenarios to be created, one-to-one models of Istanbul Atatürk

Airport, Ankara Esenboga Airport, Antalya Airport and Erzincan Airport have been made, and the weather conditions (rain, snow, day/night) and ambient conditions (airport traffic) can be adjusted at the modeled airports.

Erzincan Airport Special Purpose Driving Simulator Training Center

A training facility of approximately 400 m2 was built for the installation of driving simulators at Erzincan Airport. Within the facility; training rooms, system rooms, trainer rooms, meeting room, kitchen, etc. usage areas. There are Fire Fighting (ARFF) Vehicle Simulators and Snow Fighting Vehicle Simulators within the facility.

Erzincan Airport Special Purpose Driving Simulator Training Center

A training facility of approximately 400 m2 was built for the installation of driving simulators at Erzincan Airport. Within the facility; training rooms, system rooms, trainer rooms ARFF Vehicle Simulators;

Within the scope of ARFF vehicle simulators; 1 cabin type and 4 desk type ARFF vehicle simulators were designed.

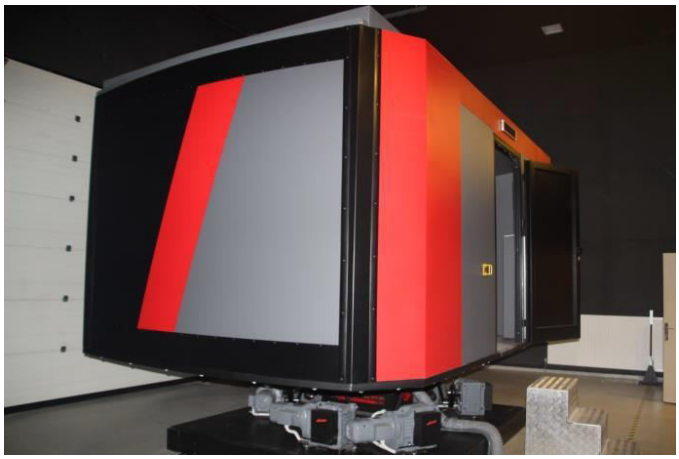
As a cabin type vehicle simulator; Rosenbauer brand 8x8 water-foam-dry chemical powder system fire extinguisher was simulated. The cabin simulator is mounted on a 6-degree-of-freedom (DOF) moving platform, and the simulator has a dome-type display system. Real vehicle equipment is used to increase realism in the simulator.

As a desk type vehicle simulator; 1 Rosenbauer brand 8x8 fire extinguisher, 1 Ziegler brand 6x6 fire extinguisher, 1 Volkan brand sprinkler vehicle and 1 Volkan brand rescue vehicle was simulated. Desk type simulators have touch screens for controlling vehicles.

In the prepared training scenarios, fire can be intervened together or separately with cabin type and desk type simulators, which increases the realism of the training and enables the implementation of practices for teamwork.

In addition, there is a trainer console where simulation and training scenarios can be prepared, all kinds of variables (space, time, weather conditions, fire location-size, etc.) can be controlled and training evaluations can be made.

Rooms, meeting room, kitchen, etc. usage areas. There are Fire Fighting (ARFF) Vehicle Simulators and Snow Fighting Vehicle Simulators within the facility







Snow Fighting Vehicle Simulators

Within the scope of snow fighting vehicle simulators; 2 cabin type and 4 desk type vehicle simulators were designed.

As a cabin type vehicle simulator; Both P21S and P21C models of Bucher snow fighting vehicles were simulated in

a single cabin. With software and hardware changes, both compact (P21C) and traction type (P21S) snow fighting vehicle training can be given in the same cabin.

As other cabin type vehicle simulator; In a single cabin, both Fresia F90 model snow blower (rotary) and Giletta brand Clabu model de-icing liquid spreader was simulated. In this cabin type simulator, with software and hardware changes, both rotary and de-icing liquid spreading vehicle training can be given in the same cabin.

Cabin type simulators are mounted on a moving platform with 3 degrees of freedom (DOF), and there is an oval screen display system in the simulator. Real vehicle equipment is used to increase realism in the simulator.

The above-mentioned 4 brand-model snow-fighting vehicles have also been simulated as table-type vehicle simulators, and there are touch screens for controlling the vehicles in the table-type simulators.

In the prepared training scenarios, snow can be fought together or separately with cabin type and desk type simulators, which increases the realism of the training and enables the implementation of teamwork practices.

In addition, there is a trainer console where simulation and training scenarios can be prepared, all kinds of variables (space, time, weather conditions, snow height, etc.) can be controlled and training evaluations can be conducted.




Istanbul Ataturk Airport Apron Service Vehicle Simulator Training Facility

The apron vehicle simulator was installed inside the old heat plant building at Istanbul Atatürk Airport, and the renovation and revision of the said area was conducted.

There is a cabin type vehicle simulator in the training facility, and a Fiat Doblo model vehicle used in apron services at our airports was simulated as a simulator. The cabin simulator is mounted on a moving platform with 3 degrees of freedom (DOF), and the simulator has an oval screen display system. Real vehicle equipment is used to increase realism in the simulator.

In addition, there is a trainer console where simulation and training scenarios are prepared, all kinds of variables (space, time, weather conditions, etc.) for the simulation can be controlled and training evaluations can be made.








Effects of Training in Erzincan Training Facility on Staff

Since the main operational purpose of the RFF services operating at the airports is to save lives, significant importance is attached to the training activities of the personnel, considering the sensitivity of the service conducted. For this reason, RFF personnel employed by our Agency to carry out rescue and firefighting services, before they actually start their duties, must undergo a long basic training within the framework of the documents published by the International Civil Aviation Organization (ICAO), of which we are a member, and after completing their basic education, they will continue to work throughout their professional lives. are subjected to theoretical and applied refresher training.

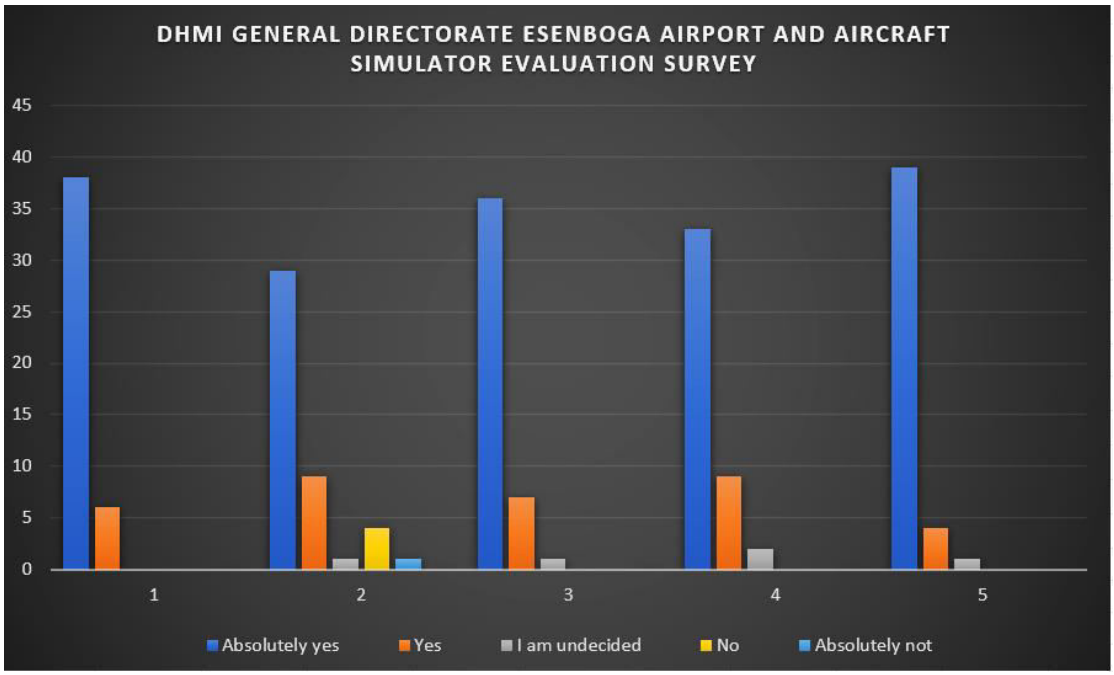
A survey was conducted among 44 personnel out of a total of 120 Arff personnel working at Ankara Esenboga Airport, and information about the Simulator training received was collected.

The following questions were asked to the Arff personnel who received training.

1. Were you satisfied with the training you received at the Erzincan training center?
2. Were you satisfied with the Quality of the training provided?
3. The training provided; Do you think it has improved you in your profession?
4. Would you like to benefit from this training regularly?
5. Would you recommend the training at the Erzincan training center to your other colleagues?

The answers to the questions were prepared by offering options between 1-5.
1. Absolutely not
2. No
3. I am undecided
4. Yes
5. Absolutely yes

The trained personnel appreciated the training and the quality of the training, and yes and absolutely yes answers were given to all questions.



CONCLUSION & RECOMMENDATIONS

According to international civil aviation rules, a separate protection level is determined for each airport, based on the fuselage sizes of the aircraft flying to the airports and the number of flights they make during the year. Specially equipped rescue and fire extinguishing vehicles, materials and equipment in numbers and capacities to meet the specified rescue and firefighting categories, and trained RFF personnel who can use them at full capacity and uninterruptedly in an emergency, are at the airports at any time to respond to any emergency that may occur. is kept ready for duty.

In order to intervene in a brief time in aircraft accidents, crashes and fires that may occur in and around airports, as well as in fires that may occur in the buildings and facilities of the airport, the state-of-the-art rescue and fire extinguishing vehicles are procured and put into service. In addition, RFF Units are also responsible for keeping up-to-date and implementing the emergency plans prepared for the interaction of all stakeholders in the Presidency of the Civil Administrative Officer against emergencies that may occur at the airports.

In order to ensure that the practical training of RFF personnel is conducted in conditions that simulate real events, an Aircraft Fire Extinguisher Simulator, which simulates Boeing 737-800 type aircraft with exact measurements, was installed at Erzincan Airport. It is possible to start living fires in 28 different sections inside and outside the aircraft within the framework of the scenarios prepared in a way that meets all the intervention methods prescribed by ICAO on the simulator system, and it is possible to respond to these fires with real vehicles.

Also, at Erzincan Airport, with the ARFF Driving Simulator, it will provide training on aircraft accident crash and firefighting, individually and/or under the supervision of an instructor, so that any training request for RFF services can be met; A computer-based and remotely accessible ARFF Basic and Tactical Training System, in which video, audio professional narration, two-dimensional/three-dimensional schematics and animations are used and applied scenarios are created, has been put into service.

With the aforementioned ARFF Basic and Tactical training system, which was installed in addition to the aircraft fire extinguishing simulator system and the ARFF driving simulator system, all kinds of training demands for RFF services on an international scale can be met, and these systems, which are still available in very few countries, are of great interest to DHMI and our country. It will be a source of extraordinary pride and prestige.

Aircraft Lift Airbags System, Temporary Road Panels Set, Aircraft Transport Modules and details provided for use in the rescue and lifting of 4F class large-bodied aircraft (A 380, B 777, B747, etc.) and smaller aircraft that have lost their mobility at the airport. Aircraft Rescue Equipment is available. This equipment has been frequently used in the rescue operations of aircraft that have lost their mobility at domestic and international airports in recent years. The equipment in question is still; It is located at Atatürk, Antalya, Esenboga and Erzurum Airports and is ready to be dispatched to other airports if needed.

Faulty interventions by firefighter personnel during extinguishing or rescue operations may endanger the lives of the victims/disaster victims. Therefore, considering the human life of the personnel who will take part in the rescue and firefighting; They should be brave, knowledgeable, physically capable, and able to act with group work. It is of significant importance in terms of Fire Brigade and RFF services to have personnel who have team spirit, have high knowledge and experience, and are able to fulfill the given instructions perfectly, in order to perform the service in a complete manner and to ensure full coordination.

- ✓ Therefore, DHMI should increase the efficiency and effectiveness of this facility, which it has brought to our country, by making extensive protocols not only with the Arff officers but also with the municipal fire departments.
- ✓ DHMI should also increase the recognition of the Erzincan training facility and ensure that especially Arff officers and firefighters in neighboring countries benefit from these facilities.
- ✓ Arff officers should be more willing and demanding to ensure the continuity of the quality education they receive.
- ✓ DHMI should make English publications on its social media accounts for the recognition of its Erzincan Education Facility, which it owns on an international scale.
- ✓ The awareness and professional motivation of firefighter candidates should be increased by making protocols between the Firefighting and Civil Defense Programs of the universities.

REFERENCES

www.dhmi.gov.tr

Uçak Kaza Kırım ve Yangınla Mücadele Yönergesi

Belediye İtfaiye Yönetmeliği

Türkiye Afet Müdahale planı

Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik

Kılıç,A.(2010).Ateşi Tutan Eller Ateş Kahramanları, Teknik Yayıncılık Tanıtım A.Ş.,İstanbul

Uygun, M. İnal, E. (2019). Türkiye'nin İtfaiye Hizmetlerinin Acil Durum ve Afet Yönetimi Süreçlerine Göre Değerlendirilmesi. Hastane Öncesi Dergisi (HOD). 4(1): 13 – 22.

Gökkaya,E. Kaya,A.(2021). Türkiye'de İtfaiyecilik Eğitimi ile Hava Kurtarma ve Yangınla Mücadele Biriminin Yapısal Değerlendirmesi. Hastane Öncesi Dergisi (HOD). 6(1):143-158

Çınar Ö. & Cengiz S. (2022). Acil durum ve afetlere müdahale personelinin kriz anı kurum içi iletişimlerinin değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 140-152.

ÖSYM,(2012). ARFF Memuru Olma Kriterleri. https://www.osym.gov.tr/TR,2990/kpss-20122-tercihkilavuzundan-yerlestirme-icin-tercih-yapantercih-yapacak-adaylarin-dikkatine-22112012.html.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Textile and Fashion Design

Kars Geleneksel Giysili Kadın "Kafkas Bebeği" Tasarımının Form ve Stil Açısından İncelenmesi

Examination of Kars Traditional Women's "Caaucasus Baby" Design in Terms of Form and Style

Emine Erdoğan [1]

ÖZET

Kafkaslara açılan kapı olarak da bilinen Kars; savaş, göç, ticaret gibi nedenlerden dolayı birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış ve geleneksel giysi çeşitliliğine sahip illerimizden bir tanesidir. Bölgede Kafkas kadın giysileri çoğunlukla Kafkasya'dan Anadolu'ya yerleşen çeşitli topluluklar tarafından kullanılmış ve zamanla Kars halkı tarafından benimsenerek çeşitli şekillerde giyinilmiştir.

Önceleri çocukların oyun nesnesi olan geleneksel giysili bebekler, günümüzde daha çok yetişkinlerin ilgi odağı haline gelmiş ve bu giysileri teşhir etmede gösterişli bir araç görevini üstlenmiştir. Bu araçlardan bir tanesi olma adayı olan kadın "Kafkas Bebeği" ile Türk geleneksel giysi kültürünün bir parçası olan Kafkas giysilerini, ulusal ve uluslararası alanda; yaşatmak, tanıtmak ve gelecek nesillere aktarmak hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda Kars ilinde, Arkeoloji ve Etnografya Müzesi envanter kayıtları, fotoğraf arşivleri incelenmiş, alan araştırmaları, çeşitli literatür taramaları yapılıp elde edilen bulgular ışığında tasarım, teknik çizim ve üretim yapılmıştır. Çalışmada Kars ilinin kültürel ürünü olarak meydana getirilmeye çalışılan geleneksel giysili kadın "Kafkas Bebeği"nin giysi parçaları ve tamamlayıcı aksesuraları detaylandırılmıştır. Ayrıca üretilen bu bebeklerin kültürel özelliklerinin yanı sıra; form-biçim, doku, renk, süsleme gibi tasarım özellikleri de incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım, Kültür, Kafkas Giysileri, Geleneksel Bebek

ABSTRACT

Kars, also known as the gateway to the Caucasus; It is one of our provinces that has hosted many civilizations due to reasons such as war, migration and trade and has a variety of traditional clothing. Caucasian women's clothes in the region were mostly used by various communities that settled in Anatolia from the Caucasus, and over time they were adopted by the people of Kars and dressed in various ways.

Traditionally dressed dolls, which were previously children's play objects, have become the focus of attention of adults today and have taken on the task of a flashy tool in displaying these clothes. The "Caucasian Doll", which is a candidate to be one of these tools, and the Caucasian clothes, which are a part of the Turkish traditional clothing culture, in the national and international arena; It is aimed to keep alive, promote and transfer to future generations. In line with these goals, the inventory records of the Archeology and Ethnography Museum, photograph archives were examined, field studies, various literature reviews were made and design and production were made in the light of the findings obtained in Kars province. In the study, the clothing pieces and complementary accessories of the traditionally dressed female "Caucasian Doll", which is tried to be created as a cultural product of Kars province, are detailed. In addition to the cultural characteristics of these babies produced; Design features such as form-form, texture, color and ornament were also examined.

Keywords: Design, Culture, Caucasian clothes, Traditional doll

How to Cite This Article
Erdoğan, E. (2023). "Kars Geleneksel Giysili Kadın "Kafkas Bebeği" Tasarımının Form ve Stil Açısından İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4727-4734. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66870

Arrival: 07 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinin kuzeydoğusunda yer alan Kars, siyasi ve coğrafi konumu itibariyle Kafkaslara açılan ve "kapı şehri" olarak da bilinen önemli sınır şehirlerinden biridir. Stratejik konumu ve öneminden dolayı tarih boyunca; savaş, göç, ticaret gibi nedenlerin etkisiyle birçok toplumların hem yerleşim hem de geçiş noktalarından biri olmuştur. Bu sebeplerden dolayı birçok etnik grubu bünyesinde barındırmış olan Kars, kültürel çeşitlilik açısından dikkat çekmektedir.

Geleneksel giysiler, geçmişten günümüze belge niteliği taşıyan kültürel miraslarımızdandır. Günümüzde müzelerde, halk oyunlarında, fotoğraf arşivlerinde ve yerel halkın sandıklarında görebildiğimiz bu geleneksel giysiler; teknolojik gelişme, beğeni algısının değişmesi ve moda gibi etkenlerden dolayı yok olma eğilimi göstermektedir.

[1] Dr., Kafkas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, Kars, Türkiye,

Giysi, geçmişten günümüze insan yaşamında önemli yere sahip olan ve toplumların; zevklerini, sanatını, zanaatini, sosyo-ekonomik yapısını vb. yansıtan olgudur. Salman (2010)'a göre; "Giysi; vücudu dış etkilerden koruyan bir araç, süslenme arzusunu yerine getiren bir sanat, kişisel görünüş, başarı ve günlük yaşantıyı yansıtan, dinamik bir toplumsal olgudur" (Salman, 2010:11). "Tarihsel geçmişte uzun dönemde oluşmuş deneyim ve birikimlerin ürünleri olan giysiler, kültürde sürekliliği sağlayıp, tarihsel değerleri bünyelerinde barındırırlar" (Koca ve Koç, 2014: 373).

"Kültür her zaman insana hitap eder, insanların iyiliği için yaratılır, aktarım süreci nesilden nesile giden kültürel geleneklerin sürekliliğini ortaya çıkarır ve kültürün gelişimi her zaman kültürün yaratıcısının gelişimini, yani insanı içerir"(Arsoy, 2021:199). "Giysilerin yapımında bir toplumun ulusal kültürünün çok etkili olduğu düşünülmektedir" (Ghorbanzadeh, 2021:220). Fakat birçok toplumu bünyesinde barındırmış olan Kars, başka ulusların kültürlerini de giysilerine taşıdığı gözlemlenmiştir. Bunlardan biri ve Türk ulusunun kültürel bir parçası olan kadın Kafkas giysileri, geçmişte farklı nedenlerden dolayı bölgeye geçici veya kalıcı olarak yerleşmiş olan Kafkas halklarının giysilerindendir. Birçok örneğine rastlanan Kafkas giysileri genel görüntü itibariyle birbirlerine benzeseler de ayrıntıda birbirinde farklı özellikleri vardır. Bu farklılıkların oluşmasındaki en önemli faktörlerden bir tanesi taşınılan bölgeye has farklı kültürel özelliklerin zaman içerisinde giysiye yansıması ile oluşan değişikliklerdir.

Geleneksel giysili bebekler, insan biçiminde yapılmış ve belirli yaştaki birçok çocuğun eğlence aracı olarak kullandıkları oyuncaklardır. Oyun çağındaki çocukların oynadığı bebeklerin yapımının insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. "İnsan, ilk kullandığı nesneleri zamanla minyatürleştirmiş ve onlara farklı dönemlerde farklı manalar yüklemiştir. Farklı amaçlarla minyatürleştirdiği bu nesneler zamanla oyuncak kültürünün bir parçası olmuş ve başlangıçtaki değerini kaybetmiştir"(Güven, 2018:656). "Türkiye'de folklorik bebekler söz konusu olduğunda dikkatin iki noktada yoğunlaştığı görülmektedir. Bebeklerin dış görünüşlerinin stereotipik bir Türk fizyolojisini yansıtması ve bebeğin kıyafetlerinin orijinalliği konusu" (Gürçayır Teke, 2019:141). Ayrıca aidiyetin göstergesi olarak "bu bebekler yapıldıkları malzemenin veya yapıldığı yörenin adı ile adlandırılırlar" (Sakin, 2016: 186).

"Tasarım" sözcüğü ise Latince "designare" kökünden gelir ve "işaret etmek", "belirtmek", "planlamak", "resmetmek, "bir model veya şekil olarak kurmak anlamına gelir (Barbarasoğlu, 1995, s.26). "Tasarım, gün geçtikçe etkinlik alanını genişleterek birçok dalı bünyesinde barındıran çatı bir kavramdır" (Ağaç ve D., 2021: 128). Tasarım örneklerinde biri olan, geleneksel giysili bebekler, yok olmaya yüz tutmuş geleneksel giysilerin yaşatılmasında, gelecek nesillere taşınmasında ve ulusal ve uluslararası alanda tanınmada önemli bir rol üstlenmektedir. Bu örneklerden biri olma adayı olan kadın "Kafkas Bebeği" ile yöre kadınlarının geçmişte giydiği giysiler yeniden hayat bulmaktadır. Aynı zamanda turistik bir ürün olarak da kullanılan kadın "Kafkas Bebeği" kültürel giysi taşıyıcılıkta araç görevini üstlenmektedir.

Çalışmada unutulmaya yüz tutmuş geleneksel kadın Kafkas giysilerinden ilham alınarak, Kafkas bebeği tasarımları yapılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda kadın Kafkas Bebeği'nde kullanılan geleneksel giysi parçalarının tanımları yapılıp; sosyal, estetik, fonksiyonel, üretim, yaş grubu, hammadde, tarih vb. özelliklerinin yanında, giysilerin fiziksel özellikleri (biçim ve biçimi oluşturan form/kesim, desen, renk, motif, dikiş, süsleme özellikleri vb.) araştırılıp yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu veriler ışığında tasarımların desteklenmesi için hikaye panosu oluşturulup, çeşitli kadın "Kafkas Bebeği" tasarlanıp üretilmiştir.

Kadın "Kafkas Bebeği" Tasarım Süreci

Bu çalışmada Kars kadın Kafkas giysilerine ait kültürel ve tipolojik özellikler incelenip yöreye has geleneksel giysili bebek tasarımı yapılmak istenmiştir. Temaya uygun tasarıma yönelik moodboard (Bkz. Şekil 1) (ilham panosu- hikaye panosu) hazırlanıp çeşitli tasarımlar yapılmıştır.

Bu tasarımlar, teknik ve estetik açıdan bütünlük sağlayacak şekilde ve orijinal giysilere en yakın biçimde üretilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan tasarım örnekleri şu aşamalardan geçmiştir:

- ✓ Tespit edilen geleneksel kadın Kafkas giysilerin model ve teknik analizleri yapılmıştır.
- ✓ Giysileri tamamlayan aksesuarların analizleri yapılmıştır.
- ✓ Plastik bebeğin temel ölçüleri alınarak giysi parçalarının kalıpları çıkarılmıştır.
- ✓ Giysi örneklerine uygun şekilde, temel kalıplara model uygulama yapılmıştır.
- ✓ Numune kesimi ve dikimi yapılmıştır.
- ✓ Model kontrolü ve analizleri yapılmıştır.

- ✓ Model dikimi (üretim) yapılmıştır.
- ✓ Model bebeğe giydirilip tamamlayıcı aksesuarlar (dinge (başlık), gümüş kemer, süslemeler) üretilip bebeğe monte edilmiştir.



Şekil 1. Moodboard (ilham panosu- hikaye panosu)
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Kadın "Kafkas Bebeği" Giysi Parçaları

"Giysiyi oluşturan her parça üzerindeki motifleriyle yöre insanının geçmişten devralıp sürdürdüğü sanat ve estetik anlayışını gösterir" (Begiç, 2015:113). Harvey 2008'e göre giysilerin anlamları şu şekilde açıklanmıştır: "Giysilerin anlamları, giysilerin içindeki vücutların duruşları ve hareketleri tarafından belirlenir ve bazı nitelikler kazanır. Aynı zamanda kendilerini, üzerinde anlaşılmış, açık ve net göstergelerle ifade etmezler, bunun yerine işaretler ve ipuçlarından oluşan bir bütün sayesinde ifade kazanırlar" (Harvey, 2008, s. 79).

Kars ilinde geleneksel kadın giysileri ve tamamlayıcı aksesuarları form, biçim, süsleme gibi özellikleriyle bir bütünlük içerisinde olup yöre kadının estetik yapısını ve asil duruşunu temsil eder nitelikte, kendine has zerafete sahiptir. Bunlar göz önüne alınarak bebek tasarımında kullanılan giysi parçaları; çuha (dış entari), iç entari, dinge (kofik, fes, başlık), gümüş kemer, pisi pisi (ayakkabı) ve saç süslemesinden oluşmaktadır.

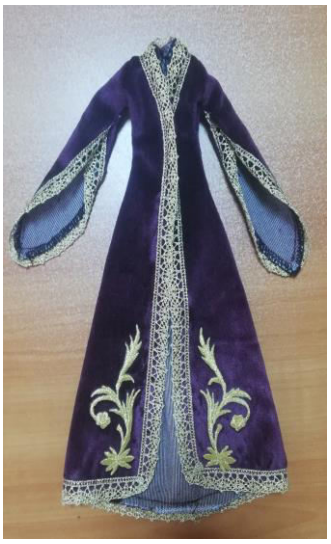
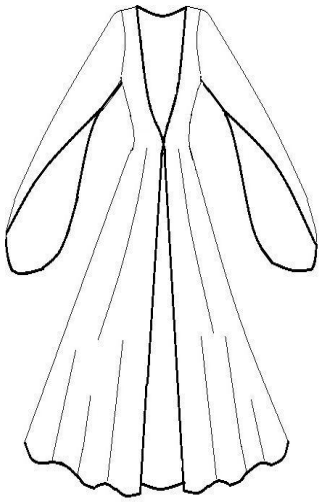
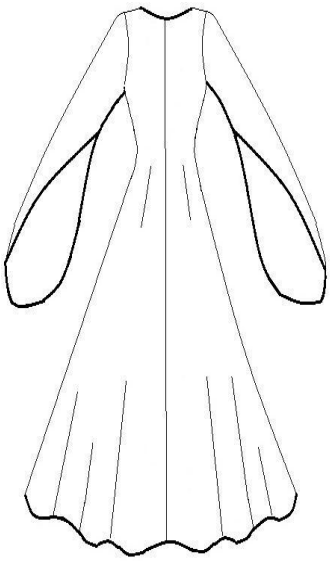


Şekil 2. Kadın "Kafkas Bebeği" Tasarımları, 2022, Üretim Teknikleri/Kumaş, aksesuar, 33 cm, Kars.
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Çuha (Dış Entari)

Çuha; "çözgü ve atkısı tek kat yün ipliğinden genellikle dimi ya da bez ayağı örgüyle oldukça sık dokunmuş kalın kumaştır" (Salman, 2011:209). Yörede giysi adı olarak kullanılan çuha; bele kadar bedeni saran belden etek ucuna doğru genişleyen formdadır. Çuhanın kolu; omuzdan dirseğe kadar dar olup dirsekten bileğe doğru uzanan volan formlu veya omuzdan parmak uçlarının aşağısına doğru genişleyerek uzanan (Bkz. Şekil 3) yapıdadır.

Şekil 3. Çuha (Dış Entari)

Model	Teknik Çizim
	 Ön
	 Arka

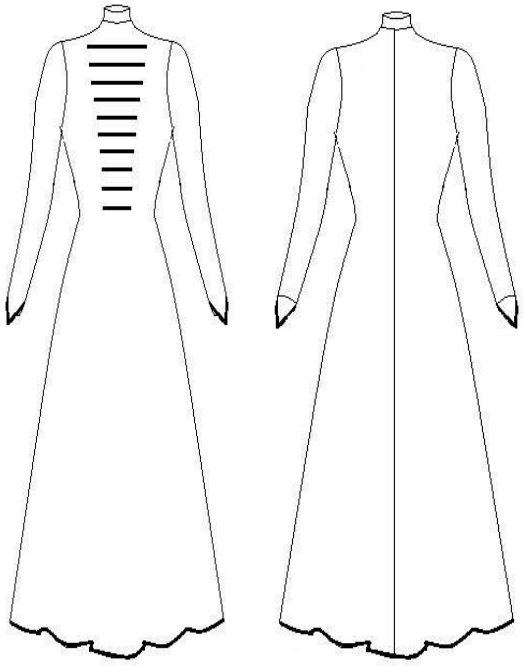
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Kumaş olarak çoğunlukla kadifeden üretilir. Kadife; "Çözgüsü ipek, atkısı ipek (bazen de pamuktan) olan havlu bir kumaş çeşididir" "(Salman, 2011:216). Truvakar veya kol parmak uçlarının aşağısına genişleyerek uzanan kol şekilleri vardır. Kol uçları, ve bedenin farklı bölgelerinde yöresel motifler, sırmalar ve şeritler kullanılmaktadır.

İç Entari

Entari; "iç çamaşırı üstüne giyilen ve genellikle ayak üstüne kadar inen giysilere verilen addır"(Üyepazarcı, 1873:17). İç entari (Bkz. Şekil 4); hakim yakalı, üst bedeni bele kadar saran, belden genişleyerek ayak ucuna kadar uzanan formdadır. İç entarinin kol yapısı, bileğe kadar saran, bilekten el orta parmağına doğru üçgen formludur.

İç entarinin göğüs üzerinde belirli aralıklarla alt alta dizili şeritler veya metaller kullanılmaktadır. Kaftan ve iç entarinin kol ve etek uçlarında yöresel motifli sim işlemeli sarmalar veya şeritler kullanılmaktadır.

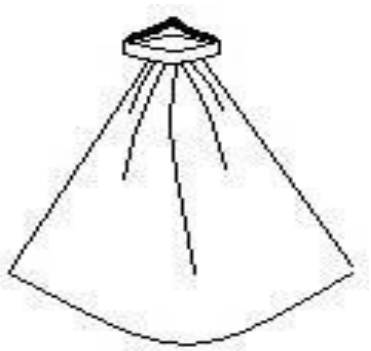
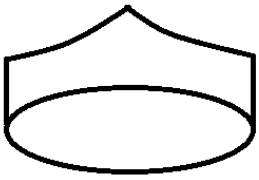
Model	Teknik Çizim
	 Ön Arka

Şekil 4. İç Entari
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Dinge (kofik, fes)

Yöre kadının başına taktığı dinge; kısa fes görünümlü olup üzerine veya altına adına "vala" da denilen ipekli başörtüsü takılmaktadır. Tepesine "tepelik" denilen gümüş aksesuar takılmaktadır ve tepeliğin kenarlarından gümüş zincirlerle çeşitli metal pullar sarkıtılmaktadır. Bu pullar dinge'nin alın kısmına gelen uçlarından sarkıtılarak da kullanılmaktadır. Yaş gruplarına göre dinge süslemesi değişmektedir. Şekil 5'de görünen genç kız ve kadın modellerinde görülen çeşitlerindendir.

Günümüzde çok az da olsa kırsal alanda yaşayan yaşlılar başlarında dinge kullanımına devam etmektedir. Dinge ya etrafına örtüler sararak ve çeneden tutturularak ya da üzerinden örtü takılarak eşitli şekillerde kullanılmaktadır.

Model	Teknik Çizim
	
	
	

Şekil 5. Dinge (başlık, fes, kofik), Vala
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Saç Süslemesi

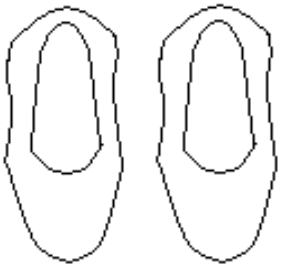
Saçlarda en az iki olmak üzere örgüler kullanılır. Bu örgüler arasına gümüş veya altın ipler geçirilir (Bkz. Şekil 6).

Model	Teknik Çizim
	

Şekil 6. Saç Örgü
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Pisi Pisi (Ayakkabı)

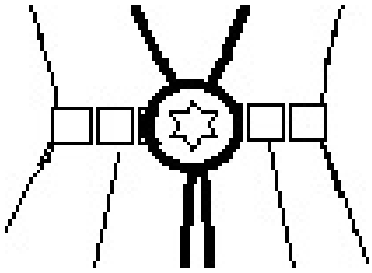
Geçmişte çarık, yemeni vb. adlarla anılan ve içerisine "dizleme" denilen yün çorapla giyilen deri ayakkabıdır (Bkz. Şekil 7). Günümüzde ise halk oyunlarında kullanılmaktadır ve hammaddesi suni deri olan ve bale ayakkabısı görünümlü ayak giysisidir.

Model	Teknik Çizim
	

Şekil 7. Pisi Pisi
Kaynak: Model: https://kars.ktb.gov.tr/TR-54861/yoresel-kiyafet-giyim-ve-kusam.html, Teknik Çizim: Yazar tarafından üretilmiştir.

Gümüş Kemer

Günümüzde az da olsa özel günlerde kullanılmaya ve üretilmeye devam eden gümüş kemer (Bkz. Şekil 8); deri üzerine diziler halinde geçirilmiş gümüş plakalardan oluşmaktadır. Telkari işleme, kabartma, granülasyon, savat gibi tekniklerle üretilmektedir. Plakalarda ve kemer tokasında yöresel motifler görülmektedir.

Model	Teknik Çizim
	

Şekil 8. Gümüş Kemer
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Geleneksel giysiler kültürel miraslarımızın en gösterişli ve zengin örneklerine sahip kalıntılardan biridir. Kars kadınının; kültürünü, sosyal yaşantısını, zevklerini, sanatını, inancını vb. yansıtan geleneksel kafkas giysileri zamana direnememektedir. Günümüzde sadece halk oyunlarında ve özel günlerde görebildiğimiz kadın Kafkas giysileri yok olmaya yüz tutmuştur. Bu sebeptendir ki bu geleneksel giysiler Kafkas bebeğinde yaşatılmaya çalışmaktadır.

Kars geleneksel giysileri veya giysi parçaları günümüzde az da olsa düğünlerde, törenlerde, bayramlarda halen halk tarafından kullanılmaktadır ve kadın Kafkas giysilerin bazı giysi parçalarının formlarında farklılıklar görülmektedir. Örneğin çuha (dış entari), kol formu değişkenlik göstermektedir. Kimisi truvakar, kimisi volanlı, kimisi de omuzdan parmak ucuna doğru genişleyen ve koltuk altı açık formludur. Bunun sebebi farklı Kafkas halklarının geçmişte Anadolu'ya yerleşmiş olduğu ve hem kendi giyim kültürlerini taşıyıp hem de yerleştikleri yerlerin giyim kültürünü benimseyip bir giysi sentezi oluşturdukları düşünülmektedir.

Çalışmada maddi kültür unsurlarımızdan biri olan geleneksel kadın Kafkas giysileri; dış görünümü, estetiği ve kumaş özellikleri ile yöre kadının tarzını yansıtır niteliktedir. Yok olma eşiğinde olan geleneksel giysileri tanıtmak, yaşatmak, gelecek nesillere aktarmak ve yöre insanına gelir kapısı açmak adına turistik ürün olarak üretilen kadın "Kafkas Bebeği" kültürel taşıyıcılığın önemli sembollerinden biri olma adayıdır. Yapılan çalışma ile ulusal ve uluslararası alanda geleneksel giysi kültürü ile ilgili bir tasarım örneği olarak literatüre kaynak ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, üretimin devamlılığı açısından yazılı kaynak olarak literatüre katkı sağlanmaya devam edilmeli, yerel ve ulusal desteklerle kurslar açılıp eğitimler verilmeli, ulusal ve uluslararası alanda tanıtılıp turistik bir ürün olarak da ülke gelirine ve kültür alışverişine katkı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Ağaç, S., Arga Şahinoğlu, M., Dağ, D. ve Mecnunoğlu, G. (2021). Erkek Gömleği Tasarım Süreci: Ramsey Markası Örneği. Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 7(2), Kış, s.127-142.

Arsoy, R. (2021). Günümüz Modasında Eklektik Kostüm Eğilimleri. ISPEC 6th Internatıonal Conference On Socıal Scıences & Humanıtıes. May 16-18, 2021 / Siirt University, ss: 198-204

Barbarosoğlu, F. (2017). Moda ve Zihniyet. İstanbul: İz Yayıncılık

Begiç, H. Nurgül. (2015). "Kadın Girişimciliğinde Alternatif Bir Üretim: Geleneksel Giysili Keles Yöresi Yapma Bebekleri". İdil Dergisi, 4.(16), 107-124.

Davis, F. (1997). Moda Kültür ve Kimlik. Özden Arıkan (Çev.). İstanbul: Yapıkredi Yayınları.

Ghorbanzadeh G, P.(2021). Pers İmparatorluğu (Akhaimenid) Dönemi Erkek Giyim Kuşamı Üzerine Bir İnceleme. Tykhe Sanat ve Tasarım Dergisi, 6(11): 216-240

Gürçayır Teke, S. (2019). Folklorik Bebeklerin Temsil Gücü: Elif Bebek Projesi Örneği. Millî Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, 31, 134-149.

Güven, F. (2018). Oyuncağın Endüstrileşmesi Sürecinde Kimlik ve Aidiyetin Sürdürülebilirlik Simgesi Olarak "Damal Bebeği". IV. Uluslararası Alevilik ve Bektaşilik Sempozyumu (18-20 Ekim 2018 Ankara) Bildiriler Kitabı, 655-666.

Koca, E. (2018). Moda Tasarımı Çıktılarının Kültürel Değerler İle Beslenmesine Yönelik Tasarımcı Yaklaşımları. Researcher: Social Science Studies, Cilt 6 (4), s. 109-117.

Koca, E., Koç, F. (2014). International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara, Turkiye, 9(11), 371-394.

Koçu, E. (1969). Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü. Ankara: Sümerbank Kültür Yayınları.

Sakin, N. (2016). Türkiye'de Geleneksel Kıyafetlerin Yaşatılmasında "Folklorik Yapma Bebekler", 11, 177-202, https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9814.

Salman, F. (2011). Türk Kumaş Sanatı. Erzurum: Zafer Ofset Matbaacılık.

Salman, F., Atmaca, Z. (2010). Erzurum'da Geleneksel Kadın Giysilerinin Özellikleri. Sanat Dergisi, 0 (15), 11-17. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/2603/33507

Üyepazarcı, E. (1873). Türkiye'de Halk Giysileri. Sözlük Denemesi.

İnternet Kaynaklar

https://kars.ktb.gov.tr/TR-54861/yoresel-kiyafet-giyim-ve-kusam.html. Erişim: 19.08.2022.

Şekil Kaynaklar

Kaynakçası verilmeyen bütün şekiller yazar tarafından tasarlanmıştır.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Taşımalı Eğitime İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi:Bir İçerik Çalışması

An Examınatıon of Studıes on Borrowed Educatıon: a Content Study

Mehmet Ali Candaş [1]
Erdal Güneştekin [2]
Yeliz Korkmaz [3]
Seyfettin Kurt [4]
Namık Kemal Sevinçkan [5]
Orhan Ulupınar [6]

ÖZET

Gelişen dünyada bilgi ve teknoloji alanlarında büyük değişimler meydana gelmiştir, içinde bulunduğumuz çağ bilgi çağıdır. Tüm bu gelişmelere paralel olarak bilgi toplumunun gereklerine göre insanların eğitilerek nitelikli bireyler haline getirilmesi gelişmiş bir toplum yapısı oluşturmak için kaçınılmazdır. Türkiye'de coğrafi koşullar, eğitim sistemi ve toplumsal bir takım sorunlar nedeniyle bir kesim eğitim imkanlarından gerektiği gibi fayda sağlayamamaktadır. Bu kesim genelde ülkede kırsal kesimlerde yaşayan kitlelerdir. Tüm bu sebeplerden ötürü neredeyse nüfusun dörtte birini oluşturan ve kırsalda yaşayan bireylerin eğitim şartlarının iyileştirilmesi, üzerinde çalışılması gereken çok önemli bir hususdur.

Kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin eğitim şartlarının iyileştirilmesi ve yoksun bırakıldıkları imkanlardan bir şekilde faydalanmaları amacına hizmet etmesi için geliştirilen taşımalı eğitim uygulamaları 1989-1990 yılları arasında faaliyete geçirilmiştir. Bu uygulamalar ile okulu bulunmayan, bulunduğu halde birleştirilmiş sınıf uygulamaları gibi çağ dışı sorunları yaşayan, fiziki şartları ve materyal anlamında yetersiz olan okul binaları gibi sorunlar yaşayan kırsal kesimdeki öğrencilerin en yakındaki merkez okullarına taşınmaları suretiyle eğitim imkanlarının geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Taşımalı eğitimin yukarıda sayılan önemli işlevlerinden ötürü alan yazında bu konu hakkında yapılmış çalışma ve araştırmaların analiz edilmesi önem arz etmektedir. Hazırlanan bu çalışma ile 2000-2020 yılları arasında taşımalı eğitim konusunda yapılmış araştırmaların kapsamlı bir şekilde incelenip analiz edilmesi amaçlanmıştır. Kaynak olarak ulusal tez merkezi ve tr dizin alt yapısı kullanılmıştır. 21 adet araştırma makalesi ve 29 adet tez incelenmiş ve belli standartlarda ulaşılan veriler analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Taşımalı Eğitim, Öğrenci, Kırsal Kesim

ABSTRACT

In the developing world, great changes have occurred in the fields of information and technology, the age we live in is the information age. Parallel to all these developments, training people and making them qualified individuals according to the requirements of the information society is inevitable in order to create a developed society structure. Due to geographical conditions, education system and some social problems in Turkey, some people cannot benefit from education opportunities as they should. This segment is generally the masses living in rural areas of the country. For all these reasons, improving the education conditions of individuals who make up almost a quarter of the population and live in rural areas is a very important issue that needs to be worked on.Due to the important functions of bussed education mentioned above, it is important to analyze the studies and researches on this subject in the literature. With this study, it is aimed to comprehensively examine and analyze the researches on bussed education between the years 2000-2020. The national thesis center and tr index infrastructure were used as the source. 21 research articles and 29 theses were examined and the data reached in certain standards were analyzed.

Keywords: Bussed Education, Student, Rural Area

How to Cite This Article
Candaş, M. A., Güneştekin, E., Korkmaz, Y., Kurt, S., Sevinçkan, N. K. & Ulupınar, O. (2023). "Taşımalı Eğitime İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Çalışması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4735-4744. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67009

Arrival: 13 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Devletlerin görevi vatandaşlarına kamusal hizmetlerin eşit oranda sunulmasını sağlamaktır. Bu anlayışla devletin vatandaşlarına eşit düzeyde eğitim imkanı sağlama görevi kapsamında geliştirmiş oldukları uygulamalar vardır. Taşımalı eğitim bu uygulamalardan birisidir ve ülkemizde yaşayıp eğitime erişme konusunda problemler yaşayan kesimler için hayata geçirilmiştir.

[1] Okul Müdürü., MEB İzmir, Türkiye
[2] Okul Müdürü., MEB, İzmir, Türkiye
[3] Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye
[4] Okul Müdürü., MEB, Ankara, Türkiye
[5] Okul Müdürü., MEB, Diyarbakır, Türkiye
[6] Müdür Yardımcısı., MEB, İzmir, Türkiye

Ülkemizde özellikle kırsal kesimde okulu olmayan veya kapalı bulunan, öğretmen ve fiziki kaynaklar açısından eksiklikleri bulunan, coğrafi koşulları kötü yerleşim yerlerindeki öğrencilerin, olanakları uygun yerleşim yerlerindeki eğitim kurumlarına taşınması uygulamasına taşımalı eğitim denilmektedir. Taşımalı eğitim fırsat eşitliği açısından çok önemli ve üzerinde düşünülmesi gereken bir kavramdır. Bu uygulama genel okullaşma oranının artmasına katkı sağlamıştır, uygulama sayesinde, birleştirilmek suretiyle sınıf mevcutları hat safhada arttırılmış, çağın gereklerine aykırı kötü okul görüntüleri ortadan kalkmıştır. Uygulama öncesi özellikle kırsal kesimde okulu bulanmayan yerleşim yerlerinde oturan kız öğrenciler velileri tarafından okula gönderilmemekte, eğitim imkanları ellerinden alınmakta idi, bu uygulama sayesinde bu problemlerin çözümü hızlanmıştır (Şentürk Cankurtaran, 2005). Taşımalı eğitim, eğitime erişimi sağlayarak, merkezi arterlerde bulunup köylerde olmayan alışveriş merkezleri, büyük çapta marketler, mağazalar benzeri yerleri öğrencilerin görüp tanımalarını, köylerinden dışarı çıkarak kentlerdeki okullarda farklı insanlarla, farklı kültürlerle ve farklı sosyal sınıflardan öğrencilerle bir arada olmalarını, öğretmenleri, okul müdürlerini tanıyıp sosyalleşmelerini sağlar.

Problem Durumu

Eğitim hakkını güvence altına alan Anayasamızda bu hakkı kişilerin doğuştan kazandıkları bir hak olarak tanımlar. 42. maddesi hiçbir vatandaşın eğitim hakkının elinden alınamayacağını, temel eğitimin cinsiyeti ne olursa olsun mecburi olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölümünün 7. maddesinde temel eğitimin Türk vatandaşlarının her birinin hakkı olduğu, diğer eğitim kademelerinden ise vatandaşların bir takım nitelikleri ölçüsünde yararlanabileceği belirtilmektedir. Aynı kanun başka bir maddesinde ise eğitimde fırsat eşitliğini esas alarak, cinsiyeti ne olursa olsun tüm vatandaşlara eşit imkanlarda eğitim sunulacağı, maddi olanakları kısıtlı ve başarılı olan vatandaşlara üniversite kademesine kadar kredi gibi parasız yatılılık gibi kolaylıkların yapılacağı ve özel eğitime muhtaç bireylerin yetiştirilmesi amacıyla bir takım önlemler alınacağı belirtilmektedir. Taşımalı eğitim uygulaması öğrenci sayısı az, fiziki koşullar anlamında binası, eğitim materyalleri yetersiz olan, öğretmeni bulunmayan, yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin Anayasal hak olan fırsat eşitliğinden faydalanmaları için geliştirilmiş bir uygulamadır.

Milli Eğitim Bakanlığının 15.04.2000 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Taşımalı İlköğretim Yönetmeliğinin 4. maddesine göre; Temel eğitim kurumlarından herhangi birisinin bulunmaması, eğitim faaliyetlerine kapalı olması ya da birleştirilmiş sınıflarda kalabalık mevcutlar ile eğitimin sunulması durumunda, buradaki öğrencilerin belirlenen kentlerdeki veya bir takım merkezlerdeki okullara günlük olarak taşınması, buralarda öğrencilere eğitim hizmeti sunulması amacına hizmet eden uygulamalara taşımalı eğitim denir (MEB, 2000). Taşımalı eğitim uygulaması ilk olarak Kocaeli ilinde iki, Kırklareli ilinde ise üç okulun pilot okul seçilmesi suretiyle 1989-90 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır, taşımak suretiyle bu okullara 12 okuldan 305 öğrenci getirilmiştir (Şan, 2012). Bu uygulamanın pilot okullarda başarı getirmesi ile birlikte, bir sonraki dönemde 9 ilde daha kullanıldı ve 3289 öğrenci 78 merkez okula taşındı. 1991- 1992 yılında 29 ilde, 1997-1998 eğitim dönemin mecburi eğitimin 8 yıla çıkarıldığı dönemdir, bunun neticesinde "Taşımalı İlköğretim Uygulaması" 72 kentte yürürlüğe konulmuştur ve 281833 öğrenci taşımalı sistem ile 4804 merkez eğitim kurumuna götürülmüştür (Arı, 2000).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2000-2020 yılları arasında taşımalı eğitim konusunda hazırlanmış araştırmaların içerik analizlerinin yapılması ve bu yolla taşımalı eğitimin öneminin vurgulanması, konu hakkında yeterli sayıda ve nitelikte çalışmanın yapılıp yapılmadığının tespit edilmesidir.

Araştırmanın Önemi

Taşımalı eğitim konusunda hazırlanmış araştırmaların içerik analizlerinin yer aldığı bu çalışma sayesinde, uygulamanın önemi vurgulanmış, taşımalı eğitim sürecine ilişkin algıların hangi bakış açılarına göre şekillendiği tespit edilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda taşımalı eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri öğrenilmiş olacak ve bu uygulamanın daha etkili ve verimli sonuçlar ortaya koyması sağlanacaktır.

Sayıltılar

Bu literatür çalışmalarında, katılımcılar tarafından veri toplama araçlarına verilen yanıtların içtenlikle verildiği ve doğru görüşleri yansıttığı kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, yalnızca taşımalı eğitime ilişkin yapılan literatür araştırmaları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: Yeni neslin sosyal hayatta kendilerine yer bulmaları amacıyla bilgi, kabiliyet ve gelişme sağlama yönlerinden ve de karakterlerinin geliştirilmesine katkı sağlama eylemi (www.google.com)

Taşımalı Eğitim: ilköğretimde, okulu olmayan köy ve benzeri kırsal yerleşim yerlerinden okulun bulunduğu yere öğrencileri araçlarla günü günübirlik götürüp getirerek yapılan eğitim (www.google.com).

Öğrenci: eğitilmek için bu hizmeti sunan kurumların sistemine tabi olan bireyler (www.google.com)..

Kırsal kesim: Nüfus yoğunluğu çok az ve şehirlerden uzak kırsalda kurulan yerleşim yerleri (www.seslisozlük.net).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Türkiye'de Eğitim

Türk milli eğitimi, yasalar, kalkınma planları, şuralar, yönetmelikler vasıtasıyla uygulama zemini kazanmaktadır. Türkiye'deki milli eğitim sistemi yaygın ve örgün olmak üzere iki dala ayrılır, bu durum 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda düzenlenmiştir (MEB, 1973). Örgün eğitim dalında okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri bulunmaktadır. İlk kademe okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitim ile ilgili ilk düzenleme 23.09.1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'dur ve bu kanun ile bu eğitim kurumlarının açılması mecburi hale getirilmiştir. Eğitim sistemimizin genel yapısı içerisinde okul öncesi eğitime 1973 yılında, 1739 sayılı kanunla yer verilmiştir (Ada ve Baysal, 2010). 37-66 ay arasında bulunan öğrenciler anasınıflarında ya da uygulama dersliklerinde, 48-66 ay arasında bulunan öğrenciler ise anasınıflarında öğrenim görmeleri belirtilmiştir.

6-13 yaş aralığındaki çocukları kapsayan ilköğretim eğitim sistemimizin ikinci kademesidir. Temel eğitimin ikinci kademesi olan ilköğretim, öğrencinin 5 yaşını doldurduğu senenin Eylül ayı sonunda başlayıp, 13 yaşını tamamlayıp 14 yaşına geldiği senenin eğitim öğretim dönemi bitiminde sona erer. Dört senelik mecburi eğitim, ilköğretime dayalıdır, örgün ve yaygın eğitim sunan genel, teknik ve mesleki öğretim kurumlarının hepsini kapsamaktadır. Genel liseler ortaöğretim kademesinin bünyesindedir, bu liseler kültürlü, toplumsal gerçekliklerin farkında olan, ülkenin kalkınmasına destek olacak beşeri sermaye ortamının oluşturulması amacıyla kurulmuşlardır. Teknik ve mesleki liseler ise ülkemizin ihtiyaç duyduğu üst düzey teknik kapasitesi gelişmiş insan ihtiyacının giderilmesini hizmet etmektir (Kıncal, 2004).

Ortaöğretime dayanan en az ıkı senelik, yüksek öğrenim sunan okulların tümü yükseköğretim kademesini oluşturmaktadır. Devam eden öğrencilerini bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda ülkenin eğitim ve bilim alınanda geliştirdiği politikalara, yüksek düzeyde beşeri sermaye gereksinimlerine göre eğitmek, bilimsel bağlamda eğitim hizmeti sunmak gibi amaç ve hedefleri bulunmaktadır.

Taşımalı Eğitim

Nüfus yoğunluğu az ve de dağınık yerleşim yerlerinde yaşamakta olan, zorunlu eğitime tabi öğrencilerin merkezlerde bulunan okullara günü birlik şeklide taşınması uygulaması Avustralya, ABD, Filipinler ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde uygulanmıştır (Toprakçı, 2006). Türkiye'de konu ile alakalı olarak yapılan Taşımalı İlköğretim Yönergesi ile hayata geçirilen uygulama, yönergede belirtilen tanıma göre " ilkokul yaşındaki çocukların ve birleştirilmiş sınıf uygulaması ile eğitim veren okullardaki öğrencilerin, nüfusu az olan yerleşim birimlerinden alınarak, belirlenen merkezlere günü birlik taşınması ve buralarda eğitim hizmetini almalarının sağlandığı uygulamalara taşımalı ilköğretim uygulaması denilmektedir.

Bazı yerleşim yerleri coğrafi koşulları ve dağınık yerleşim düzenleri sebebiyle eğitime uygun ortamları oluşturamamıştır. Bu olumsuzluklar burada yaşayan zorunlu eğitime tabi öğrencilerin eğitimlerinin aksamasına sebebiyet vermektedir. Taşımalı eğitim faaliyetleri ile il ve ilçe merkezlerine uzak, az nüfuslu ve dağınık yerleşim birimlerindeki ilköğretim okullarının eğitime devam edememesi önündeki engeller aşılmaya çalışılmıştır. Burada yaşamakta olan öğrenciler en yakın merkezde bulunan okullara kendilerine refakat eden öğretmenler gözetiminde, servis araçları ile günü birlik olarak taşınmakta, burada eğitim almaları sağlanmaktadır. Ayrıca coğrafi koşulları, iklimi, çevre ve yol durumları uygun olmayan, merkeze taşıma faaliyetleri için elverişli olmayan yerlerde yaşayan öğrenciler il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince, yatılı ilköğretim bölge okullarına (YİBO) ya da pansiyonlu ilköğretim okullarına (PİO) yerleştirilmektedirler. Tüm bu süreç mercek altına alındığında bu durum taşımalı sistem ile zorunlu eğitimin sağlanmasına yönelik bu faaliyetler, devletin vatandaşlarına karşı üzerine aldığı sosyal devlet sorumluluğunun bir parçası olarak görülebilir (Yalçın, 2006).

Türkiye'de Taşımalı Eğitime Geçiş Nedenleri

Eğitimde fırsat eşitliği eğitim sisteminin en önemli problemlerinden birisidir, bu problemin yanında başkaca birçok problem, taşımalı eğitim uygulamaları ile giderilmeye çalışılmıştır. Taşımalı eğitim sistemine geçişin gerekçeleri incelenecek olursa;

Taşımalı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesinin en önemli nedenlerinden birisi eğitim-öğretim faaliyetlerinde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesidir. Ülke genelinde küçük yerleşim yerlerinde nüfus yoğunluğunun az oluşu, coğrafi anlamda dağınık olmaları sebebiyle buralarda eğitim hizmetleri sağlıklı bir şekilde götürülememektedir. Bu yerleşim yerlerine okul binası, gerekli tesisler, araç ve gereçler ve öğretmen gibi hizmetlerin götürülmesi maliyet olarak eğitim sistemine külfet yüklediği ve hizmetin kalitesini düşüreceği için buradaki eğitim kurumları kapatılarak, burada yaşayan öğrenciler merkezlerde bulunan okullara taşınmakta ve buralarda eğitim almaları sağlanmaktadır (http://iogm.meb.gov.tr).

Taşımalı eğitimin hayata geçirilmesine gerekçe oluşturan en önemli olgulardan birisi de iç göçtür. Ülkemiz gelişmekte olan bir ülkedir ve 1980'li yıllardan itibaren kırsal kesimden büyük kentlere büyük oranda göçler gerçekleşmiştir. Bu göçler sebebiyle kırsalda nüfus yoğunluğu giderek azalmış, burada bulunan okullardaki öğrenci sayıları da düşüş göstermiştir. Azalan öğrenci sayıları sebebiyle buralarda bulunan okullara düşük kaliteli eğitim hizmeti sunulmuş, daha sonra da bunun maliyeti arttığı için bu okulların kapatılması yoluna gidilmiştir (http://iogm.meb.gov.tr).

Taşımalı eğitimin gerekçelerinden bir diğeri ise dağınık yerleşim yerlerinin bulunmasıdır. Türkiye genelinde yaklaşık olarak 35000 köy ve bu köylere bağlı 45000 civarında köy altı yerleşim birimi bulunmaktadır. Bu yerleşim birimlerinin büyük çoğunluğu çok küçük yapılardır ve nüfusları çok azdır. Yukarıda sayıları verilen bu küçük yerleşim birimlerine eğitim götürmek çok maliyetli bir hizmettir. Bu maliyetlerin yüksek oluşu eğitim sisteminde taşımalı eğitime geçilmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Bu uygulama ile hem maliyetlerin düşürülmesi hem de insan gücü bağlamında büyük tasarruf sağlanmıştır. Ayrıca taşımalı eğitim sistemi sonunda belirlenen merkez köylere, artan talebe cevap verebilmeleri için, gerek alt yapı gerekse başka bir takım hizmetler götürülmek suretiyle buraların kalkınması sağlanmıştır. İleriki yıllarda merkez köylerin kalkınması dağınık yerleşim birimlerinin ortadan kalkmasına ya da azalmasına da olanak sağlayacaktır (http://iogm.meb.gov.tr).

Taşımalı Eğitimin Yararları

Taşımamı eğitimin eğitim sistemine ve ülke ekonomisine bir çok faydaları bulunmaktadır. Bu faydaları üç kategoride incelemek mümkündür, bunlar eğitim öğretim yönünden sağladığı faydalar, sosyal ve kültürel yönden sağladığı faydalar ve ekonomik açıdan sağladığı faydalardır.

Kendi yörelerinde fiziki koşulların yetersiz olduğu okullarda okuyan öğrenciler genelde birleştirilmiş ve kalabalık sınıflarda ders görmektedirler, bu öğrencilerin öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını olumsuz etkilemekte, imkanları daha geniş olan merkezi yerleşim yerlerinde öğrenim gören öğrencilere göre yetersiz eğitim almaktadırlar. Taşımalı eğitim ile birlikte bu problemler ortadan kalkmış, öğrenciler daha geniş ve sınıf mevcudu düşük sınıflarda kaliteli eğitim almaya başlamışlardır. Okuma yazma öğrenmeleri, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri hususunda büyük gelişmeler gözlemlenmiştir. Merkezi okullara devam eden taşımalı eğitime tabi öğrencilerin sınıf geçme oranları da artış göstermiştir. Öğrencilerin derslerde kullanmaları gereken materyaller yönünden de gelişmeler bu uygulama sayesinde ortaya çıkmıştır.

Kırsal kesimden gelen öğrencilerin şiveleri ve konuşma şekilleri daha farklı olduğu için, merkezi okullarda Türkçe'yi daha iyi kullanmaları sağlanmıştır. Küçük yerleşim yerlerinde hizmet veren öğretmenler buralara adapte olmakta zorlandıkları için, ilk fırsatını bulduklarında büyük kentlere tayinle gitmek için çaba sarf etmektedirler, taşımalı eğitim ile bu problemin de önüne geçilmiştir. Kırsal kesimde ayrıca çoğu okula stajyer öğretmen gönderildiği için bu öğretmenler ortaya çıkan problemlerin çözümü konusunda büyük sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin kırsal kesimdeki sosyal imkanların yetersiz olmasından kaynaklanan problemleri de çözüme kavuşturulmuştur. Neticede belirlenen merkezlerdeki öğretmenler daha yapıcı, daha pozitif ve daha olumlu bir takım davranış kalıpları sergiledikleri için öğrenciler öğretmenlerini rol model almaktadırlar (www2. tbmm. gov. tr/d21/7/7-6198c. pdf).

Taşımalı eğitimin faydalarının değerlendirildiği bir diğer kriter ise sosyal ve kültürel yönden ortaya çıkan kazanımlardır. Taşımalı eğitim uygulamasının ilk zamanlarında öğrencilerde bir takım negatif davranışlar, korkma, çekinme ve uyum gösterememe gibi olumsuz durumlar gözlemlenmiş ancak kısa vakitte okulla ve çevreleri ile uyum sağladıkları, kendilerine olan güvenlerinin çoğaldığı, okul içi etkinliklere, grup çalışmalarına katılım sağlamaya başladıkları gözlemlenmiştir. Çocukların öğretim eylemlerine daha fazla katılım gösterdikleri, burada öğrendikleri bir takım etkinlikleri, yaşadıkları köylere aktardıkları, bu hareketlerin neticesinde beraberlik ruhunun

perçinlendiği ve bir takım kültürel etkileşimlerin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Köylerinde pek dikkat etmedikleri görgü kuralları gibi normları öğrenerek uyum sağlamayı öğrendikleri ve toplum içinde ve kent hayatında nasıl yaşanılması gerektiğini kolayca öğrendikleri kanıtlanmıştır (www2. tbmm. gov. tr/d21/7/7-6198c. pdf).

Bahsi geçen uygulamanın yararlarına yönelik bir diğer kriter ise ekonomik açıdan sağladığı yararlardır. Taşımalı eğitim kapsamına alınan imkanları kısıtlı kırsal kesim birimlerinde eğitim için en az bir sınıf öğretmeni verilmesi ve okul binası yapılması gibi zorunluluklar dikkate alındığında ortaya nasıl bir maliyet çıkacağı görülecektir. 2004-2005 yılında 29245 yerleşim birimi taşımalı eğitime alındığında en az bu sayı kadar öğretmen ataması tasarrufu yapıldığı görülecektir. Öğrenci maliyetleri açısından değerlendirildiğinde taşımalı eğitime tabi öğrencilere harcanan para ile kırsal kesime yapılması gereken yatırımlarını hemen hemen aynı miktarlarda olduğu görülecektir. Taşımalı sisteme tabi çocukların taşıma maliyeti, diğer alternatiflerde eğitim alan çocukların masraflarına göre yaklaşık olarak %62 ucuza gelmektedir. Öğrencilerin bu uygulama ile taşındıkları okula ayrılan donanım ve materyallerin, merkezlerdeki okullara gönderilmesi sonucu bu materyallerden daha fazla çocuk istifade edecek ve bu ürünler için göze alınana maliyetler düşüş gösterecektir. Öğrencisi taşınan eğitim kurumlarının, fatura masraflarından tasarruf edilecek, okulları denetlemek için gelen devlet görevlilerinin görev giderlerini karşılamak için yapılan harcamalarda düşüş olacağı için maliyetler düşecek ve kamu kar edecektir. Boş kalacak olan eğitim kurumları başka bir takım kamusal hizmetler için tahsis edilecek ve bu sayede yeni yatırımlar yapılmayarak kamu kaynağı harcanmayacaktır. Buralarda yeni okul binası yapılması için yatırım yapmaya gerek kalmayacak, buralardan çocuklarının eğitimi için büyük şehirlere göç eden vatandaşlar tekrar memleketlerine döneceklerdir (www2. tbmm. gov. tr/d21/7/7-6198c. pdf).

Dünyada Taşımalı Eğitim

Yerel yönetimler ve yerel uygulamalar anlamında dünyanın en önde gelen ülkülerinden birisi ABD'dir. Burada eyaletlerin özerk yapıları bulunmaktadır. Her eyalet kendi eğitim sistemine ve normlarına göre okullarda öğrencilerin eğitime katılımlarında, bir çok kamusal hizmette ve işlerde özerk yetkilere sahiptirler. Her yerleşim biriminin kendine has eğitim öğretim sistemi bulunmaktadır. Eyalette yürürlükte olan kanunlara ters düşmemek kaydıyla bu yerel yönetim birimleri eğitimde istedikleri sistemi denemekte özgürdürler. Okullardaki eğitim programlarını ve ders programlarını uygulama ve düzenleme konusunda yetkileri vardır (Başaran, 1974: Akt. Ağırkaya, 2010).

Her yerleşim birimi "Eğitim Bölgesi" olarak kurgulanmıştır. Burada özellikle İkinci Dünya Savaşından önce sayıları yüz binden fazla olan eğitim öğretim bölgeleri bir araya getirilerek 1950'de 40065'e, 1969-70 öğretim yılında da 22240'a düşmüştür.(Başaran, 1974: Akt. Altunsaray, 1996). Bu yerlerde fiziki koşulların ülkenin büyüklüğüne yakışır bir şekilde düzenlenmesi konusunda yaşanan problemler sebebiyle öğrenciler belirlenen en yakındaki bölgelere taşınarak eğitim hizmeti sunulmaktadır (Başaran, 1974: Akt. Altunsaray, 1996).

Taşımalı eğitim konusundaki en geniş ve ayrıntılı uygulama Avustralya'dadır. Avustralya'nın Orta Queensland yöresinde sürdürülen "Taşınabilir Sınıf Projesi", Queensland Eyaleti Eğitim Bakanı tarafından tavsiye edilen bölgelerde uygulanmaktadır. Bu ülkenin eğitim bakanlığı taşımalı eğitim uygulamasının ücra kırsal kesim birimlerinde hayata geçirilmesini salık vermektedir. Bu projeler bir takım yapılar tarafından da desteklenmektedir. Arazisi çok geniş ancak nüfusu araziye oranla düşük olan bu ülkede aileler büyük çok geniş alanlara yayılmış ve buralarda hayatlarını sürdürmektedirler, Her kilometrekareye bir birey düşmektedir. Bu nedenle, buradaki öğrencilere taşımalı eğitim hizmeti sunulmaktadır. Bu uygulama gereğince kamyonlar sınıf haline getirilmiş, en az 10 kişilik sınıflar ve derslikler yapılmıştır. Taşınabilir sınıflar şeklinde kullanılan bu kamyonlarda biri okul müdürü diğeri öğretmen olmak üzre iki işgören bulunmaktadır. 1978 senesinden itibaren yürürlükteki bu projedeki "Taşımalı Sınıfların" gereksinimleri merkez komitelerince devamlı olarak giderilmektedir, 9 adet bölgede bu uygulama başarısını devam ettirmek suretiyle varlığını korumaktadır (Fowler, 1979: Akt. Küçükoğlu, 2001).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin yaşadığı çatışma türlerini ve yöneticilerin uyguladıkları çatışma çözüm yöntemlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Araştırma literatür taraması şeklinde yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

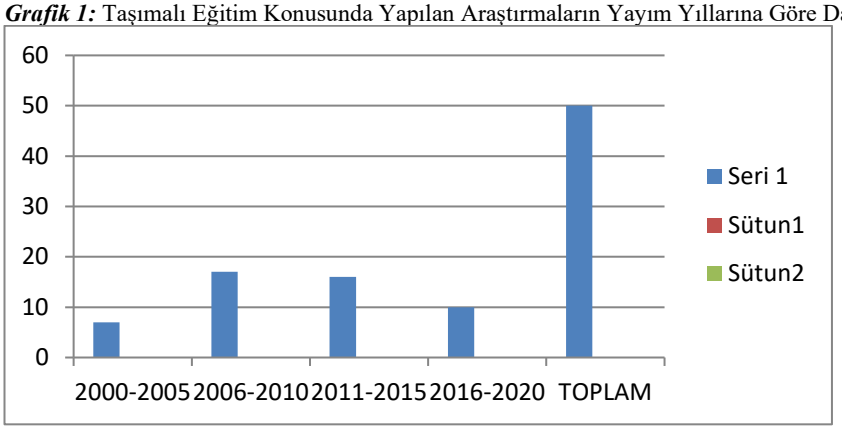
Araştırmanın evreni konuyla ilgili olarak yazılmış, tüm tezler, makaleler ve kitaplardır. Örneklemi ise son 20 yılda konuyla ilgili olarak yazılmış tezler ve makalelerdir

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Literatür taraması yöntemiyle ulaşılan çalışmalar arasında eğitim bilimleri alanındaki veri tabanından elde edilen makaleler ve Yükseköğretim Kurumunun resmi internet sitesinden "eğitim ortamı" anahtar kelimesi ile taranarak elde edilen tezler yer almaktadır. Çalışma materyalini Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Burada taşımalı eğitim ile ile ilgili olarak tespit edilen 29 adet tez ve 21 adet makale incelenmiştir. Bu çalışmalar 2000-2020 yıllarını kapsamaktadır. Doküman analizinde yararlanılan tüm kaynaklar eklerde verilmiştir.

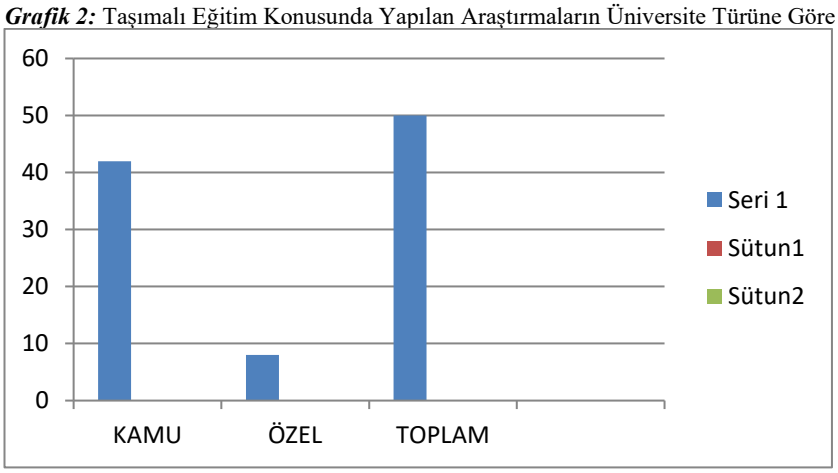
BULGULAR VE YORUM

Grafik 1: Taşımalı Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayım Yıllarına Göre Dağılımı



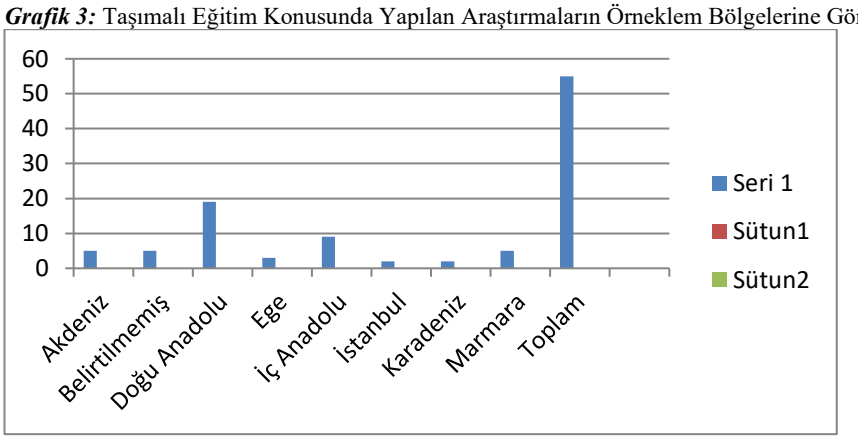
Grafik 1 incelendiğinde, taşımalı eğitim ile ilgili hazırlanan araştırmaların 2006-2010 yılları (*n*= 17, %34) arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Konunun araştırılması ile ilgili olarak son yıllara doğru bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu taşımalı eğitim sistemindeki sorunların çözüme kavuşturulduğu anlamına gelebilir.

Grafik 2: Taşımalı Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Üniversite Türüne Göre Dağılımı



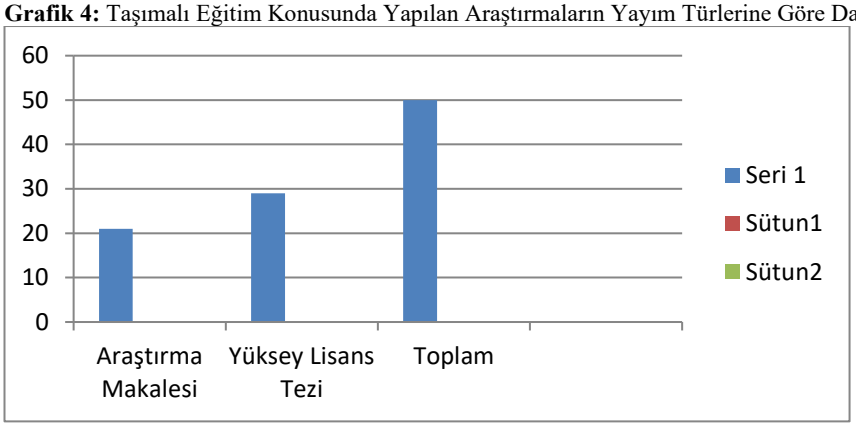
Grafik 2 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda hazırlanan çalışmaların (n=42) büyük oranda kamu üniversitelerinde hazırlandığı, özel üniversitelerde de (n=8) araştırma konusu olarak çalışıldığı görülmüştür.

Grafik 3: Taşımalı Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı



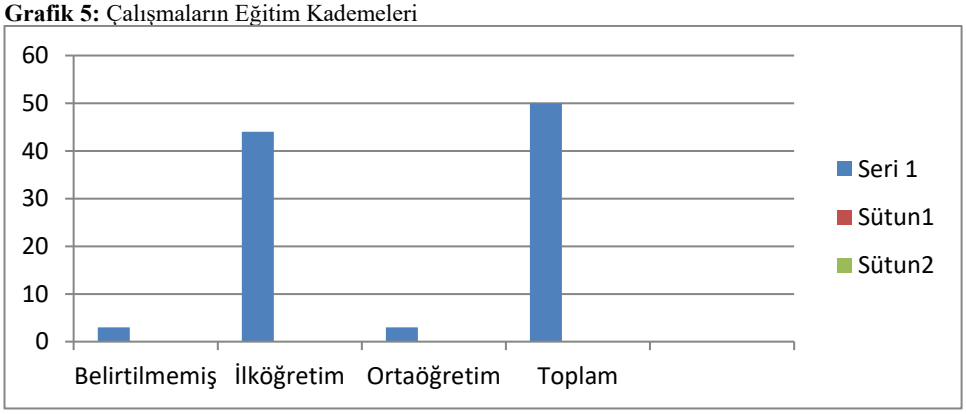
Grafik 3 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Doğu Anadolu (*n*=19), İç Anadolu (*n* = 9), bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir.

Grafik 4: Taşımalı Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayım Türlerine Göre Dağılımı



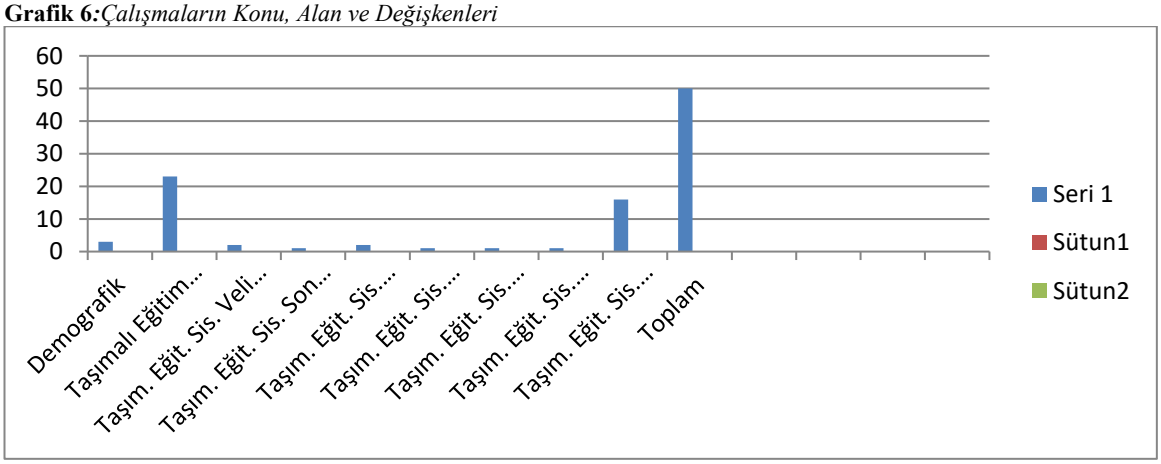
Grafik 4 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri (n= 29) ve araştırma makalesi (n= 21) şeklinde çalışıldığı görülmektedir. Bu konu hakkında yapılmış doktora tezine rastlamamıştır.

Grafik 5: Çalışmaların Eğitim Kademeleri



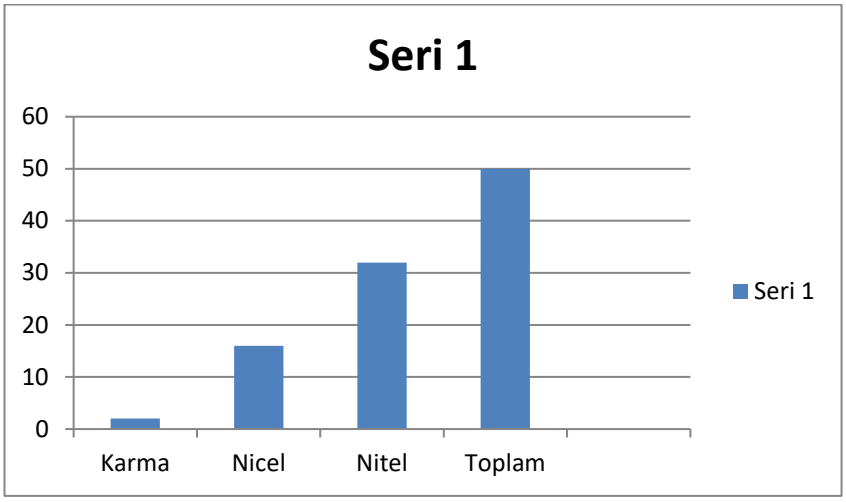
Grafik 5 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim kurumunda (*n*= 44) yapıldığı, daha sonra ise ortaöğretim kurumunda (*n*= 3) çalışıldığı görülmektedir.

Grafik 6:*Çalışmaların Konu, Alan ve Değişkenleri*



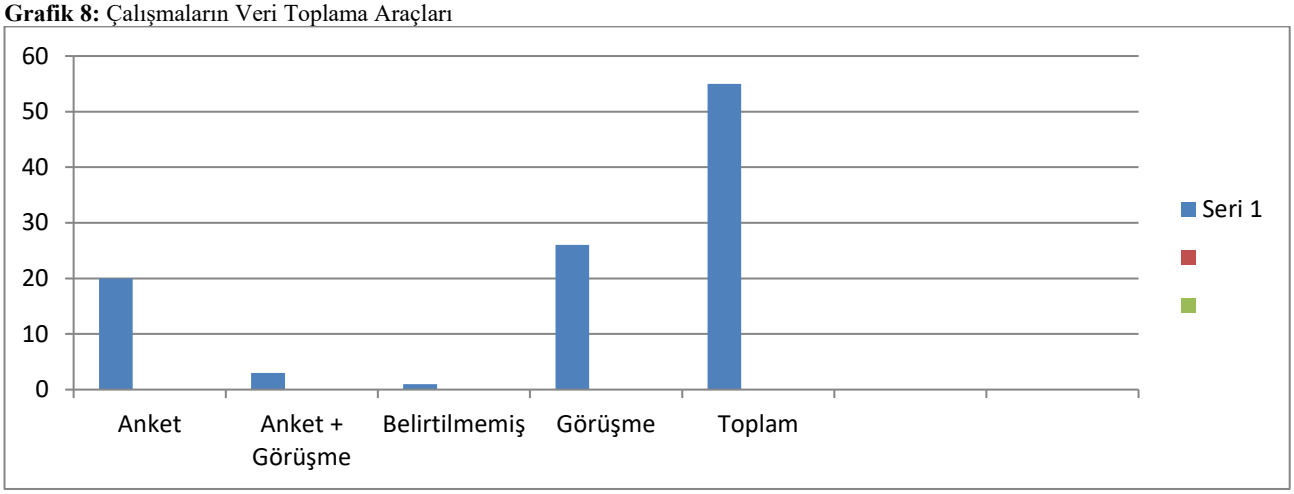
Grafik 6 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla taşımalı eğitim değişkenlerin (*n* = 23) bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmüştür.

Grafik 7: Çalışmaların Araştırma Yöntemleri



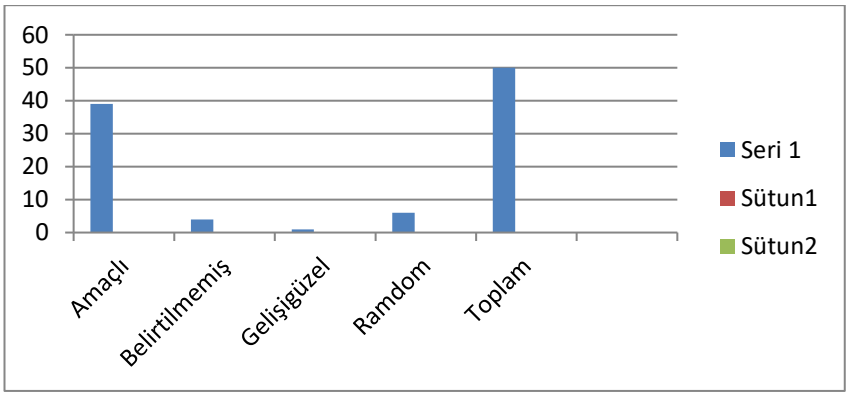
Grafik 7 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemlerle (n=32) yapıldığı, nicel yöntemlerle de (n = 16) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda (n = 2) karma yöntemi kullanıldığı görülmüştür.

Grafik 8: Çalışmaların Veri Toplama Araçları



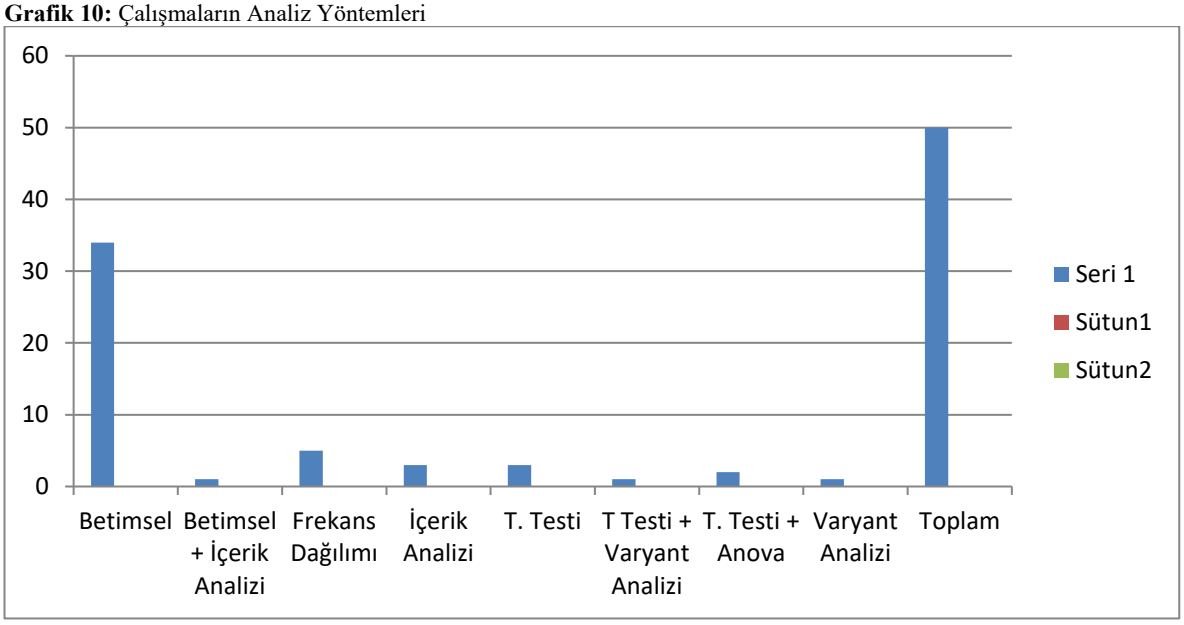
Grafik 8 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin (*n* = 26), daha sonra ise anket tekniğinin (*n*= 20) kullanıldığı, anket ve görüşme tekniklerinin (n= 3) birlikte kullanıldığı görülmüş olup 1 çalışmada da belirtilmemiştir.

Grafik 9: Çalışmaların Örneklem Belirleme Yöntemi



Grafik 9 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmalardaki örneklemlerin çoğunlukla amaçlı yöntemlerle (n = 39) belirlendiği, daha sonra Ramdom (n = 6) ve gelişigüzel (n = 1) örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise örnekleme yönteminin belirtilmemiş (n =4) olduğu görülmüştür.

Grafik 10: Çalışmaların Analiz Yöntemleri



Grafik 10 incelendiğinde, taşımalı eğitim konusunda yapılan çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel (n = 34), daha sonra ise frekans dağılımı (n = 5) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde taşımalı eğitim alanında yapılan çalışmalar 2006-2010 yılları arasında yoğun olarak hazırlanmış, örneklem bölgeleri olarak Doğu Anadolu, İç Anadolu, Marmara, Akdeniz ve Ege belgeleri yoğun olarak seçilmiş, büyük çoğunluğu yüksek lisans tezi ve de yarısına yakınının makale türünde hazırlanmış olduğu, ilköğretim kurumları başta olmak üzere ortaöğretim kurumlarının da çalışma örneklemi olarak seçildiği görülmüştür. Bu çalışmalarda veri toplama aracı olarak genelde görüşme tekniğinin kullanıldığı, betimsel, ANOVA ve t-testinin analiz yöntemleri olarak büyük oranda kullanıldığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışmanın ilk bulgusu, taşımalı eğitime yönelik olarak yapılan 50 çalışmanın 17'sinin 2006-2010 yılları arasında hazırlanmış, sonraki yıllarda giderek bu konudaki çalışma sayıları azalış göstermiş olduğudur. Bu durum taşımalı eğitim konusunda 2006-2010 yıllarını kapsayan zaman diliminden günümüze kadar yapılan ampirik çalışmaların azalmaya başladığını göstermektedir.

Şentürk Cankurtaran (2005) taşımalı eğitim ile ilgili ortaya koyulan uygulamaların okullaşma oranlarının arttırdığını, uygulama sayesinde öğrencilerin daha iyi koşullarda eğitim almalarının sağlandığını, yüksek sınıf mevcutları bulunan kötü eğitim koşullarının bu uygulama sayesinde en aza indirildiğini, kız öğrencilerin kırsalda eğitim imkanlarının yetersiz olması sebebiyle okula gönderilmediğini, bu durumun taşımalı eğitim ile çözüme kavuşturulduğunu belirtmektedir. Bu anlamda taşımalı eğitim uygulamaları ile sistemin bazı kronik sorunları çözüme kavuşturulmuş, uygulamanın eksiklikleri giderilmiştir, yapılan çalışmaların günümüze kadar azalışa geçmesi sistemin çarklarının yerine oturmasından ve eğitime sunmuş olduğu katkıların artık kanıksanmasından kaynaklanma olasılığı yüksektir.

Çalışmamızın bulguları taşımalı eğitim konusunda yapılan araştırmalarda genellikle taşımalı eğitim sisteminin sorunlarının bağımsız değişken olarak belirlendiği, çalışmalarda nitel yöntemler kullanıldığı, veri toplama aracı olarak en çok görüşme tekniğinin sonrasında ise anket tekniğinin kullanıldığı, bu konuda yapılan araştırmaların örneklem seçiminin amaçlı yöntemler ile belirlendiği son olarak da çalışmaların büyük çoğunluğunun betimsel, t-testi ve ANOVA gibi istatistiklerin kullanılmak suretiyle hazırlandığı görülmektedir.

Bu durum bize taşımalı eğitim çalışmalarının daha çok nitel araştırma yöntemleri kullanılmak suretiyle kurgulandığını, veri toplama ve verilerin analiz edilmesi için gerekli olan yöntemlerin bu bağlamda ortaya konduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ortaya çıkan diğer bulguları ise, taşımalı eğitim uygulamaları hakkında hiç doktora tezine rastlanamaması, örneklem alınırken genelde Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinin kullanıldığı, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde hazırlandığıdır. Araştırma konusunu teşkil eden taşımalı eğitimin hiçbir doktora tezine konu edilmemesi olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma örnekleminin Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinden yoğun olarak seçilmesi ise bu bölgelerde kırsal yerleşim birimlerinin ve buralardaki sağlıksız koşullarda hizmet veren okulların varlığına delil olabilir.

Araştırmanın bu bölümünde taşımalı eğitim uygulamaları ile ilgili olarak öneriler sunulacaktır. Taşımalı eğitim konusunda ortaya çıkan problemlerin çözümüne hizmet etmek üzere taşıma ile ilgili olarak hazırlanacak planlamalar eğitim-öğretim yılı başlamadan evvel hazırlanmalı ve uygulamaya geçirilmeye hazır hale getirilmeli, taşıma işini yapacak olan şoförlere konunun hassasiyetini anlamaları adına gerekli psikolojik ve teknik eğitimler verilmelidir. Şoförler taşıdıkları öğrencileri zamanında okullarına götürmek için gerekli ortamı hazırlamalı, çocukların okul çıkışında okulda hazır bulunmalılardır.

Taşımalı eğitim uygulamalarının ve bu sistemde oluşacak aksaklıkların görüşülmesi, tartışılması, çözüm önerileri getirilmesi, geliştirilmesi gibi süreçlere aileler de dahil olmak üzere tüm eğitim paydaşları dahil edilmeli ve farklı bakış açıları geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Ada, S., Baysal, Z. N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Altunsaray, A.(1996). Taşımalı. İlköğretim. Uygulamasının. Değerlendirilmesi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Arı, A. (2000). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Başaran, İ. E. (1974). Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Kıncal, R. Y. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB (2002b). "Taşımalı eğitim ve İstanbul-Fenertepe İlköğretim Okulu" konulu Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na gönderdiği 12.04.2002 tarih ve B.08.0.APK.0.03.05.00-03/1293 sayılı Soru Önergesi Cevabı.

Milli Eğitim Temel Kanunu,(1973),T.C.Resmi Gazete,14574, 14 Haziran 1973.

Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği. (2014, 11 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 29116). Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12024357_tasimayonetmeligi.pdf.

Şentürk Cankurtaran, N. (2005). Taşımalı ilköğretim (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşımalı Eğitim Yönetmeliği. (2013, Kasım 25). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/69.html.

Toprakçı E. (2006). Türkiye'de İlköğretim Okulları ve Zorunlu Eğitim, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Şan, A. (2012). İlköğretimde Taşımalı Eğitim Öğrencilerinin Sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yalçın, K. Y. (2006). Yerleşik ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden eğitimi ve sporun önemi: Kütahya ili örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

2019 – 2022 Yıllarında Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme Konusunda Yazılan Tezlerin İncelenmesi

A Revıew of Graduate Thesıs Wrıtten on Crıtıcal Thınkıng of Preservıce Teachers ın 2019-2022

ÖZET

Bu çalışma, "Eleştirel Düşünme" ve " Öğretmen Adayları" üzerine yazılan lisansüstü tezleri, "üniversitelerine, enstitülerine, ana bilim dallarına, bilim dallarına, yıllarına, program türüne, yöntemine ve örneklemlerine," göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2019-2022 yılları arası ile sınırlıdır. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılan ve "Eleştirel Düşünme" ve "Öğretmen Adayları" üzerine yazılmış 28 adet lisansüstü tezden elde edilmiştir. Bu tezlerin yirmi üç tanesi yüksek lisans tezi iken beş tanesi doktora tezidir. Araştırmanın verileri, betimselanaliz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'nde ikişer tez yazılmıştır. Bu konuda en fazla tez 2019 yılında yazılmıştır. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yapılan çalışmalar çoğunlukta iken en çok kullanılan yöntem tarama modelidir. Çalışmalarda en çok kullanılan çalışma ve örneklem gruplarını da fen bilgisi öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

This study aims to analyze the postgraduate theses on "Critical Thinking" and "Prospective Teachers" according to their "universities, institutes, departments, branches of science, years, program type, method and samples". The research is limited to the years 2019-2022. Descriptive survey method was used in the study. The data of the research were obtained from 28 postgraduate theses on "Critical Thinking" and "Teacher Candidates", which were accessed from the National Thesis Center of the Higher Education Institution. Twenty-three of these theses are master's theses, while five of them are doctoral dissertations. The data of the research were analyzed with the descriptive analysis technique. According to the research findings, two theses were written at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Marmara University, Gazi University, Bursa Uludağ University and Trabzon University on "Critical Thinking in Teacher Candidates". The most thesis on this subject was written in 2019. While the studies conducted in the Institute of Educational Sciences and the Department of Science Education are in the majority, the most used method is the scanning model. The most frequently used study and sample groups in studies are science teacher candidates.

Keywords: Critical Thinking, Prospective Teachers

Ayhan Şahintürk [1]
Ezgi Şahintürk [2]
Hülya Yanar [3]
Cihan Evren [4]
Gülsevil Günaydın [5]
Muhammedi Abdulkerim Günaydın [6]

How to Cite This Article
Şahintürk, A., Şahintürk, E., Yanar, H., Evren, C., Günaydın, G & Günaydın, M. A. (2023). "2019 – 2022 Yıllarında Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme Konusunda Yazılan Tezlerin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4745-4758. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67031

Arrival: 13 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem Durumu

Bütün insanlar düşünür. Ancak düşünce süreci kendi haline bırakıldığında çoğu zaman çarpık, çarpık, çarpık, bilgisiz ve indirgemeci bir yapı gösterir. Yaşam kalitesi ve üretim tamamen düşünce kalitesine bağlıdır. Bununla birlikte, mükemmel düşünceye ancak sistematik olarak yatırım yaparak ulaşılabilir.(Paul &Elder, t.y). Zengin bir entelektüel ortam, eğitimin temeline eleştirel düşünmeyi yerleştirerek sağlanabilir. Hızla değişen dünyada eleştirel düşünme, ekonomik ve sosyal hayatta kalma için bir gereklilik olmuştur. İnsan düşüncesinde manipülasyonu önleyen zihinsel bir hijyen görevi görür. Eleştirel düşünme, herkesin propagandayı tanımasını, aldanmamasını, ileri sürülen iddiaların ve argümanların ardındaki söylenmemiş varsayımları analiz etmesini, bunun bir aldatmaca olduğunu hemen fark etmesini, bilgi kaynağının, bir sorunun veya bir kararın güvenilirliğini değerlendirmesini sağlar, mümkün olduğunca iyi, olası yol düşünmeye yardımcı olur (Gündoğdu, 2009).

[1] Okul Müdürü., MEB, İstanbul, Türkiye
[2] Müdür Yardımcısı., MEB, İstanbul, Türkiye
[3-4] Müdür Yardımcısı., MEB, Antalya, Türkiye
[5-6] Okul müdürü., MEB, Antalya, Türkiye

İşte bu nedenlerle, bu araştırmanın amacı, "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme"konusuyla ilgili yazılmış tezleri inceleyerek bu tezlerin özelliklerini ve tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerini ortaya çıkarmak. (İnce, M., Gül, H. ve Bozyiğit, S. 2017).

Araştırmanın Amacı

- ✓ Bu çalışma, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 2019- 2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılmış lisansüstü tezleri tarama modelinden yararlanarak farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:
- ✓ 2019-2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılan tezlerin yazıldığı yıllara göre dağılımı nedir?
- ✓ 2019-2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılan tezlerin enstitülere göre dağılımı nedir?
- ✓ 2019-2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nedir?
- ✓ 2019-2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılan tezlerin program türü ve araştırma modeline göre dağılımı nedir?
- ✓ 2019-2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılan tezlerin örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının bölümüne ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nedir?

Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünme, günümüzde birey ve toplum olarak güçlü olabilmek için gerekli bir gerekliliktir. Yeni Çağ'da F. Bacon ve Eski Çağ'da Aristippus, bilginin güç olduğunu söyledi. Ancak günümüzün bilgi zengini dünyasında, bilgi ancak uygun şekilde "seçilir, değerlendirilir ve kullanılırsa" zordur (aktaran Halpern, Gündoğdu, 2009). Aslında dünya hızla değişiyor ve birçok kaynaktan çok farklı ve çelişkili bilgiler alıyorsunuz.. Hızlı değişiklikler önceki bilgilerimizi güvenilmez hale getirir.

Eleştirel düşünme, demokrasi ve hoşgörüyü inşa etmeye ve sürdürmeye önemli bir katkı sağlar. Zira hem demokrasi hem de hoşgörü, ancak eleştirel düşünebilen makul vatandaşlardan oluşan, yani eleştirel bir kamuoyunun olduğu bir toplumda gerçekleştirilebilir (Halpern; Lipman'dan aktaran Gündoğdu, 2009). Eleştirel kamuoyu, küreselleşen bir dünyada eskisinden daha önemlidir (Halpern, Gündoğdu, 2009'dan aktaran).

Araştırma 2019-2022 yılları arasında, "Öğretmen Adaylarında Eleştirel düşünme üzerine yapılan lisansüstü tezler, bunları birkaç değişkene göre analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Pek çok alanda bilgiler diploma tezleri ile elde edilmekte ve bu bilgiler aynı veya başka disiplinlerdeki diğer araştırmacılar tarafından daha güncel bilgiler üretmek için kullanılmaktadır (İnce, M., Gül, H. ve Bozyiğit, S.)

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Son yıllarda her geçen gün daha dikkat çekici bir duruma gelen eleştirel düşünmenin, ülkemizde ve yurt dışında birçok araştırmanın konusu haline geldiği görülmektedir. Çalışmalardaki ortak amaç, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin farklı farklı yollarının bulunmasıdır.

Demirbüken (2019), Bloom'un taksonomisine dayalı olarak yaptığı çalışmasında (1956/revize 2001), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin beş haftalık eğitimden sonra değişip değişmediğini ve geleceğin öğretmen becerileri üzerine eleştirel düşünme ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, 4 yıllık bir program olan 3. sınıf İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinden İngilizce Öğretimi I dersini alan öğretmen adayı olmak üzere toplam 129 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar rastgele deney (71) ve kontrol (58) gruplarına ayrılmıştır (Demirbüken, 2019). Eğitim öncesi ve sonrası Watson Glasser Eleştirel Düşünme Testi (WGCTAT) sonuçlarının karşılaştırılması için analiz yapılmıştır. Nitel verilerin sonuçları göstermiştir ki; Öğretmen adayları alt düzey akıl yürütme becerilerinde (hatırlama, anlama, uygulama) çok başarılı olurken, üst düzey akıl yürütme becerileri de (analiz etme, değerlendirme, oluşturma) geliştirmişlerdir. Genel olarak araştırma sonuçları, Uygulamalı Pedagoji dersinde öğretmenlik yapan adayların eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu ve becerilerini deney grubu lehine olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Demirbüken, 2019).

Salur(2019), araştırmasında, Genel Biyoloji Laboratuvarı I' in araştırmaya dayalı uygulamalarının akademik eğitime uygulandığını tespit etmiştir. Araştırma çalışma grubunu Konya Devlet Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi

Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Fakültesi ikinci sınıfta eğitim alan 60 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına araştırmaya dayalı laboratuvar uygulamaları, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına ise doğrulayıcı laboratuvar yöntemiyle ders anlatılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ön test ve son test olarak Akademik Başarı Testi, Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algı Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.(Salur, 2019). Araştırmanın sonuçlarına göre, isteğe bağlı biyoloji laboratuvarı uygulamalarında gelecekteki öğretmen performansları, sorgulamaya dayalı öğrenme becerileri algıları ve eleştirel düşünme becerileri açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (Sağlık, 2019).).

Polat (2019) tarafından yapılan araştırmadaki amaç, muhakeme yöntemi ile kurulu laboratuvar etkinliklerinin fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimde eleştirel düşünme eğilimleri, muhakeme becerilerinin ve akademik performansları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışma, yarı deneysel bir araştırma tasarımı olan eşleştirilmiş bir tasarım kullanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Fen Bilimleri Eğitimi Programı 1. Sınıfta öğrenim gören 35'i kontrol, 35'i deney grubu olmak üzere 70 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma 5 hafta sürmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre, muhakeme yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin geleceğin fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik performansları üzerinde önemli bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, muhakeme yeteneğinde anlamlı bir farklılık gözlenmedi. Geleceğin öğretmenlerinin görüş formuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, geleceğin öğretmenlerinin soru sorma, öğrenmeyi öğrenme, düşünmeyi geliştirme, analiz etme, akıl yürütme, öz değerlendirme gibi becerilerinde akıl yürütme yönteminin etkili olduğu görülmüştür. -İfade ve yorumlama. Akıl yürütmeye dayalı etkinlik kağıtları incelenmiş ve geleceğin öğretmenlerinin akıl yürütme becerilerinin çalışma süreci boyunca arttığı gözlemlenmiştir.

Mermer (2019)'a göre bireylerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme disiplinlerini kullanabilmeleri eğitimde daha etkili ve başarılı olmak çok değerlidir. Bu çalışmada müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin duygusal zeka ile eleştirel düşünebilme becerisi ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırma, 6 farklı üniversiteden rastgele seçilen toplam 204 müzik eğitimi son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada duygusal zekayı belirlemek için Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (Revize), sorgulayıcı yani eleştirel düşünme eğiliminin belirlenmesi için California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve demografik özellikleri belirlemek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen verilere göre, eleştirel düşünmeye genel eğilim düzeyi ile genel duygusal zeka düzeyi arasında "orta", anlamlı ve pozitif yönlü bir güçlük oranının olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmara göre müzik branşındaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye hazır bulunuşluk düzeyindeki demografik özellikleri, öğrencilerin yaşı, lise diploması, devam ettiği kurum (üniversite), öğrencinin babasının eğitim düzeyi, eleştirel düşünme bilgi düzeyi ve duygusallık açısından anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. İstihbarat. Ancak cinsiyet, bireysel algı, anne eğitim düzeyi ve aylık aile gelir toplamı bakımından biraz veya tamamen anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Küreselleşen dünya düzeninde toplumlar siyasi, sosyal ve ekonomik yapılarının devamını sağlamak için yaratıcı ve yenilikçi insanlara ihtiyaç duymaktadır. Toplumların profesyonel yetiştirmek için ihtiyaç duyduğu girişimcilik, ulusal ve uluslararası düzeyde önemli bir konu haline gelmiştir. Aslında bilgi toplumu eğitim sistemlerinin amacı, yenilikçi, risk almaktan çekinmeyen, inisiyatif almayı başarabilen ve düşüncelerini beceriye dönüştürebilen girişimciler yetiştirmektir. İnsanları sosyal ve ekonomik hayata hazırlamada girişimcilik, büyük ölçüde onların yenilikçi ve yaratıcı düşünmenin ön koşulu olan eleştirel düşünme yetenekleriyle ilgilidir. Girişimcilik ve eleştirel düşünme soruları 21.19. yüzyılın en önemli becerilerini temsil eder ve müfredatta kazandırılması gereken beceriler arasındadır (Karakuş, 2019).

Günümüz gelişen ve değişen dünyasında lisans düzeyinde eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerinin, toplumsal statünün oluşmasında ve rollerin belirlenmesinden önemli bir yeri bulunmaktadır. Yeni programların getirilerinden biri olan düşünme ve özellikle eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü azımsanamayacak düzeydedir. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayan üniversite eğitimi alan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri bu noktada önem kazanmaktadır. Bu bağlamdan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi hangi faktörlere göre şekillendiğinin ortaya çıkartılması daha nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda gerekli önlemlerin alınacağını düşündürmektedir (Bayraktar, 2019.)

Bayraktar (2019)'un araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmen adaylarına Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Cinsiyet

Rolleri Tutum Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak okul öncesi öğretmen adaylarında cinsiyet rolünün, tutumların, eşitlikçi olduğu ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimin üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ergün(2019)'un araştırması, sınıf Öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılmıştır.. Araştırmanın evrenini 2018—2019 eğitim-Öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğrenim gören sınıf Öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmanın Örneklemi gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 224 sınıf Öğretmeni adayı araştırmanın Örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verilen, "Eleştirel Düşünme Anketi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analiz edilmesi için Kişisel Bilgi Formu ve Eleştirel Düşünme Anketi'nde elde edilen veriler üzerinde çeşitli istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan sınıf Öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin; cinsiyet değişkenine göre 4, sınıf düzeyi değişkenine göre 6 ve 8, not ortalaması değişkenine göre 8, takip edilen gazete sayısı değişkenine göre 12 ve 22, takip edilen program türü değişkenine göre ise 11. maddelerde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Diğer maddeler için anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf Öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, mezun olunan lise türü ve aylık okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan (2019)'un araştırmasının temel amacı; Bu çalışmanın amacı, Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde resim öğretmenliği yapmak üzere sanat eğitimi alan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenliği adaylarının güzel sanatlar konusuna yönelik tutum ve eleştirilerine olan etkisini değerlendirmektir. kişiliklerine göre düşünme becerileri. Bu amaçla öğretmen adaylarına Uluslararası Kişilik Envanteri (Beş Faktör Kişilik Envanteri) uygulanmıştır. Araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde düşünme yeterliklerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonucun alan yazındaki orta ve alt düzey öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerinden farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın bir nedeni olarak görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olmasının görsel sanatlar eğitimi ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın temel amacına göre kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelendiğinde dışadönüklük, vicdanlılık, uyarlanabilirlik ve kişilik özelliklerinin gelişimine açıklık ile sorgulayan eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kıran'ın (2019) araştırmasının ilk amacı, sınıf öğretmeni adaylarının tartışmacı öz-yeterlik, bilimsel inançların doğası ve eleştirel düşünme arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmaktır. Model, akıl yürütmeye dayalı öz-yeterliğin bilimin ve eleştirinin doğası hakkındaki inançları yordayıp yordamadığını belirlemek için geliştirilmiştir. Düşünme, yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının sınıf sonrası öz-yeterlik ve eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak sınıf öncesi inançları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Görevli öğretmenler tarafından Bilimin doğası ile ilgili birinci sınıf öğrencileri lehine birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasında öz-yeterlik tahmini, eleştirel düşünme ve uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyelerde olduğu bulunmuştur. Tartışma öz yeterliği ile bilimin doğası arasında kurulan ikinci modelin işe yaramadığı ve dolayısıyla akıl yürütme öz yeterliğinin bilimin doğasına ilişkin inançları yordamadığı sonucuna varılmıştır.

Mantıksal düşünme, insanlığın başlangıcından bu yana birçok disiplinde pratik veya teorik olarak farklı boyutlarıyla çalışılan ve bireyin kendisi ile bütünleşen ayrılmazsa ayrılmazı olarak tartışma ve araştırmaların merkezinde yer alan bir konudur. Bilim dalının hangi alanında veya hangi konusunda olursa olsun insanın eninde sonunda bulacağı alanlardan biri de muhakemedir (Duran 2019). Duran'ın (2019) araştırması, 19 de Mayo Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin gelecekteki öğretmenlerinin argümantasyon stilleri, bilişsel önyargıları ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili durumlarını incelemeyi ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Yeni öğretmenlerin farklı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini görmek için argümantasyon stilleri, bilişsel önyargılar ve eleştirel düşünme eğilimleri. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinin öğretmen adaylarının argümantasyon stilleri, bilişsel çarpıtmalar ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu değişkenlerin cinsiyete ve bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini de inceledik. Çalışmanın sonuçları, öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme eğitimine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bir öneri olarak, argümantasyon stilleri farklı modeller ve farklı örneklemler ve farklı veri toplama aracı kullanılarak deneysel ve betimsel olarak incelenebilir.

Aktaş (2019)'un araştırmasının amacı; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın modeli; öğretmen adaylarının sahip oldukları sorgulayıcı düşünme eğilimlerinin ve demokratik tutumları bazı değişkenler açısından inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise; Eğitim Fakültesinde 8 farklı bölümde öğrenim gören 265'i kadın 67'si erkek olmak üzere toplam 332 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için; "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve demokratik tutumlarını belirlemek için "Demokratik Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgulara elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir: 1-Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul, anne eğitim ve baba eğitim durumlarına ve anne ve baba meslek durumuna göre anlamlı bir fark yoktur. 2-Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kendilerini demokrat görme durumuna göre anlamlı bir fark vardır. Her zaman demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları çoğunlukla demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından, bazen demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları da ve demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahiptirler. Öte yandan geleceğin öğretmenlerinin eleştirel düşünmeleri ile demokratik değerleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Gökmen'in (2019) araştırmasının amacı, başarısızlıkları birçok çalışmada dile getirilen fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının fen bilimleri derslerindeki başarılarını artırmak için sahip olmaları gereken bazı temel becerileri incelemek ve fen bilimleri derslerindeki başarılarını artırmaktır. Bilim okuryazarı insanlar olmalarını sağlamak için karanlık. Bu stüdyoda; bilimsel ve eleştirel düşünmeye isteklilik; Düşünme stilleri, problem çözme algıları ve yaratıcı-diğer ilişkileri istatistiksel olarak incelendi.. Soruşturma kapsamında yapılan analizlere göre; Örneklemin düşünme stillerine göre yasama stiline, şekiller açısından hiyerarşik stile, düzeyler açısından yerel stile, kapsam açısından içsel stile ve yaratıcı stile göre tercih edildiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinde en yüksek puan alan düşünme stili alt boyutunun ve cinsiyet değişkeninin yasama, en düşük puan alma alt boyutunun muhafazakar düşünme stili olduğunu bulduk. Ayrıca örneklemin problem çözme algılarına göre cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, okul notuna göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Sınıfların problem çözme algılarının daha düşük olduğu gösterilmiştir. Yaratıcı düşünmeye ilişkin cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öte yandan cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğiliminde anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak 4. sınıf öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Savaş (2019),zeka oyunları öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini ve zeka oyunları öğretiminin fen bilgisi öğretmenliği eğitiminde fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. . Araştırma yöntemi, nicel yöntemlerin öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu deseni ile nitel yöntemlerin durum çalışmasını farklı amaçlarla bir arada kullanan çoklu yöntemlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu Batı Karadeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan deney grubu 21 ve kontrol grubu 20 olmak üzere toplam 41 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Deney grubuna 14 hafta zeka oyunları eğitimi verilerek zeka oyunlarını tanımaları ve oynamaları sağlanmıştır. Fen bilgisi öğretmeninin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçen nicel verileri toplamak için California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek zeka oyunu eğitimi öncesi ve sonrasında tüm çalışma grubuna uygulanmıştır. Nitel verileri toplamak ve zeka oyunlarında yer alan fen bilgisi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için görüşme formu kullanılmıştır. Test grubu ile eğitim öncesi ve sonrası görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca zeka oyunları eğitimi alan fen bilgisi öğretmen adayları da oyunların fen eğitiminde kullanımına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Sonuç olarak zeka oyunu derslerinin eleştirel düşünme eğilimini geliştirdiği söylenebilir. Gelecekteki araştırmalar, zeka ile muhakeme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yanı sıra, çeşitli örnekleme ve ölçme araçları kullanılarak eleştirel düşünme becerilerine yönelik çalışmalara yer vermelidir. Ayrıca lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına zeka oyunu eğitimi sunulabilir.

Akbulut'a (2019) göre düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran ve gün geçtikçe önem kazanan vazgeçilmez bir eylemdir. Bu çalışma ile yeni nesil fen okuryazarı yetiştirmeye çalışan geleceğin fen bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek ve bazı bağımsız değişkenler açısından incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel veri analizi alanında betimsel yöntem kullanılmıştır araştırma çalışma grubu, 2018-2019 bahar döneminde Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören 201 fen bilimleri öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği ve Kişisel Anket kullanılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin veriler incelendiğinde; Tüm alt boyutlarda ve ölçek tamlığında fen bilimleri adayları arasında eleştirel düşünme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Veriler cinsiyet değişkeni için analiz edilirse; Üst biliş, sistematiklik, azim ve açık fikirlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, esneklik alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Esneklik alt boyutundaki farklılaşma kız öğrenciler lehine değerlendirilmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri diğer bağımsız

değişkenlerle ilişkili olarak incelendiğinde, okulun bitirilmiş olması, üniversite öncesi yaşam alanı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin anneye karşı tutumu, ailenin babaya karşı tutumu, kitap okuyup yapması ile ilgili olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Spor Dalları.Öğretmen olmak birçok sorumluluğu da beraberinde getirir. Ek olarak, dil öğretmeni olarak çalışmak kültürel etkilerden dolayı ek sorumluluklar gerektirebilir. Dil öğretmenlerinin profesyonel dil kullanıcıları olması ve yabancı kültürü analiz etmesi beklenir; ayrıca bu becerilerin bir kısmını öğrencilerine aktarmaları beklenir. Eleştirel düşünme, dil okuyucularının zihniyetleri üzerinde düşünmelerine yardımcı olurken, medya okuryazarlığı zamanımızın ayrılmaz bir parçasıdır (Yüzgeç, 2020).

Yüzgeç araştırmasının (2020) amacı Başkent Üniversitesi eğitim fakülteleri ve Ted Koleji'nde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören İngilizce öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmak için üniversite. Gökay (2020), bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını farklı değişkenlerle ilişkilendirerek incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi son sınıfta 2018-2019 eğitim öğretim yılından mezun olan öğretmen adayı katılmıştır. Değişkenlerin cinsiyet ve anne eğitim düzeyine ilişkin adayların düşünme eğilimleri; Babanın eğitim düzeyi ile eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte; Departman değişkenine bağlı olarak bir fark vardı. Ayrıca geleceğin öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye istekli olmaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde çevre kirliliği ile birlikte biyo-çeşitlilik kaybı da artmaktadır. Biyo-çeşitlilik kaybını anlamada biyo-çeşitlilik okuryazarlığı önem kazanmaktadır. Biyo- çeşitlilik okur-yazarlığında, edinilen bilginin anlamlandırılmasında eleştirel düşünme önemli bir yere sahip olan faktörlerden biridir (Bulut, 2020).

Bulut (2020), bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve biyo-çeşitlilik okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Ege Bölgesinde bulunan 5 farklı üniversitede öğrenim gören 224 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada karşılaştırmalı nedensel ve ilişkisel araştırma yöntemleri birlikte işe koşulmuştur. Verileri toplamada Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Biyo-çeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeği (BOÖ) kullanılmış olup, verilerin analizi SPSS 15. programında yapılmıştır. EDBÖ, eleştirel düşünmede hassasiyet, eleştirel düşünmede bilinç, eleştirel düşünmede empati, eleştirel düşünmede kabullenme, eleştirel düşünmede varsayımlar, eleştirel düşünmede sağduyu ve medyaya yönelik eleştirel düşünme becerileri olmak üzere 7 faktörden oluşmaktadır. BOÖ, biyo-çeşitlilik tehdit unsurları, biyo-çeşitlilik kavramı ve biyo-çeşitlilik önemi olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine bağlı eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve biyo-çeşitlilik okuryazarlığı arasında pozitif yönde düşük ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde, yaş ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının biyo-çeşitlilik okuryazarlığında, cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Düşünen, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, karar veren, karşılaştığı günlük hayatın sorunlarını çözen ve gerekirse bilimsel eğitim almış birey özellikleriyle özgün çözümler geliştiren kişilerin yetiştirilmesi toplumun gelişimi için önemlidir. Bu özelliklere sahip bireylerin sahip olması gereken becerilerden ikisi eleştirel düşünme ve girişimcilik özellikleridir. Bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilmek için gelecekte toplumu şekillendirecek öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması gerektiğine inanılmaktadır (Öztürk, 2020). Öztürk'ün (2020) araştırmasının amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirleyerek farklı değişkenler açısından incelemek ve bu yetenekler arasındaki ilişkiyi göstermektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma çalışma grubunu Ankara Devlet Üniversitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 273 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Anket araçlarından birincisi "Öğretmen Adayları İçin Girişimcilik Ölçeği (ÖAYGÖ)", ikincisi ise "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CMI)"dir. Üçüncü sınıf öğretmen adayları lehine sınıf düzeyine göre, iş tecrübesi olan öğretmen adayları lehine çalışma durumuna göre incelendiğinde hem eleştirel düşünme eğilimi hem de girişimcilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bu çalışmada Haghegh (2021), Doğu Akdeniz Üniversitesi Yabancı Dil Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören beş farklı kültürel ve eğitimsel geçmişe sahip dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme deneyimlerini incelemektedir. Araştırma, geleceğin öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme odaklı pedagoji kavramlaştırmalarını ve İngilizce öğretim programının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine nasıl katkıda

bulunduğuna ilişkin algılarını ve ayrıca kültürün, eğitimin ve anlamada diğer faktörlerin rolünü incelemektedir. Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme pedagojisi. Nitel veriler, araştırma hedeflerine ulaşmak ve sorularına cevap bulmak için beş öğretmen adayı ile 90 dakikalık, derinlemesine, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayının daha önce aldıkları eğitimin eleştirel düşünmelerini geliştirmede yeterli olmadığı ve ebeveynlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dile (İngilizce) hakim olmanın eleştirel düşünme becerilerinin ifade edilmesini kolaylaştırdığı ve kültür ve eğitimin eleştirel düşünmeyi etkileyen birbirinden ayrılamayan iki faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Stajyer öğretmenler, eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ve eleştirel düşünmenin İngilizce öğretimindeki rolüne dair performansa dayalı olmayan ancak büyüyen bir anlayış gösterdiler. Eleştirel düşünme yaklaşımları, ontolojik ve epistemolojik yaklaşımlar biçimini alabilir; ancak iki katılımcı eleştirel düşünmenin eğitimdeki rolünü anlamamıştır. Bu, geleceğin öğretmenlerinin eleştirel düşünme konusunda eksik ve kavram yanılgılarına sahip olduğunu göstermektedir. İngilizce öğretmenliği programında geleceğin öğretmenlerine verilen öğretmen eğitimine ilişkin olarak, bölümün eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeye yönelik pedagojiye yönelik açık yönergelerin olmaması nedeniyle eleştirel düşünmenin gelişimini desteklemediği kaydedildi. Sonuç olarak, öğretmen adayları tarafından eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili olarak, eleştirel düşünmenin dil öğretimine dahil edilmesi için belirsiz ve pratik olmayan stratejilerin olduğu; İngilizce öğretim programında eleştirel düşünme ihmal edilerek eleştirel pedagojinin dil öğretimine indirgendiği iddia edilmiştir. Ancak öğretmen adayları, eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler ve eleştirel düşünmeyi gelecekteki öğretimlerine dahil etmenin olası zorlukları konusunda geniş bir farkındalık sergilediler. Son olarak, araştırmasının bulguları, İngilizce öğretim programlarındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme odaklı pedagojiyi daha açık bir şekilde uygulamalarına ve eleştirel düşünmeyi müfredatın bir parçası olarak dahil etmesine ve eleştirel düşünmeyi sağlamasına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. İngilizce öğretimi alanında özel eğitim vermelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmayı literatürde baskın sayıdaki nicel çalışmalardan farklı kılan özellik, çalışmanın nitel doğası ile kültürel ve eğitimsel faktörler çerçevesinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme odaklı pedagojiyi nasıl kavramsallaştırdıklarına odaklanmış olmasıdır.

Korur (2021)'in araştırmasının amacı, Taktiksel Oyun Modelinin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Ayrıca doğrudan öğretim yönteminin eleştirel düşünme üzerine etkisi olup olmadığının ve her iki yöntemin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırılmasıdır.

Eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini hemen kabul etmeyen bir zihniyettir. Ayrıca, eleştirel düşünme, bazı insanların düşünme şeklini eleştirme girişimi değildir. Eleştirel düşünme kullanılarak iletilmesi amaçlanan bir bilgi parçasının veya bir olayın birden fazla perspektiften görülebileceği fikridir. Sıradan düşünceler bugün önemli değil. Bir ülkenin kalkınması, ancak ona farklı açılardan bakabilen ve düşünme becerisi yüksek insanların yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu becerilerin başında eleştirel düşünme becerileri gelmektedir (Tekin, 2021). Hizmet içi öğretmenler eleştirel düşünme becerilerine ilişkin 95 farklı metafor oluşturmuştur. Üretilen metaforlar ortak özelliklerine göre 14 kavramsal kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler duygu gibi, aile ve sosyal çevre gibi, doğa gibi, soyut kavram gibi, hayat gibi, beden gibi, nesne gibi, değer gibi, varlık gibi, perspektif gibi, yenilik gibi, derinlik gibi, sentez ve tartışma gibi. kategoriler. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yer aldığı bu çalışmada 106 öğretmen adayı 95 metafor üretmiştir. Bir metafor geçersiz kabul edilir. En yaygın metaforlar su, kuş, felsefe, kitap okumak, ağaç, oda, nesnellik, ışık, empati ve yaşamdır. Tüm metaforlar arasında en çok tekrarlanan metaforsu metaforudur.

Gürsan (2021), araştırmasında Facione (1990) tarafından tanımlanan eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla tasarlanan teknoloji destekli öğretim modeli uygulamalarının, eleştirel düşünme becerilerine ve adayların eğilimlerine katkısını incelemiştir. okulun ilk matematik öğretmenleri. Lise matematik öğretim programında dönüştürücü geometrinin kazandırılmasına yönelik öğretim modelinin uygulamaları tasarlanmıştır. Araştırma 56 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön ve son test olarak Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, nitel araştırmada tasarlanmış ders planları, öğretmen adaylarının ders günlükleri, video dizileri, değerlendirme soruları ve yarı yapılandırılmış olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel analizi ders planlarını oluşturan çalışma yaprakları, ders günlükleri, videolar, değerlendirme soruları ve görüşme sorularından elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Geometri dersi tasarlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine istatistiksel olarak katkı sağlamıştır. Günlük gözlem ve sonuçlara göre, tasarlanan ders planı çalışma yapraklarında geleceğin öğretmenlerinin verdiği yanıtların sonuçları ve kayıt verilerinden elde edilen sınıftaki öğretmen adaylarının diyaloglarının sonuçları değerlendirildiğinde, dersin işlenişinde olduğu sonucuna varılmıştır. Planlar, geleceğin öğretmenlerinin eleştirel

düşünme becerilerini kullanmaya yönelik etkinlikleri içeriyordu. Bu verilere göre tasarlanan öğretim modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Kurtuluş (2021)'in çalışmasının amacı eleştirel çok kültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çok kültürlü yeterliklerine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla, araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, deney grubuyla eleştirel çok kültürlü eğitim uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce Hazırlık öğrenimini sürdüren 46 öğretmen adayı oluşturmaktadır. . Çalışmada, veri toplama araçları olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği", "Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Becerisi Kompozisyon Testi" ve "Çok kültürlü Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonunda; İngilizce öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi, çok kültürlü tutum ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla İngilizce konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri dersleriyle içerik bütünleştirme yöntemiyle eleştirel çok kültürlü eğitim yürütülmesi önerilebilir.

Koçer (2021), çalışmasında, Amaç Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerini ve kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek, farklı değişkenler kullanarak incelemek ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. kitap okumaya yönelik. Alışkanlıklar İlişkisel keşif modelinin kullanıldığı araştırma örneklemine Türkiye'de Kütahya Üniversitesi Dumlupınar Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi 2019-2020 Bahar yarıyılı 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırma verileri 'Kişisel Bilgi Formu', 'Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği' ve 'Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri; Tür, okunan kitapların aylık ortalaması ve akademik ortalama değişkenleri önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel bilimsel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, eleştirel okuma becerisi üzerine 2019-2022 yılları arasında yürütülen yüksek lisans ve doktora tezleri analiz edilmiş; yıllar, üniversiteler, enstitüler, program türüne, modeline ve örneklemlerine göre dağılımının sınıflandırılarak, değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Üniversitenin Ulusal Tez Çalışma Merkezi veri tabanında 2019-2022 yılları arasında gerçekleştirilen "Geleceğin Öğretmenlerinde Eleştirel Düşünme" konulu habilitasyon tezleri çeşitli değişkenler kullanılarak incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın evreni Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılmış lisansüstü tezleridir. Çalışma grubu 2019- 2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" üzerine yazılmış lisansüstü tezleridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolej Konseyi'nin Ulusal Tez Merkezi web sitesi veritabanı kullanılmıştır. Veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada 2019-2022 yılları arasında "Eleştirel Düşünme" konusunda yazılmış tezler belirlendi. Veri toplama sürecinde iki kelime üzerinde tez tarama işlemi yapılmıştır. Bu sözler şu şekildedir; "Eleştirel Düşünme" ve "Öğretmen Adayları".

Araştırmanın verileri, doküman incelemesi ile toplanmıştır. Tezlerin belirlenmesi aşamasında ilk olarak gelişmiş bir tarama yapılmıştır. Gelişmiş taramada tez adına "eleştirel düşünme" yazılmış, yıl aralığı 2019-2022 seçilmiştir ve 176 tez bulunmuştur. İkinci olarak tez adı kısmına " eleştirel düşünme" ve " öğretmen adayları" yazılmış, arama tipine "içinde geçsin" seçilmiştir. Yıl aralığı 2019- 2022 ile sınırlandırılmıştır. Tespit edilen tezler, araştırmacılar tarafından çeşitli değişkenlere göre bir Excel dosyasına kaydedilmiştir. İkinci aşamada belirlenen tezler belirlenen değişkenlere göre analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi tekniklerinden olan kategori ve frekans (sıklık) analizi ile incelenmiştir. Kategorik analiz, verilen bir mesajı birimlere ayırmayı ve bu birimleri belirli kriterlere göre kategorilere ayırmayı ifade eder.(Bilgin, 2006, Akt: Doğru, Gençosman, Ataakalın, & Şeker, 2012). Frekans analizi ise, logaritmik birimlerin her birinden kaç tane bulunduğunu ölçmekten ibarettir. Frekans analizi, frekansı gösterdiğinden ve sıralanabildiğinden, öğeleri düzenleme yeteneği sağlar.(Şenyurt & Özkan, 2017). Bu nedenle araştırma örneklemini oluşturan yüksek lisans ve doktora tezleri; yıllarına, enstitülerine, programlarına, araştırma modeline ve

örneklemlerine ayrılarak çözümlenmiş, araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 2019-2022 yılları arasında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" konulu tez yazılarının yazıldığı yıllara göre dağılımı nedir?

2. Enstitülere göre 2019-2022 yılları arasında "Geleceğin öğretmenleri arasında eleştirel düşünme" konulu tezlerin dağılımı nasıldır?

3. 2019-2022 yılları arasında "Geleceğin Öğretmenlerinde Eleştirel Düşünme" konulu tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

4. Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme konulu tezin 2019-2022 yılları arasında program türüne ve araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?

5. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının 2019-2022 yılları arasında eleştirel düşünme konulu tez yazmalarının konu alanlarına ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

BULGULAR

Bulgular bölümünde verilerin analizinden elde edilen sonuçlar; frekans (f) ve yüzde (%) cinsi ile ifade edilerek, kategorize edilmiş, tablo haline getirilmiş ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1: Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek lisans	Doktora	Toplam
2019	16	2	18
2020	4		4
2021	3	3	6
2022	-	-	-
Toplam	23	5	28

Tablo 1. incelendiğinde 2019-2022 yıllarında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" ile ilgili en çok tez çalışmasının doktora ve yüksek lisans tezleriyle 2019 yılında olduğu, 2020 yılında sadece yüksek lisans tezleri yapılmışken, 2021 yılında yüksek lisans ve doktora tezlerini eşit sayıda olduğu görülmüştür. Nisan ayı itibariyle 2022 yılında bu konuda henüz çalışma yapılmadığı gözlenmektedir. Bu çalışmada incelen toplam 28 tezin 18'i yüksek lisans ve 5 tanesi doktora tezinden oluşmaktadır.

Tablo 2: Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	f	%	f	%	f	%
Fen Bilimleri Enstitüsü	12	52,17	3	60	15	53,57
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	2	8,69	1	20	2	7,14
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	3	13,04	1	20	4	14,29
Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	13,04	5		4	14,29
Yurtdışı Enstitüsü	2	8,69			2	7,14
Toplam	1	4,34			1	3,57
	23				28	

Tablo 2. incelendiğinde tezlerin altı farklı enstitüde dağılım gösterdiği, yarıdan fazlasının eğitim bilimleri enstitüsünde olduğu görülmektedir. Konunun gereği olarak eğitim ve öğretmen adaylarıyla ilgili olduğundan en fazla yüksek lisans ve doktora tezinin eğitim bilimleri enstitüsünde hazırlanması olağandır. Yurt dışında bir enstitüde de bu konuda çalışma yapıldığı görülmüştür.

Tablo 3: Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Üniversiteler Göre Dağılımı

No	Üniversiteler	Yüksek lisans	Doktora
1	Akdeniz Üniversitesi	1	
2	Bartın Üniversitesi	1	
3	Kastamonu Üniversitesi	1	
4	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1	
5	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	
6	Sakarya Üniversitesi	1	
7	Trabzon Üniversitesi	2	
8	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	
9	Başkent Üniversitesi	1	
10	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi		1
11	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	
12	Bursa Uludağ Üniversitesi	1	1
13	Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	
14	Erciyes Üniversitesi	1	
15	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	
16	Gazi Üniversitesi	1	1
17	Hacettepe Üniversitesi		1
18	İnönü Üniversitesi		1
19	İstanbul Okan Üniversitesi	1	
20	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	
21	Marmara Üniversitesi	2	
22	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	
23	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	
	Toplam		

Tablo 3. incelendiğinde tezlerin 23 farklı üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Trabzon Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesinde ikişer yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ ve Gazi Üniversitesi birer yüksek lisans ve doktora teziyle "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" konusunda en çok çalışmanın yapıldığı üniversitelerdir.

Tablo 4: Tezlerin Program Türü ve Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Program türü	Araştırmanın modeli			Toplam	
	Tarama	Deneysel	Karma	f	%
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı	3	2		5	17,85
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı	4	3		7	25
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı	1			1	3,57
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	4		1	5	17,85
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı	1			1	3,57
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	1	1		2	7,14
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı	1			1	3,57
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı	1			1	3,57
Matematik Eğitimi Bilim Dalı	1		1	2	7,14
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	1		1	2	7,14
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Bilim Dalı		1		1	3,57
Toplam	f%	f %	f %		
	1864,28	7 25	310,71	28	

Tablo 4. incelendiğinde tezlerin on bir farklı program türünde hazırlandığı, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında çalışmaların %25'inin yapıldığı görülmüştür. İngiliz Dili Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dallarında da çalışmaların %17'si yapılmıştır. Ayrıca çalışmaların çoğunda tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Tarama modeli en fazla Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında kullanılırken, deneysel model yine en fazla Fen Bilgisi Ana Bilim dalında kullanılmıştır.

Tablo 5. Tezlerin Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Bölümüne ve Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

	Çalışma sayısı			
Örneklem grubunu oluşturan aday öğretmenlerin öğrenim gördüğü bölümler	f	%	Örneklem büyüklüğü	Toplam
İngilizce öğretmenliği	4	14,28	39 129 5 135	308
Fen bilgisi öğretmenliği	7	25	60 70 201 41 273 213 360	1.218
Müzik öğretmenliği	1	3,57	204	204
Sosyal bilgiler öğretmenliği	4	14,28	272 825 802 106	2.005
Okul öncesi öğretmenliği	1	3,57	512	512
Görsel sanatlar öğretmenliği	1	3,57	180	180
Beden eğitimi öğretmenliği	1	3,57	87	87
Matematik öğretmenliği	1	3,57	56	56
Türkçe öğretmenliği	1	3,57	165	165
Sınıf öğretmenliği	1	3,57	858	858
Farklı eğitim fakültelerinden	6	21,42	332 565 300 80 46 224	1.547
Toplam	28			7.140

Tablo 5'e göre Fen Bilgisi Öğretmen adayları ile yapılan yedi tezin çalışmaların %25'ini oluşturduğu görülmektedir. Farklı eğitim fakültelerinden öğretmen adaylarının örneklem ve çalışma grubu seçildiği çalışmalar tüm çalışmaların %21,42'sini oluşturmaktadır. Çalışmalarda en büyük örneklem 858 sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. 2019-2022 yıllarında yapılan Öğretmen adaylarında Eleştirel Düşünme ile ilgili toplam 7.140 öğretmen adayı çalışmalara katılmıştır. En fazla çalışma Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla yapılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

2019-2022 yıllarında "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" ile ilgili en çok tez çalışmasının doktora ve yüksek lisans tezleriyle 2019 yılında olduğu, 2020 yılında sadece yüksek lisans tezleri yapılmışken, 2021 yılında yüksek lisans ve doktora tezlerini eşit sayıda olduğu görülmüştür. Nisan ayı itibariyle 2022 yılında bu konuda henüz çalışma yapılmadığı gözlenmektedir. Bu konuda yapılan tezlerin sayıca azalması yapılabilecek tüm araştırmaların yapıldığı anlamına gelebileceği gibi pandemi döneminde konunun çalışılmasına ara verildiği de düşünülebilir. Bu çalışmada incelen toplam 28 tezin 18'i yüksek lisans ve 5 tanesi doktora tezinden oluşmaktadır.

İncelenen tezlerin altı farklı enstitüde dağılım gösterdiği, yarıdan fazlasının eğitim bilimleri enstitüsünde olduğu görülmektedir. Konunun gereği olarak eğitim ve öğretmen adaylarıyla ilgili olduğundan en fazla yüksek lisans ve doktora tezinin eğitim bilimleri enstitüsünde hazırlanması olağandır. Yurt dışında bir enstitüde de bu konuda çalışma yapıldığı görülmüştür.

Tezlerin yirmi üç farklı üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Trabzon Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesinde ikişer yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ ve Gazi Üniversitesi birer yüksek lisans ve doktora teziyle "Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme" konusunda en çok çalışmanın yapıldığı üniversitelerdir.

Tezlerin on bir farklı program türünde hazırlandığı, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında çalışmaların %25'inin yapıldığı görülmüştür. İngiliz Dili Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dallarında da çalışmaların %17'si yapılmıştır. Ayrıca çalışmaların çoğunda tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Tarama modeli en fazla Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında kullanılırken, deneysel model yine en fazla Fen Bilgisi Ana Bilim dalında kullanılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmen adayları ile yapılan yedi tezin çalışmaların %25'ini oluşturduğu görülmektedir. Fen Bilgisi alanı bilginin doğasının değiştiği, bilimsel bilginin katlanarak arttığı, bilgi kaynakları ile birlikte doğru güncel

bilgilere ulaşmanın zorluğunun da arttığı bir alan olduğundan eleştirel düşünme özellikle önem kazanmaktadır. Farklı eğitim fakültelerinden öğretmen adaylarının örneklem ve çalışma grubu seçildiği çalışmalar tüm çalışmaların %21,42'sini oluşturmaktadır. Çalışmalarda en büyük örneklem 858 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. En fazla çalışma Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla yapılmıştır. Sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde kullanılan betimsel araştırma modelleri daha büyük örneklem seçilmesini gerektirmiştir. 2019-2022 yıllarında yapılan Öğretmen adaylarında Eleştirel Düşünme ile ilgili toplam 7.140 öğretmen adayı çalışmalara katılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma konusunun yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2020 ve 2021 yıllarında yapılan çalışmaların 2019 yılından daha az olduğu ve 2022 yılında henüz bu konuda hiç çalışma olmadığı görülmüştür. Doğru bilgiye ulaşmanın hayati önem kazandığı günümüzde eleştirel düşünme ile çalışmaların da devam etmesi önemlidir. Özellikle geleceği yetiştiren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gereklidir.

Öğretmen Adaylarında Eleştirel düşünme konusunda yapılan tezlerin daha çok tarama modeli kullanılarak hazırlandığı görülmüştür. Deneysel çalışmaların da artması konunun etkililiğinin ortaya konması açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

Akbulut, H. (2019).*Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi,Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Aktaş, G. S. (2019).*Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Altıntaş, S. (2019).*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Bayraktar, S. (2019).*Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İstanbul Okan Üniversitesi,Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bulut, A. (2020).*Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile biyoçeşitlilik okuryazarlığı arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Demirbüken, B. (2019).*Edebi metinler kullanılarak verilen eleştirel düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine etkisi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirtaş, A. A. (2019).*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Duran, V. (2019).*Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)(Yayınlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergün, A. (2019).*Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği)*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Erciyes Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Erkan, D. (2019).*Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Trabzon Üniversitesi,Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Gökay, T. (2020).*Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Gökmen, S. Ü. (2019).*Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri, problem çözme algıları, yaratıcı düşünmeleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gündoğdu, H. (2009). *Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar* Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 7/1 s.57-74Erişim adresi https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874647.pdf

Gürsan, S. (2021).*Teknoloji desteği ile dönüşüm geometrisi öğretiminin matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine katkısı*(Yayınlanmamış Doktora Tezi).Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Haghegh, M. (2021).*İngilizce dili öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme odaklı pedagojileri kavramsallaştırmaları üzerine nitel bir çalışma*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Yurtdışı Enstitü, Gazimağusa.

İnce, M., Gül, H. ve Bozyiğit, S. (2017). *Türkiye'de turizm pazarlaması konusunda yazılan lisansüstü Tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi:* 1990-2016. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi 6/5. Erişim adresi:

https://scholar.google.com.tr/scholar?q=T%C3%BCrkiye%27de+turizm+pazarlamas%C4%B1+konusunda+yaz%C4%B1lan+lisans%C3%BCst%C3%BC+Tezlerin+i%C3%A7erik+analizi+y%C3%B6ntemiyle+incelenmesi:+1990-2016.+Manas+Sosya&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Karakuş, A. (2019).*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel girişimcilik algıları ile eleştirel düşünme standartları arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Kıran, R. (2019).*Sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik öz-yeterlikleri, bilimin doğasına yönelik inanışları ve eleştirel düşünmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Koçer, N. E. (2021).*Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Korur, E. N. (2021*). Taktiksel oyun ve doğrudan öğretim modellerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurtuluş, F. (2021).*Eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi).Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Mermer, O. (2019).*Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özgün, A. (2019).*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Öztürk, E. (2020).*Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paul, R. &Elder, L.(2008). *TheMiniature Guide to Critical ThinkingConceptsand Tools, Foundation for Critical Thinking*Press.Erişim adresihttps://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

Polat, H. (2019).*Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi).İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Salur, İ. (2019).*Sorgulamaya dayalı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının erişilerine, sorgulayıcı öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Necmettin ErbakanÜniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Savaş,M. A. (2019).*Zeka oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Seçmen, G. A. (2019).*Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde mitoloji tabanlı eleştirel düşünme etkinlikleri ile eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Akdeniz Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Tekin, M. (2021).*Covid 19 pandemi sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik metaforik algıları*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Yüzgeç, A. Y. (2020).*İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yeni medya okuryazarlığı seviyeleri arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

2000-2020 Yılları Arasında Eğitim Ortamı Konusunda Hazırlanmış Makale ve Tezlerin İncelenmesi

Examınatıon of Artıcles and Thesıs on the Educatıonal Envıronment Between 2000-2020

Selda Başer [1]
Fatma Sertkale [2]
Pınar Temel [3]
Fatma Çetinkaya [4]
Şirin Karataş [5]
Türkan Demir Balcı [6]

ÖZET

Modern dünya toplumsal hayatımıza birçok yeniliği, gelişmeyi ve değişimi armağan etmiştir. Ortaya çıkan tüm bu gelişmeler insanların günlük hayatındaki gereksinimlerini ve beklentilerini değiştirmiş ve günün koşullarına uygun şekilde yaşamını düzenlemesini mecbur kılmıştır. Tüm bu gelişmelerden insanlar kadar toplumsal faaliyetler de nasibini olmaktadır, bu toplumsal faaliyetlerden en göze çarpanlarından birisi de eğitimdir.

Eğitim ortaya çıkan teknolojik ve toplumsal değişimlerden hat safhada etkilenmektedir. Eğitimin ana girdisinin ve çıktısının insan unsuru olması bu durumun tetikleyicisidir. Eğitim insan gereksinimlerine, teknolojik ve toplumsal gelişmelere göre revize edilmelidir.

Okullar eğitimin en önemli uygulayıcılarıdırlar, okullardaki eğitim ortamlarının da günün koşullarına göre geliştirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Teknolojik gelişmeler eğitim ortamlarına entegre edilmeli ve tüm fiziki ve bilişsel koşullar bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Yapılan bu çalışma 2000-2020 yılları arasında eğitim ortamı konusunda hazırlanmış makale, tez gibi çalışmaların bütüncül ve kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, belli standartlarda ayrıştırılarak eğitim ortamı konusunda gerekli çalışmaların yapılıp yapılmadığının, bu konuda hangi değişkenlerin öncelikli olarak ele alındığının ve yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerin ortaya konmasına hizmet etmektedir. Bu çalışmaya kaynak olarak Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Burada konu ile ilgili olarak tespit edilen 36 adet tez ve 19 adet makaleye ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Ortamı,Öğrenci,Teknoloji

ABSTRACT

The modern world has given many innovations, developments and changes to our social life. All these developments have changed the needs and expectations of people in their daily lives and have forced them to organize their lives in accordance with the conditions of the day. Social activities as well as people have their share from all these developments, one of the most striking of these social activities is education.

Education is affected by the technological and social changes that have emerged. The fact that the main input and output of education is the human element is the trigger for this situation. Education should be revised according to human needs, technological and social developments.

Schools are the most important practitioners of education, and educational environments in schools need to be developed and organized according to the conditions of the day. Technological developments should be integrated into educational environments and all physical and cognitive conditions should be arranged accordingly.

This study reveals the holistic and comprehensive analysis of studies such as articles and theses prepared on the educational environment between the years 2000-2020, whether the necessary studies on the educational environment have been carried out by separating them in certain standards, which variables are primarily addressed in this regard, and the methods used in the researches. serves to set. Tr Index database and Yök Tez National database were used as sources for this study. Here, 36 theses and 19 articles related to the subject were reached.

Keywords: Educational Environment, Student, Technology

How to Cite This Article
Başer, S., Sertkale, F., Temel, P., Çetinkaya, F., Karataş, Ş. & Demir Balcı, T. (2023). "2000-2020 Yılları Arasında Eğitim Ortamı Konusunda Hazırlanmış Makale ve Tezlerin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4759-4770. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67033

Arrival: 13 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Ailede başlayarak temelleri atılan, okullarda programlı bir düzeyde devam ettirilen ve yaşam boyu süren bir süreci ifade eden eğitim kavramına, süratle değişen dünya koşulları, farklı anlamlar yüklemiş ve gelişim göstermesini sağlamıştır. Bir araştırmada eğitim kavramı, kişilerin davranış kalıplarında, şahsi yaşantıları yoluyla ve istemli olarak değişimler meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır (Ertürk, 1994). Bireysel ve sosyal ve bilişsel açıdan gelişim göstermiş kişileri yetiştirmeyi hedefleyen eğitim sistemlerinin günümüz modern dünya koşullarına ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerekmektedir.

[1] Öğretmen., MEB, Manisa, Türkiye,
[2] Müdür., MEB, Ankara, Türkiye
[3-4-6] Okul Müdürü, MEB, İstanbul, Türkiye
[5] Müdür Yardımcısı., MEB, İstanbul, Türkiye

Eğitim ortamı ifadesi ilk olarak akla okul ortamını getirse de okullarda yürütülmekte olan tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri göz önüne alındığında bu ifadenin kapsamının daha da genişlemekte olduğu görülmüştür. Eğitim ortamı deyince eğitim kurumlarındaki tüm fiziki kaynaklar ile öğrenme ve öğretme süreçlerinde bilginin iletilmesi için kullanılan ve öğrencinin etkileşim halinde bulunduğu, araç gereç, tesis, personel ve organizasyon parametreleri vb olguların tümü akla gelmektedir. Çalışmanın amacı eğitim ortamı olgusunun tüm parametreleri ile incelenmesi ve bu alanda yapılmış 2000-2020 yıllarını kapsayan çalışmaların temel bir takım kriterlere göre içerik analizinin çözümlenmesidir.

PROBLEM DURUMU

Eğitim ortamı sistemin etkili ve verimli bir şekilde devam ettirilmesi için hayati önem taşımaktadır. Eğitim ortamı eğitim sisteminin işlevsel çevresi ile toplumsal çevrenin etkileşim sağlaması sonucu ortaya çıkar, fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının birleşmesi ile oluşur (Harris, 1991). Eğitim sisteminin hedeflediği amaçlara ulaşması için en uygun fiziksel düzenlemelerin hayata geçirilmesi, çok yönlü olarak hazırlanmış eğitim öğretim planlarının oluşturulması ve bu planlara göre şekillenmesi beklenen öğretmen-öğrenci davranış kalıpları eğitim ortamının öğeleri olarak görülmektedir (Haris, 1991: akt, Başar, 2001).

Eğitim-öğretim ortamı, bilginin aktarılması süreçlerinin ve eğitim etkinliklerinin ortaya çıktığı, öğretme-öğrenme faaliyetlerindeki etkileşimin ve iletişimin hayata geçirildiği, insan gücü, araç ve gereçler ile tesis ve örgütlenme öğelerinden oluşan bir çevreyi, alanı ifade eder (Alkan, 1979). Eğitim ortamının, eğitsel faaliyetlerin hayata geçtiği fiziksel, psikolojik ve sosyal bir çevre olmasından ötürü bu ortamın öğretme-öğrenme etkinlikleri çerçevesinde düzenlenmesi elzemdir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse eğitim ortamının, yine eğitimin amaç ve hedefleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Verimli ve etkili bir eğitim ortamı yaratmanın ön şartı hedeflere yönelik olarak güçlerin eş güdüm halinde, olumlu ve sistemli bir şekilde yönlendirilmesi, eğitim ve yönetim kadrosunun süreç için gerekli olan imkanlar ile donatılmasıdır (Alkan, 1979).

Eğitim ortamında öğrenme ve öğretme etkinlikleri yer alır, bu etkinlikler doğrultusunda eğitim ortamının öğrencilerin farklı bir takım öğrenme hedeflerine, kabiliyet ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim ortamındaki fiziki ve işlevsel çevre öğrencinin öğrenmesini, okula ve sınıfa olan uyum sürecini etkilemektedir. Eğitim ortamındaki fiziksel çevreden kasıt dersliklerdeki öğrenci mevcudu, sınıfların fiziki koşulları, ışık, temizlik, ısı, temizlik durumu, eşya kalitesi ve gürültü seviyesi gibi öğelerdir (Başar, 2001). Yöneticilerin okullardaki verimli eğitim ortamlarının oluşturulmasında, görev anlamında birincil rolleri bulunmaktadır (Reitzug, 1989). Sınıflarda ve başka bir takım öğrenme alanlarında etkili ve verimli bir eğitim ortamının sağlanması görevi ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrenci davranışlarında okul içindeki gruplara uyum, grup bilinci oluşturma ve ortak olarak paylaşılan bir takım kuralların geliştirilmesi yolu ile kaliteli bir sınıf ve eğitim ortamı hazırlamaya hizmet ederler (Woolfolk ve Nicholic,1980).

Etkinliği ve verimliliği üst düzeye çıkarılmış eğitim ortamları, modern, ileri teknoloji ile donatılmış, kaliteli mal üreten bir fabrikanın üretim ortamı gibidir. Fabrikaların çıktısı mal ise eğitim sürecinin çıktısı da insandır, modern dünyanın koşullarına uyum sağlayacak, kaliteli bir insan gücü yaratmak için, ihtiyaçlara cevap verebilen, yeterli ve nitelikli okul binalarına, kültür, spor, sanat etkinliklerinin meydana getirildiği, eğitim teknolojisi ile donatılmış dersliklere, kütüphanelere, laboratuvarlara, atölyelere ve spor tesislerine ihtiyaç vardır.

Yapılan araştırmalar etkili okullarda hayata geçirilen eğitim ortamlarının, öğretmenlerin hem meslektaşları ile hem de öğrencileri ile iletişim ve etkileşimlerini, eşgüdüm halinde sisteme hizmet etme derecelerini yükseltecek bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yine bu çalışmalar göstermiştir ki; güçlü eğitim ortamı yaratmış etkili okullarda yöneticiler kapasitelerinin üstüne çıkmış, başarılı ve dirayetli kişilerdir (Rallis, 1988).

Eğitim kapasitesini arttırmış, kaliteli ve verimli eğitim hizmeti sunan etkili okullarda, eğitsel hareketlilik ile eğitim ortamı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenciler eğitim sisteminin ham maddesidirler, onların tüm davranış kalıplarında meydana gelen değişimler eğitim öğretim faaliyetleri ile sağlanabilir, bu sebeple eğitim ortamlarının teknolojinin ve günün getirdiği tüm yeniliklerin kullanıldığı, en iyi şartlarla donatılmış yerler olması gereklidir.

Araştırmanın Amacı Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında eğitim ortamı ile ilgili olarak hazırlanmış araştırmaların kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesidir.

Araştırmanın Önemi

Modern dünya koşulları, toplumların ve bireylerin günün şartları doğrultusunda değişmesini ve gelişmesini zorunlu kılmaktadır. Toplumların değişimi ve gelişimi bireysel düzeyde başlar, bireysel gelişme ise ancak eğitim ile mümkündür. Eğitim olgusu toplumsal değişim ve gelişmenin en önemli kaynağıdır. Gelecek nesillerin bilişsel,

ruhsal, psikolojik ve bedensel gelişimi, eğitim kurumlarının işlevsel ve fiziksel koşullarının iyileştirilmesine, teknolojinin eğitim sistemine entegre edilmesine, toplum ile eğitim kurumları arasında gerekli işbirliğinin sağlanmasına bağlıdır. Eğitim ortamının mükemmelleştirilmesi eğitim kalitesini arttıracağı gibi yönetici-öğretmen motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir. Bu araştırma, eğitim ortamı ile ilgili olarak ortaya konmuş araştırmaların içerik analizi yapılmak suretiyle incelenmesi sonucunda, eğitim ortamının eğitim sistemi için ne ifade ettiğinin anlaşılması, konu hakkında yapılan çalışmaların yeterlilik durumunun bilinmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Tanımlar

Eğitim: Beşeri sermayede bulunması istenilen bir takım kabiliyet, bilgi, verimi ve etkinliği arttıran süreçlerin kazanılması (Acemoğlu, 2009).

Eğitim ortamı: Eğitimin yapıldığı çevre içinde personel, araç-gereç, tesiste organizasyonun gerçekleştiği yerdir.

Yönetici: Bir örgütte önceden belirlenmiş amaç ve hedefleri hayata geçirmek için, oluşturulan örgütün yapılarını ve prosedürleri kullanma yetkisini elinde bulunduran bireylerdir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenciler yılın büyük bir çoğunluğunu okullarında geçirirler, okulların öğrencinin gelişimine, eğitim ve öğretim yoluyla akademik başarılarına destek olmalarının yanında onlara donanımlı ve güvenli bir eğitim ortamı sağlamak gibi görevleri de bulunmaktadır. Eğitimde çocuklara sunulan her türlü olanağın kalitesi, çocukların iyi olma hallerini de etkisi altına almaktadır. Çünkü çocuğun iyi olma hali, içinde bulunduğu ortamdan, fiziki koşullardan ve öğretim faaliyetlerinden etkilenmektedir. Eğitim ortamlarındaki olanakların öğrenciye ne seviyede destek sağladığı, motivasyonunu ve refahını ne kadar arttırdığı çok önemlidir. Eğitim ortamlarında sunulan olanaklara tüm öğrencilerin eşit seviyede erişim sağlamaları ve olanakların öğrencilere fayda sağlaması kilit değerdedir.

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okullar, öğrenme ve öğretme süreçlerinin yürütüldüğü, öğretmen ve öğrencinin bir araya geldikleri eğitim ortamlarıdır. Bu kurumlarda toplumun eğitim ihtiyacı ve öğrencilerin öğrenme gereksinimleri karşılanmaktadır. Okulun bu özelliklerinden hareketle bir takım temel işlevler açısından her okul aynıdır denebilir. Fakat ayrı ayrı her okul tekdir, kendilerine has bir takım özellikleri bulunur (Burns ve Howes, 1988). Eğitim ortamlarının kalitesi bağlamında toptancı bir bakış açısı ile bakarsak; eğitimsel etkililik ve verimlilik seviyesi yüksek olan okullar genel olarak etkili okullardır. Bir okulun etkili okul olup olmadığının anlaşılması için öğrencilerin eğitsel anlamda başarı seviyeleri ölçülmelidir (Ostroff ve Schmitt, 1993).

Eğitim ortamı denince ilk olarak okul ortamı akla gelse de eğitim ortamı kavramı daha geniş çerçeveli bir kavramdır. Okulun fiziki koşulları, dış çevre, aileler, eğitimde kullanılan tüm materyaller, eğitim çalışanları vs tüm parametreler eğitim ortamı tanımlamasının içine giren olgulardır. ABD'de James Coleman ve arkadaşlarının (1966) yapmış oldukları ve Coleman raporu adını almış olan araştırmada, eğitimde fırsat eşitliği konusu ele alınmış, öğrenci başarısında, okul temelli parametrelere göre öğrencinin arka plandaki vasıflarının daha önemli olduğu, başarıyı hangi okula gittiklerinden çok nasıl bir ailede yetiştiklerinin belirlediği sonucuna ulaşmışlardır (1966, Akt: Jansen, 1995; Dodson, 2005; Harbaugh, 2005). Bu durum okulun dışında öğrencinin akademik başarısını etkileyen birçok kriterin olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. O halde eğitim ortamını salt olarak okul ortamına indirgemek yanlış olacaktır.

Etkili bir eğitim öğretim ortamına sahip okulları etkili okullar olarak nitelendirebiliriz. Bu okulların etkinlik ve verimlilik boyutları, örgütsel düzenlemeleri ve içsel özellikleri diğer okullardan farklılık gösterir (Balcı, 1993). Etkili bir eğitim öğretim ortamı ile çocuklara kazandırılması arzulanan bilgi, kabiliyet, ve davranış değişiklikleri barındıran eğitsel etkinlikler hayata geçirilebilir. Öğrencilerin akademik başarıları, eğitim-öğretim süreçlerinden ve de eğitim ortamından, ya olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu sebeple etkili okulun ve kaliteli eğitim ortamlarının eğitim öğretim süreçlerinin niteliği açıklanmalıdır. Aşağıdaki bölümde buna yer verilmiştir.

Eğitim Ortamlarında Eğitim Öğretim Süreçleri

Okulların karmaşık ve çok fonksiyonları yapıları vardır (Ostroff ve Schmit,1993), öğrencilerine kazandırdığı olumlu etkiler okulun başarısının ölçülmesinde temel kriterdir. Eğitim ortamlarının etkinliğini oluşturan bir çok faktör bulunmaktadır, bunları yönetici ve yardımcıları, öğretmenler, öğrencileri, veliler, okulun örgüt iklimi ve kültürü, dış ve iç çevre, okuldaki fiziki koşullar, eğitim ve öğretim programları ve eğitimde kullanılan tüm teknolojik olgular şeklinde sıralamak mümkündür (Şişman, 1996). Eğitimin süreçlerinin girdisi de çıktısı da ınsan unsurudur, girdinin vasıflı çıktıya dönüşmesi sürecinde öğrenciye etkili ve verimli bir eğitim uygulanması gereklidir (Reaves, 1993). Okulda çıktının elde edilebilmesi için bir takım süreçler sinsilesi, öğrenci üzerinde etkinlikte bulunmak üzere planlanır ve uygulanmaya başlanır. Eğitim süreçlerinin alt süreçleri, hangi kademede

olursa olsun öğrencinin okula başlamasından itibaren okulu ve çevresini tanıma, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere uyum sağlama, okul ve sınıf içi iletişim, bilgileri öğrenme, derslerine çalışma, ödevlerini yapma, sınavlar ve öğretimsel etkinliklerden oluşur.

Bireylerin davranışlarının çoğunluğunda görülen ve davranışlarda kalıcı olarak yerleşen değişimler öğrenme olarak tanımlanmaktadır, öğretme ise öğrenme eyleminin sağlanmasıdır (Özçelik:1987). Öğrencinin eğitim seviyesinin göstergesi davranışları iken öğrenim seviyesini ise diploması gösterir. Bu sebeple uygun olan doğru davranışı bilip uygulamayan birey öğretilmiş fakat eğitilmemiş bireydir (Başar, 2001). Eğitim öğretim faaliyetleri, eğitilmemiş bireylerin eğitilmiş bireylere yani çıktıya dönüşünceye kadar edindikleri beceri, tutum, davranış, bilgi ve değerlerin tümünü kapsamaktadır (Başaran,1982). Eğitim öğretim mekanlarının verimli ve etkili olması üzerine kafa yorulan en önemli durum eğitim ve öğretim süreçleri olmaktadır. Bunun sebebi insanın eğitimin girdisi ve çıktısı olması durumudur. Bu eğitim ve öğretim etkinlikleri sayesinde insan gelecek yaşantısına hazırlanmakta ve nitelikler kazanmaktadır. Bu sebeple eğitim ortamlarının sağlıklı olması hayatı boyunca alacağı eğitimin karakterini de etkisi altına almaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları ve eğitim-öğretim konusundaki beklentilerinin karşılanabileceği süreçlerin nitelikli bir biçimde planlanıp uygulandığı eğitim ortamları yaratmak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin en önemli vazifelerindendir (Stringfield ve Teddlie,1988). Akademik öğrenme zamanı kavramı verimli ve etkili bir eğitim öğretim sürecinin en önemli değişkenlerinden birisidir, etkili okullarda öğretmenlerin kontrolünde tamamen öğrenmeye ve öğretmeye ayrılması gereken zaman dilimini ifade etmektedir (Creemers,1990). Yapılan bir araştırmada etkili okulun nitelikleri belirlenmeye çalışılmış, sürekli olarak gelişen ve sağlıklı bir şekilde planlanmış eğitim öğretim süreçleri, okulun ve öğrencilerin başarılarında hayati öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Rosenshine ve Berlinger, 1978).

Eğitim ve Öğretim Ortamları

Eğitimin etkili ve verimli bir seviyede sunulabilmesi ve okulların etkili okul niteliği kazanması eğitim ve öğretim ortamlarının yapısı ile ilişkilidir. Ortam örgütün iç ve dış çevresinin toplamından oluşur. Eğitim örgütlerinde örgütsel davranış ortamı iklimlerin farklılıklarına göre ayrışabilmektedir (Başaran,1982). Sınıfın fiziki koşulları ile davranışsal ortamların birleşmesinden eğitim-öğretim ortamları oluşur (Harris, 1991). Eğitim ile amaçlanan hedeflere ulaşmak için en uygun fiziksel koşullar, farklı yönleri ile planlanan eğitim faaliyetleri ve tüm bunların sonucunda uygulamada gözlemlenmek istenen öğrenci-öğretmen davranışlar örüntüleri eğitim ortamının bileşenlerini oluşturmaktadır (Başar 2001).

Eğitim-öğretim ortamını, eğitim ile ilgili faaliyetlerin yerine getirildiği, süreçte karşılıklı etkileşimin ve iletişimin olduğu, çalışanlar, fiziki koşullar, araç ve gereçler, bina ve tesisler ve bu sayılanların örgütlenmesi gibi faktörlerin toplamının oluşturduğu çevre olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak karşılıklı bilgi alışverişinin gerçekleştirildiği, öğrencilerin etkileşime girdikleri ve eğitim-öğretim etkinliklerinin hayata geçirildiği çevre olarak da tanımlama yapmak mümkündür (Alkan, 1979).

Eğitim ortamının öğretme-öğrenme etkinliklerini göre düzenlenmesi mecburiyeti eğitim ortamının eğitsel etkinliklerin meydana getirildiği sosyal, fiziksel ve psikolojik içerikli bir çevre olmasından kaynaklanır. Verimli ve etkili bir eğitim ortamının hazırlanması için eldeki gücün hedef ve amaçlar doğrultusunda, sistemli, etkili ve eş güdüm içinde kullanılması gerekir, bunu yaparken de faaliyetlerin yönetim ve eğitim kadrosuna uygun bir düzende kurgulanması ve gerekli donanımlarla güçlendirilmesi gerekir (Alkan, 1979). Kaliteli ve etkin eğitim ortamları, öğrencilerin farklılık gösteren öğrenme amaçlarına, kabiliyet ve ihtiyaçlarına uygunluk gösterir, bunun sebebi öğrencinin okuluna ve sınıfa uyum sağlamasında ve öğrenme düzeylerinin arttırılmasında fiziki çevrenin büyük önem arz etmesidir. Fiziksel çevrenin öğelerini sınıfın temizliği, materyallerin ve duvarların rengi, ışık, sıcaklık, eşyalar, ortamdaki gürültü düzeyi, sınıf mevcudu şeklinde saymak mümkündür (Başar, 2001).

Okullarda verimli ve etkili bir eğitim ortamının sağlaması okul müdürlerinin en asli görevlerindendir. Sınıflarda ise aynı durumdan öğretmenler sorumludur. Öğrencilere birlikte olma bilincinin kazandırılması, birliktelik uyumu ve paylaşılan ortak kuralları geliştirmek ve etkin bir sınıf ortamı oluşturmak öğretmenlerin görevleridir (Woolfolk veNicholic,1980). Sessiz, sakin, düzenli, tertipli, disiplinli ve katılımcı bir sınıf ortamının oluşturulması, verimli bir öğretim ortamı sağlanması açısından çok önemlidir. Bu durum öğretmenin yönlendirmesi ve öğrencilerin yüksek katılım göstermesi ile mümkün olur (Brophy ve Good, 1986). Fiziki koşulları mükemmelleştirilmiş okul binaları, sanat, spor, kültür etkinliklerinin hayata geçirildiği, eğitim teknolojisi ile entegresi sağlanmış sınıflar, laboratuvar, kütüphane, atölye, spor salonları ve eğlence alanlarına sahip eğitim ortamları eğitimin yüksek nitelikli çıktılar üretmesi için gereklidir (Sammons ve diğerleri,1998). Etkili okulla ilgili hazırlanmış çalışmalarda elde edilen bulgulara göre etkili ve verimli eğitim ortamlarının, öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileri ile etkileşimlerini yükseltecek özellikte hazırlandığı görülmüştür, ayrıca bu çalışmalar verimli eğitim ortamlarının sağlanmasında yöneticilerin güçlü bir irade sergilediklerini ortaya koymuştur (Rallis, 1988). Bir eğitim kurumunun etkinlik ve

verimlilik konularına ne kadar yeterli olduğunun ölçülmesi için kullanılacak göstergeler, eğitim ortamında bulunan eğitsel bir takım hareket unsurları ile ilişkilidir. Eğitim ortamları ne kadar çeşitlilik arz ederse, yeni teknolojiler ve imkanlar buralarda ne kadar kullanılırsa ve de modern eğitim sistemlerinde olduğu gibi bu ortamlar kurgulanırsa eğitimin kalitesi ve eğitilen insanın donanım seviyesi o derece yüksek olacaktır.

Eğitim Ortamının Farklı Değişkinler Açısından Değerlendirilmesi

Yaratıcı, sorgulayan, bilimsel düşünebilen ve üretken nesiller yetiştirmek günümüz eğitim sisteminin temel amaçlarıdır. Öğrencilerin yukarıda sayılan bu özelliklere sahip olmaları onların mutlu olmaları ve zihinlerinin rahat olması ile doğru orantılıdır. Eğitim sistemi öğretme, öğrenme ve çalışmanın ciddiyetinin farkında olunduğu bu eylemlerin aynı zamanda da mutluluk verdiği ortamları hayata geçirmek zorundadır (Freire, 2000). Farklı aile yapılarından, farklı kültürlerden ve farklı coğrafyalardan gelerek sınıf ortamında bir araya gelmiş öğrenci ve öğretmenlerin düşünce ve davranış kalıplarının farklılık göstermesi çok normal bir durumdur. Eğitim ortamları tüm bu değişkenlerin bir potada eritildiği yerdir. Eğitim ortamını okulun ve sınıfın fiziki koşullarından, sınıf yönetimine, öğretmenlerin konumundan, tüm eğitim paydaşlarının paylaştığı felsefeye kadar bir çok değişkene bağlı olarak değerlendirmek gerekir. Eğitim ortamı ile ilgili bileşenlerin anlanabilmesi için farklı kriterlerde hazırlanmış çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen bulguların incelenmesi bakış açısının gelişmesi için önemlidir. Literatür incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin övgüleri ve geriş dönüşleri ile öğrencilerin eğitim ortamına ilişkin algılarının mercek altına alındığı bir araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenler tarafından verilen olumsuz dönütlerin öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği, olumsuz geri bildirim almaya alışmış öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz tavırlar içine girdikleri görülmüştür (Burnett, 2002). Yapılan başka bir çalışmada öğrenci ve öğretmen ilişkisinin eğitim ortamı algısına bağlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ve velilerinin eğitim ortamına ilişkin algıları incelenmiştir, "9-11 yaş aralığındaki öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri bilim öğrenme ortamı nedir?", "Öğrenciler ile velilerin gerçek ve tercih ettikleri öğrenme ortamı arasında fark var mıdır?", "Öğrenci başarısı ve tutumu arasında bir ilişki var mıdır?" sorularının temel alındığı araştırmaya göre eğitim ortamı ile öğrenci davranış ve tutumları arasında girift bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Fraser ve Allen, 2007).

Yalçın ve Enginer (2012), okul müdürlerine ilişkin ilköğretim okullarında oluşan algıların incelendiği çalışmalarında katılımcılardan "okul müdürü ……. benzer; çünkü ……" kalıbını kendilerine göre doldurmaları istenmiştir. Yapılan bu çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okul müdürlerini olumsuzluk unsuru olarak; yönetici ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde müdürleri yol gösterici olarak; öğrenci ailelerinin ise müdürleri koruyucu ve güven verici olarak nitelendirdikleri görülmüştür.

Yapılan bir diğer araştırmada örneklem grubu olarak genel lise öğrenci ve öğretmenleri ile çalışılmış, burada onların ideal okul algılarını analiz etmeye çalışmışlardır. Çalışmada "sanayi toplumuna göre örgütlenen eğitim ve okul hem bireysel hem toplumsal hem de ekonomik olarak ihtiyaçlara cevap verememektedir." denilmiştir. Günümüzde eğitim sisteminin karşılaştığı en temel problemin "geleceğin eğitimini" açıklayacak kapsayıcı bir okul ve eğitim kuramının yoksunluğuna vurgu yapılmıştır (Özdemir ve Akkaya, 2013).

Öğrencilerin eğitim ortamı algıları ve motivasyonları ile ilgili olarak yapılmış bir diğer araştırmada yükseköğretimdeki öğretim görevlilerinin eğitim stratejilerini belirlerken ve hangi stratejinin daha faydalı olabileceği hususlarında karar vermekte zorlandıkları bulgusuna erişmiştir. Çalışma sonuçlarına göre eğitim ortamlarının bir üyesi olarak öğrencilerin kendi kendilerini motive etmeyi başardıkları ortaya çıkmıştır (Radovan ve Markovec, 2015). Şahin Akyüz (2016), sekizinci sınıf öğrencilerinin gerçek ve ideal fen öğrenme ortamlarına yönelik imajlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ideal fen öğrenme ortamlarının etkileşimli tahta, deney masaları ve görseller ile yansıtıldığı; gerçek fen öğrenme ortamlarının çoklu zekâya dayalı öğrenme teknikleri, rekabetten uzak ve grupla öğretimin yansıtıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin ideal fen ortamında fiziksel olarak sessiz öğretim yöntemi olarak zengin kişisel gelişim olarak başarı hissini yaşayabilecekleri öğrenme

Etkili Okul

Bazı okulların diğer okullara göre daha başarılı olması, eğitimin etkinliğinin ve verimliliğinin arttırılması amacıyla hazırlanan ve etkili okul konusuna yoğunlaşan araştırmaların yapılmasına zemin hazırlamıştır (Kaplan, 2008). Bu çalışmaları yapan araştırmacıların ilk hareket noktası, kültürel, sosyo-ekonomik ve ailevi durumlarına bakılmaksızın bütün öğrencilerin eğitiminde başarı sağlayan ve etkili okul olarak kabul görmüş yapıların mercek altına alınması olmuştur. Araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre tüm bu okulların ortak özellikleri arasında en dikkat çekenler kuvvetli bir öğretimsel liderlik, güçlü görev anlayışı, tüm öğrenciler için yüksek başarı

beklentisi, ifade edilen eğitimsel davranış kalıpları, akademik başarının sürekli takip edilmesi ve izlenmesi, güvenli ve düzenli çevre gibi olgulardır. Bu özellikler aynı zamandna etkili okulun değişkenleridir (Lezotte, 2001). Etkili okul, okula devam etmekte olan tüm öğrencilerin eğitilip, öğrenebilecekleri bir eğitim ortamı olarak tanımlanmıştır (Taylor, 1990). Bir araştırmada etkili okulu meydana getiren altı temel özellik olduğu belirtilmiştir, bu özellikler nitelikli öğretmen, öğretmenin memnuniyeti ve katılımı, okul yöneticilerinin iletişim kapasitesi ve liderlik özellikleri, güçlü örgüt kültürü ve iklimi, okul yönetiminin yapıcı ilişkileri ve yüksek aile katılımıdır (Zigarelli, 1996; akt; Dinçsoy, 2011).

Etkili okul programları ve eğitim öğretim süreçleri de etkili okulun boyutlarındandır. Akademik program, bir diğer adıyla müfredat programı kavramları okul programını ifade etmektedirler. Eğitim öğretim süreçlerinin kaynağı okul programıdır, programın kaynağı ise sunulan eğitimin hedef ve amaçlarıdır. Etkili okullarda okul programları ve eğitim öğretim süreçlerinin içeriği, öğretmenler tarafından hazırlanan planlar doğrultusunda yönetilir. Eğitim ortamlarında geçirilen zamanın büyük bir bölümü eğitim-öğretim etkinliklerine ve öğrencinin öğrenmesine ayrılmış durumdadır (Aslan, 2014). Etkili okullarda okulun varlık nedeni öğrencidir ve öğrenciler, öncelikle kendilerine, ailesine, hayata, kültürlerine, topluma, yasalara, milli değerlere ve tüm insanlığa saygının öğretilip benimsetildiği kişilerdir. Etkili okullarda kurgulanan ve uygulanan örgüt kültürü, öğrencileri diğer okullardaki öğrencilere göre daha başarılı ve farklı olmaya zorlamaktadır, burada yürütülen eğitim süreçleri esnasında öğrenciler her aşamada aktif ve eğitim faaliyetlerinin içinde yer alırlar. Etkili okul öğrencileri davranış kalıplarından, giyip kuşamlarına değin diğerlerine göre farklılık gösterirler, oyun oynarken bile bu farklılık göze çarpmaktadır. Eğitim faaliyetleri de dahil tüm sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif aktiviteleri birlikte yapmaktan zevk alırlar. Teknolojiden ve bilgiden etkin ve verimli bir düzeyde faydalanırlar ayrıca farkındalık seviyeleri yüksek, sorgulayan, soru soran, araştıran ve sorumluluk sahibi öğrencilerdir (İhtiyaroğlu, 2014).

Eğitim ortamı olgusunun içinde barındırdığı temel öğelerden birisi olan çevre kavramı, okulun etkileşim halinde olduğu iç ve dış çevredeki unsurları ifade etmektedir. Aileler de bu unsurlardandır. Öğrencilerin bireysel bir takım arzu ve isteklerinin ortaya konmasında en işlevsel yolun onların aileleri ile işbirliği yapmak olduğu araştırma sonuçlarından ortaya çıkmıştır. Öğrencileri en iyi tanıyanların kendi aileleri olmaları ve de okul ile öğrenci aileleri arasında uyumlu bir iletişim olması gerekliliğinden hareketle, velilerin, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimleri ve de akademik başarılarına katkı vermeleri sağlanmalıdır. Etkili okulun en önemli özelliklerinden birisi ailelerin okulun amaç ve misyonunu anlamaları ve desteklemeleridir (Çelikten, 2006). Okullar, devamlı etkileşim halinde bulundukları bir sosyal çevrenin içinde bulunurlar. Gerek iç çevrenin gerekse dış çevrenin öğrenmeye uygun yerler haline getirilmesi ve bu çevresel faktörlerin eğitimsel süreçlerde desteğinin alınması okulu etkili kılmak için büyük bir gerekliliktir. Düzenli bir okul çevresi etkili okulların önemli bir bileşenidir, okulda düzensizlik ve disiplin problemleri nedeniyle eğitim öğretim sık aralıklarla bölünürse yeterli öğrenmeden bahsedilemez. Bu sebeple böyle olayların yok edilmesi ya da en aza indirgenmesi etkili okulların önemli hedefleri arasındadır (Biltekin, 2013).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda insan davranışları, görüşleri, tutumları ve deneyimleri ayrıntılı bir yaklaşımla incelenerek yorumlanmakta ve betimlenmektedir. Nitel araştırmalar; araştırılan olgunun, olayların ya da kişinin miktar, ortalama gibi ölçülebilir özellikleri yerine bunların daha ayrıntılı anlaşılmasına ilişkin "nasıl" ve "niçin" gibi sorularla açıklık kazandırılan çalışmalardır (Kıral, 2020).

Çalışma Materyali

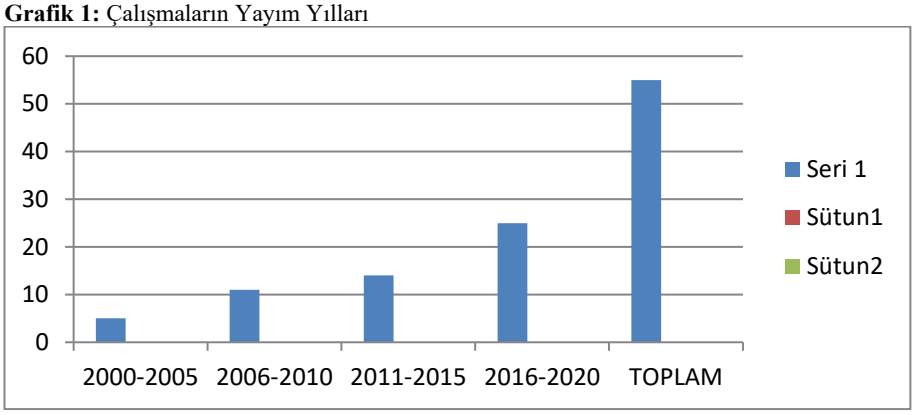
Literatür taraması yöntemiyle ulaşılan çalışmalar arasında eğitim bilimleri alanındaki veri tabanından elde edilen makaleler ve Yükseköğretim Kurumunun resmi internet sitesinden ",eğitim ortamı" anahtar kelimesi ile taranarak elde edilen tezler yer almaktadır. Çalışma materyalini Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Bu çalışmaya kaynak olarak Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Burada konu ile ilgili olarak tespit edilen 36 adet tez ve 19 adet makaleye ulaşılmıştır.

Veri Çözümleme Tekniği

Bu çalışmada da okul yöneticilerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin araştırma sonuçlarının incelenmesi konusundaki alanyazın araştırmaları taranmış ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar; yöntem, veri toplama prosedürü, bulgular ve öneriler bölümleri bakımından ayrı ayrı incelenerek temalara ayrılarak konular verilmiştir.

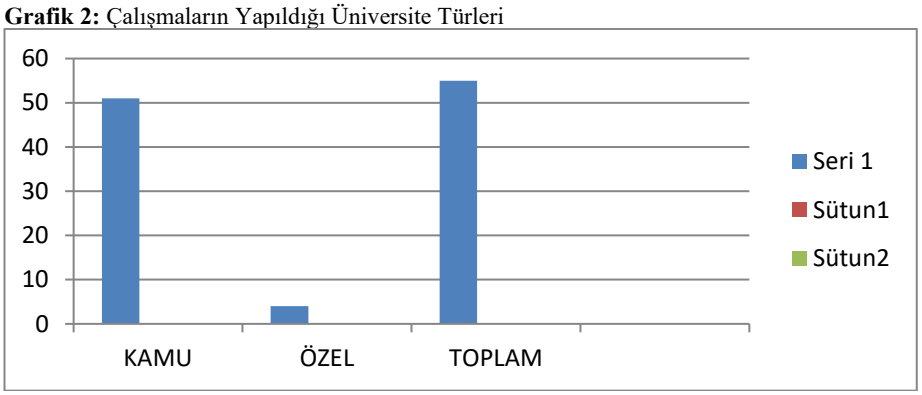
BULGULAR VE YORUM

Grafik 1: Çalışmaların Yayım Yılları



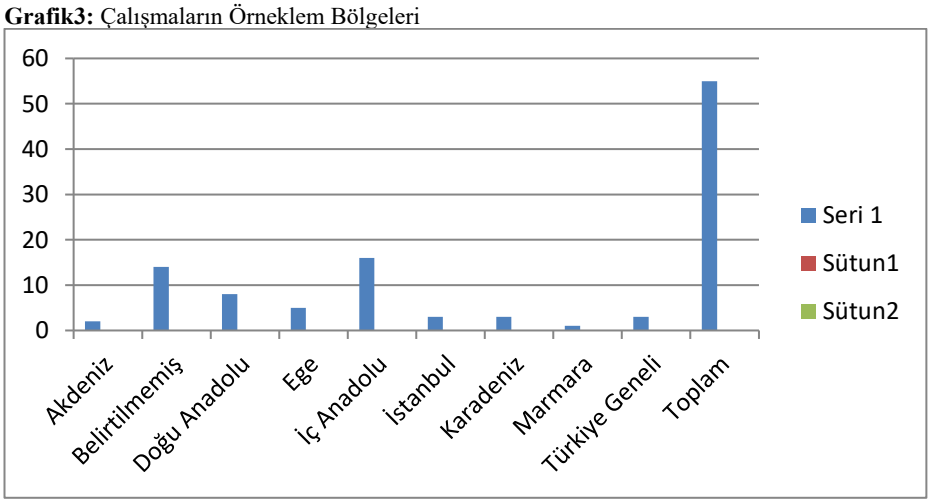
Grafik 1 incelendiğinde, eğitim ortamı ile ilgili hazırlanan araştırmaların 2016-2020 yılları (*n*= 25, %45,45) arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Konunun son yıllarda önem kazanması çalışmaların da son yıllarda sayılarının artmasının bir sonucu olarak yorumlanabilmektedir.

Grafik 2: Çalışmaların Yapıldığı Üniversite Türleri



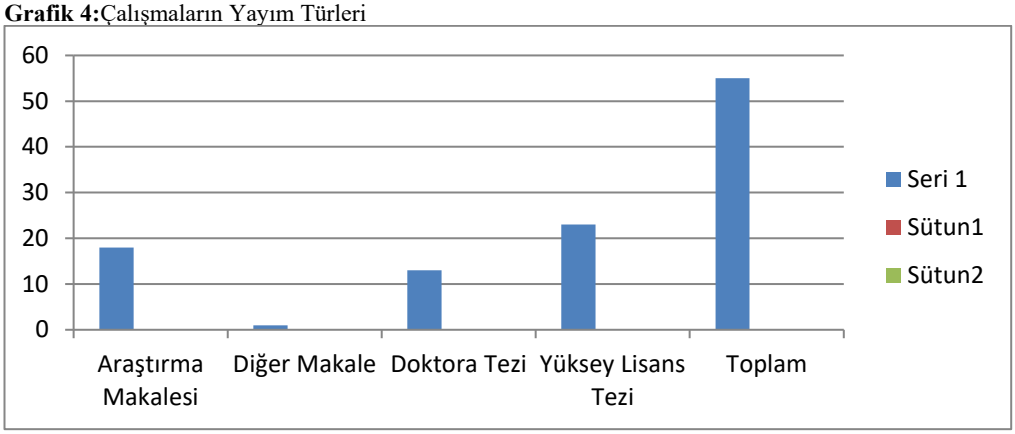
Grafik 2 incelendiğinde, eğitim ortamı konusunda hazırlanan çalışmaların (n=51) büyük oranda kamu üniversitelerinde hazırlandığı, özel üniversitelerde de (n=4) araştırma konusu olarak çalışıldığı görülmüştür.

Grafik3: Çalışmaların Örneklem Bölgeleri



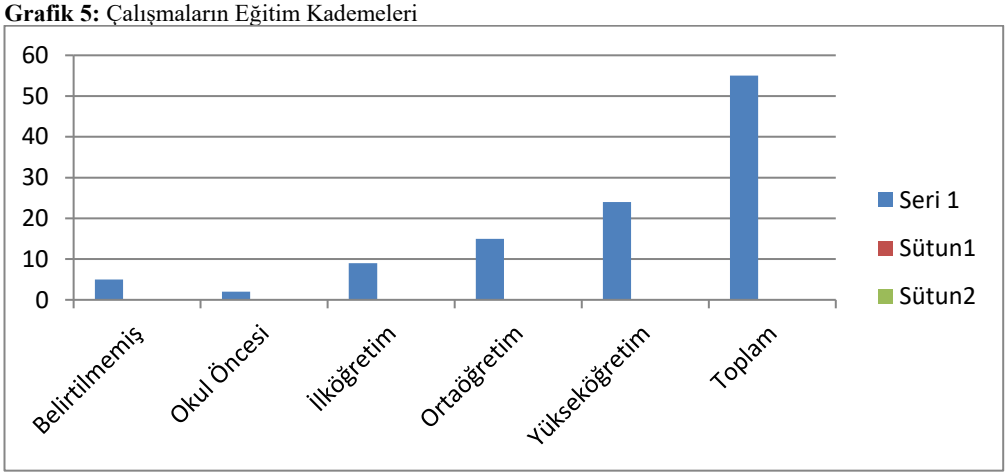
Grafik 3 incelendiğinde, örneklem bölgelerinin eğitim ortamı konusunda yapılan çalışmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde İç Anadolu (*n* = 16), Doğu Anadolu (*n*=8) bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir.

Grafik 4:Çalışmaların Yayım Türleri



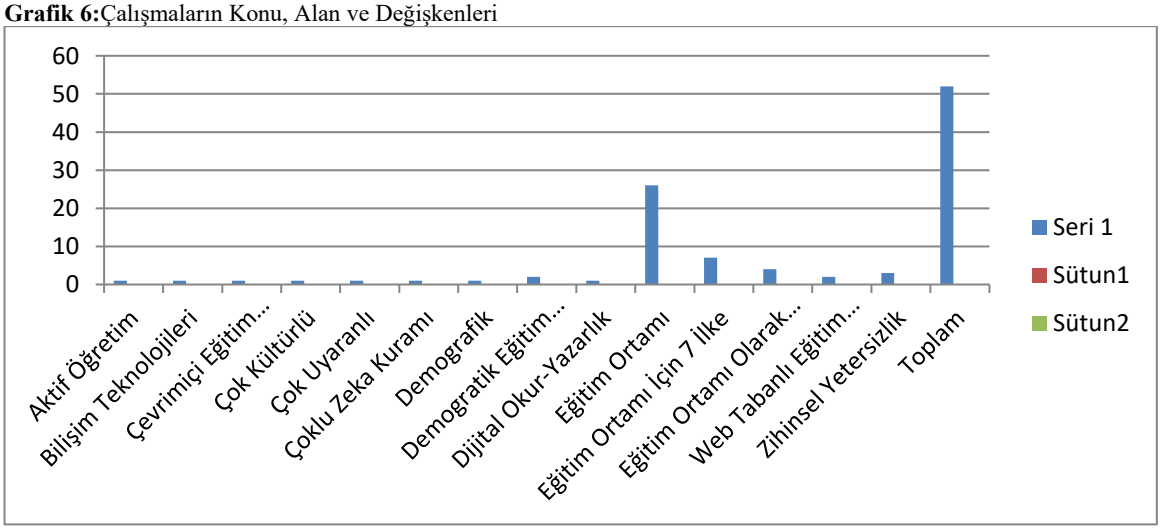
Grafik 4 incelendiğinde, eğitim ortamı konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri (n= 23) ve araştırma makalesi (n= 18) şeklinde çalışıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinde ise *n*= 13 çalışma görülmüştür.

Grafik 5: Çalışmaların Eğitim Kademeleri



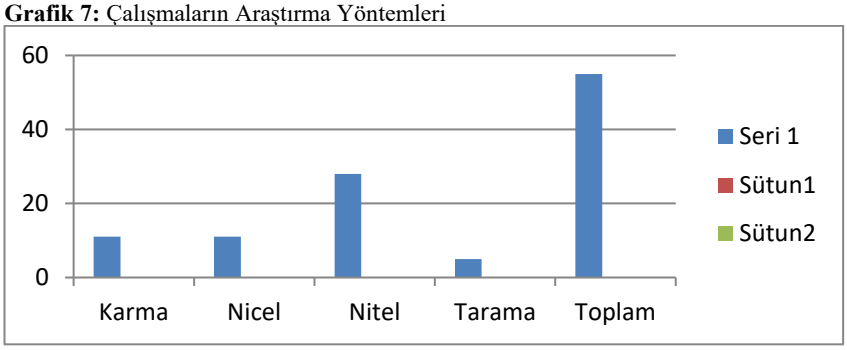
Grafik 5 incelendiğinde, eğitim ortamı konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla yükseköğretim kurumunda (*n* = 24) yapıldığı, daha sonra ise ortaöğretim kurumunda (*n* = 15) çalışıldığı görülmektedir. Ancak okulöncesi (*n* = 2) üzerinde ise bu konunun çalışılma sıklığı oldukça düşüktür.

Grafik 6:Çalışmaların Konu, Alan ve Değişkenleri



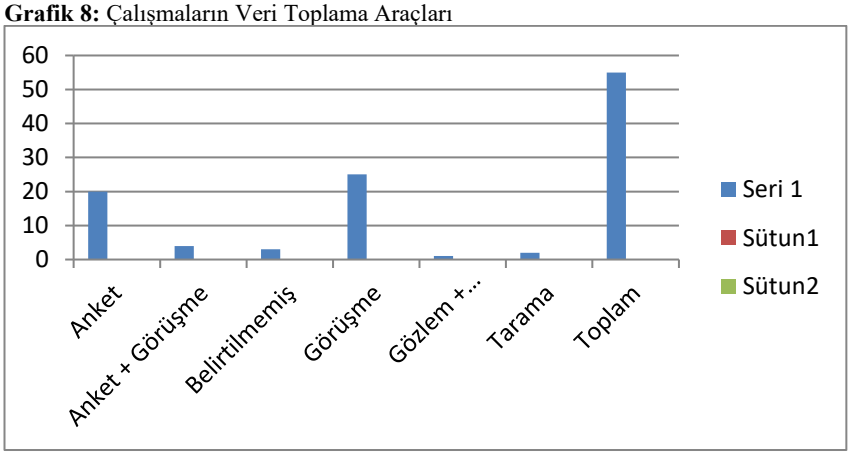
Grafik 6 incelendiğinde, eğitim ortamı konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla eğitim ortamı değişkenlerin (*n* = 26) bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmüştür.

Grafik 7: Çalışmaların Araştırma Yöntemleri



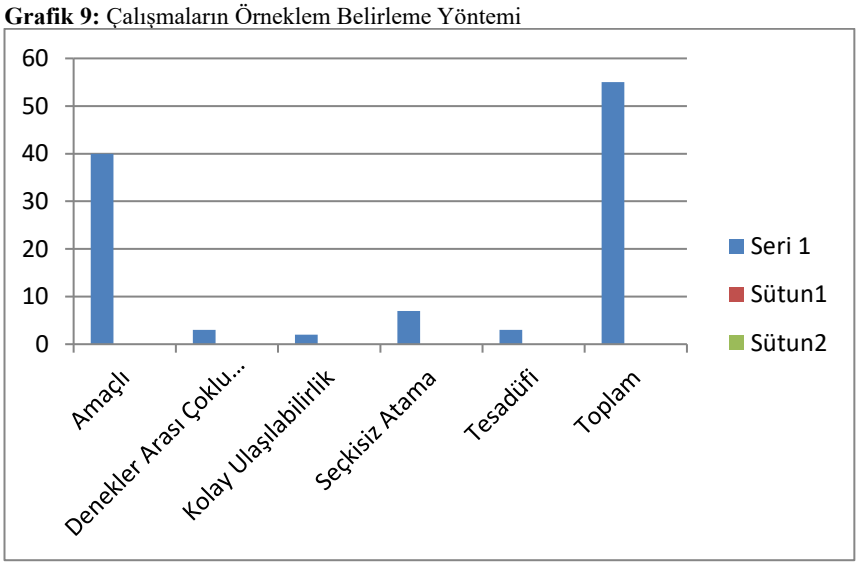
Grafik 7 incelendiğinde, eğitim ortamları konusunda yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemlerle (n=28) yapıldığı, nicel yöntemlerle de (n = 11) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda (n = 11) karma , bazı çalışmalarda ise (n= 5) tarama yöntemi kullanıldığı görülmüştür.

Grafik 8: Çalışmaların Veri Toplama Araçları



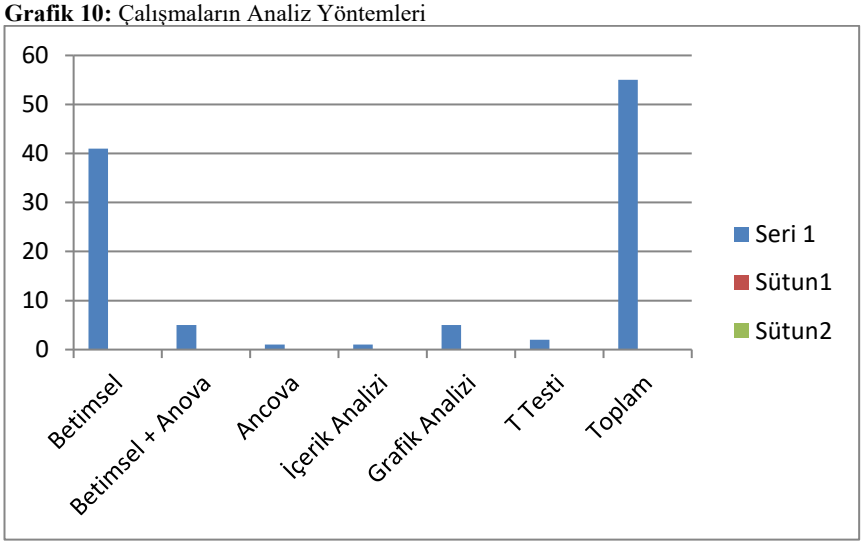
Grafik 8 incelendiğinde, eğitim ortamı konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin (*n* = 25), daha sonra ise anket tekniğinin (*n*= 20) kullanıldığı görülmektedir.

Grafik 9: Çalışmaların Örneklem Belirleme Yöntemi



Grafik 9 incelendiğinde, eğitim ortamı konusunda yapılan çalışmalardaki örneklemlerin çoğunlukla amaçlı yöntemlerle (n = 40) belirlendiği, daha sonra ise seçkisiz atama (n = 7) ve tesadüfi (n = 4) örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise örnekleme yönteminin belirtilmemiş (n =1) olduğu görülmüştür.

Grafik 10: Çalışmaların Analiz Yöntemleri



Grafik 10 incelendiğinde, eğitim ortamı konusunda yapılan çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel (n = 41), daha sonra ise grafik analizi (n = 5), Anova (n = 5), Ancova (n = 1) ve içerik analizinin (n= 1) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Hazırlanan bu çalışmanın neticeleri mercek altına alındığında, eğitim ortamı konusunda ortaya konan tez ve makalelerin birbirine benzeşen bir takım bilimsel araştırma yöntemleri ile hazırlandıkları dikkat çekmektedir. Eğitim ortamı ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla araştırmanın 2016-2020 yılları arasında hazırlandığı görülmektedir, konunun kamuya ait yükseköğretim kurumlarında daha fazla işlendiği, yapılan çalışmalarda araştırmacıların örneklem grubu seçiminde İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerini daha çok tercih ettikleri, yoğunluk olarak yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğu, eğitim kademesi olarak yükseköğretim kurumlarının tercih edildiği, nitel araştırma geleneğinin daha yoğun tercih edildiği, görüşme yöntemi daha fazla kullanılarak veri toplanmaya çalışıldığı görülmüştür. Görüşme yönteminin ardından en fazla anket yönteminin kullanıldığı ve betimsel istatistik, Anova ve t-testinin analiz yöntemi olarak çoğunlukla kullanıldığı görülmüştür.

Çalışmanın elde edilen bulgulardan ilki eğitim ortamı konusunda yapılan araştırmaların büyük oranda yüksek lisans tezi ve araştırma makalesi şeklinde hazırlandığıdır. Eğitim ortamında sunulan hizmetlerin ve bu hizmetlerin kolay bir şekilde sunulabilmesinin, teknolojik imkanlarla çeşitlendirilmiş eğitim-öğretim ortamlarının hazırlanması, tüm eğitim paydaşları için büyük önem arz etmektedir. Yapılan araştırmaların tez ve araştırma makalesi şeklinde hazırlanmasının konu hakkında gerekli bilişsel gözlemlerin yapılması ve eğitim ortamı olgusunun geliştirilmesi açısından önemi olduğu söylenebilir. Çalışmadaki bulgulardan bir diğeri ise eğitim ortamı ile ilgili çalışma ve araştırmaların genelde nitel araştırma paradigması kullanılarak hazırlanmış olduğudur. Bunun dışında bu çalışmalarda en çok görüşme yöntemi, daha sonra da anket yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Bu durum Balcı (1993)'ün bulguları ile örtüşmektedir.

Çalışmada incelenen araştırmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde eğitim ortamı konusunun İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Ege bölgelerinin daha fazla çalışmalara konu edildiği görülmüştür. Bu bölgelerin seçiminde burada kırsal kesimlerin yoğun olarak bulunmasının, kırsaldaki okullarda yaşanmakta olan eğitim sorunları, okul binası, materyal gibi fiziki koşullarda yaşanan problemlerin ve de merkezler ile kırsal arasındaki yoğun sosyo-ekonomik farklılıkların yoğunluğunun etkili olduğu düşünülebilir bu durum Al Şensoy ve Sağsöz (2005)in tezleri ile örtüşmektedir.

Eğitim ortamları, eğitimin temel amacı olan sistemin temel hedefi olan öğrenim faaliyetlerinin öğrencilerin gereksinim ve niteliklerini göre hazırlanması bunlara cevap verebilmesi amacıyla uygun bir şekilde tasarlanmalı ve biçimlendirilmelidirler. Öğrencilerin hayallerini süsleyen, yapay zeka, giyilebilir teknoloji, uzay çalışmaları gibi modern çağın getirdiği bir çok yeniliğin bile kullanılmakta olduğu eğitim ortamlarının oluşturulması ülkenin gelişmesi açısından da, beşeri sermaye kaynağının niteliğinin arttırılması açısından da büyük öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

Al Şensoy, S., ve Sağsöz, A. (2015). Öğrencilerin başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Alkan, C. (1979). Eğitim Ortamları, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Aslan, Ş. (2014). Anadolu liselerinde etkili okul kavramının yönetici ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Batman ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.

Balcı, A. (1993). Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma, Ankara: Erek Ofset.

Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı.

Başaran, E.İ. (1982). Örgütsel Davranış. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 108.

Biltekin, T. (2013). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Kayseri.

Brophy, J. E., and Good, T. L. (1986). Teachers Behaviour and Student Achievement in Wittrock, M. C. (ed). Handbook of Research on Teaching, New York: 3 rd Ed., Macmillian.

Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. Educational Psychology.

Burns, L.T. and Howes, J.(1988). "Handing Control to Local Schools", Education Dipest.

Creemers, B.P.M. (1990). School Effectiveness and Effective Instruction; The Need for a Further Relationship, Paper Presented at ICSEI, Jarusalem.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve Ögretmen Meteforları. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Dinçsoy, B., Ş. (2011). Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Dodson, C. K. (2005). The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in north Mississippi schools (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mississippi University, Oxford.

Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. (8. Basım). Ankara: Meteksan Basım.

Freire, P. (2000). Yüreğin pedagojisi. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Harbaugh, R. J.(2005). Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Immaculate University, Pennsylvania.

İhtiyaroğlu, N. (2014a). Öğrenci Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri. ODÜ, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.

Kaplan, F. (2008). Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Lezotte, W., L. (2001). Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement.

Jansen, J. D. (1995). "Effective schools?", Comparative Education.

Ostroff, C., and Schmitt, N. (1993). "Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency", Academy of Management Journal.

Özdemir, S., ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.

Özçelik, D.A. (1987). Eğitim Programları ve Öğretim, Genel Öğretim Yöntemi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Radovan, M., & Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. CEPS Journal.

Rallis, S. (1988). Rooms at the Top: Conditions for Effective School Leadership. Phi Delta-Kappan, May.

Reaves, J.L. (1993). Improving Campus Performance, Advances in Educational Productivity. London: Vol. 3, TAI Pers Inc.

Reitzug, U. (1989). Principal – Teacher Interactions in Instructionally Effective and Ordinary Schools. Urban Education. Vol. 24, No:1, Sape Publication. Inc.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective schools: A Review of School Effectiveness Research. Report by the Institute of Education, University of London: Office for Standards in Education.

Stringfield, S., and Teddlie, C. (1988) A Time to Summerize: The Luisiane School Effectiveness Study. Educational Leadership.

Şişman, M (1996). Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda bir Araştırma. Eskişehir.

Taylor, B., M., Pearson, P:D., Clark, K. F. ve Walpole S. (1990). Effective Schools/Accomplished Teachers). The Reading Teacher.

Yalçın, M., ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi.

Woolfolk, A., and Nicholich, L.M. (1980). Educational Psychology For Teachers, Prentice Hall, USA.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Covid 19 Salgını Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Asosyal Davranışlar

Social Media Use and Asocial Behaviors Duiıng the Covid 19 Epidemic

Adem İkri [1]
Dilek Yardımcı Palaz [2]
Ümran İkri [3]
Bilal Küçük [4]
Zafer Erdoğan [5]
Ahmet Özkan [6]

ÖZET

2019 yılının son günlerinde Çin'in Vuhan kentinde başlayan yeni bir zatürre salgını kısa sürede tüm dünyaya yayıldı ve salgın haline geldi. Covid19 olarak adlandırılan bu salgın, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından Pandemi ilan edildi. Salgınla mücadele için uluslararası alanda uygulanan bir dizi önlem var. Bu önlemlerden bazıları sosyal izolasyon, karantina süreci, okul, sinema, restoran, kafeterya ve toplumda yaygın olarak kullanılan diğer birçok ortak alanın kısıtlamaları veya kapatılması ve dokunma dinlenmeleri gibi düzenlemelerin sosyal izolasyona kısıtlamaları vardır. İnsanların günlük rutinlerinde ve ruh hallerinde çok ani değişiklikler olması, özellikle çevrimiçi oyunlar ve sosyal ağlar olmak üzere dijital eğlence tüketiminin artmasına neden oldu.

Sosyal medya kullanımı, çeşitli sosyal faydalar sağlasa da aynı zamanda bazı insanlarda bir takım psikolojik veya zihinsel sorunlara yol açarak insanların asosyal davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir. Bu makalede, Pandemi döneminde yapılan araştırmalar ve raporlardan yola çıkılarak covid 19 döneminde sosyal medya kullanımının asosyal davranışlar üzerindeki etkisi incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Covid 19, Salgın, Pandemi

ABSTRACT

A new pneumonia epidemic, which started in Wuhan, China in the last days of 2019, spread all over the world in a short time and became an epidemic. This epidemic, called Covid19, was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO) on March 11, 2020. There are a number of measures implemented internationally to combat the epidemic. Some of these measures include social isolation, quarantine process, restrictions or closure of school, cinema, restaurant, cafeteria and many other common areas commonly used in the community, and regulations such as touch rests have restrictions on social isolation. The very sudden changes in people's daily routines and moods have led to increased consumption of digital entertainment, especially online games and social networks.

Although the use of social media provides various social benefits, it can also cause some psychological or mental problems in some people, causing people to exhibit asocial behaviors. In this article, the effect of social media use on asocial behaviors during the covid 19 period will be examined based on the researches and reports made during the pandemic period.

Keywords: Covid 19, Epidemic, Pandemic

How to Cite This Article
İkri, A., Yardımcı Palaz, D., İkri, Ü., Küçük, B., Erdoğan, Z. & Özkan, A. (2023). "Covid 19 Salgını Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Asosyal Davranışlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4771-4790. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67039

Arrival: 13 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

2019 yılı sonlarında Çin'in Vuhan şehrinde bir solunum yolu rahatsızlığı şeklinde ortaya çıkan Covid19, kısa sürede hızla tüm dünyaya yayıldı.(Bao ve ark. 2020; Qiu ve ark., 2020).Dünya Sağlık Örgütü tarafından Pandemi ilan edilmiştir. Hastalık Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakanın Sağlık Bakanı Dr. Fahrettin Koca tarafından açıklanmasıyla vatandaşlarımız için farklı bir boyut kazanmıştır. Tüm dünyada bu süreçte hastalığın yayılmaması için pek çok önlem alınmıştır.COVID19'un yayılmasıyla birlikte, virüs bulaşma riskini azaltmak için toplumsal izolasyon, seyahatlerde kısıtlamalar ve karantina uygulamalar gibi tutum ve davranışlar dünya çapında hızla benimsendi (Brooks, S.K. ve diğerleri, 2020). Uluslararası alanda, salgınla mücadele için bir dizi önlem var. Bu önlemlerden bazıları sosyal izolasyon, karantina prosedürleri, okul, sinema, restoran, kafeterya ve topluluk içinde kullanılan diğer birçok ortak alanın kısıtlanması veya tamamen kapatılması, sokağa çıkma yasağı gibi düzenlemelerdir. Bu dönemde "evde yaşamak" sloganı birçok kamu kurumu, özel sektör, TV istasyonları ve internet kullanıcıları tarafından kullanılmış ve insanlara evde kalmaları tavsiye edilmiştir. Bu dönemde, Türkiye'deki internet servis sağlayıcılarının verilerine göre, günün saatinde özellikle 15 Mart'tan bu yana sosyal ağların kullanımı yüzde 50 arttı.

[1] Müdür Yardımcısı., MEB, Ankara, Türkiye
[2-4-5-6] Okul Müdürü., MEB, İstanbul, Türkiye
[3] Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

Sosyal medya kullanımının artması ile bireylerde asosyal davranışlar görülmeye başlanmıştır (Kara, 2021). Covid 19 döneminde karantina sebebiyle insanların birbirleriyle yüz yüze iletişim kurması zorlaşmıştır. İnsanlar bu dönemde geleneksel iletişim biçimi olan yüz yüze iletişimden farklı bir boyutta gerçekleşen sanal iletişime geçiş yapmışlardır. Bu yeni iletişim biçimi insanları bir taraftan hızla sosyalleştirirken bir taraftan hızla yalnızlaştırmaktadır. İnsanlar karantina döneminde yüz yüze iletişim kurmakta zorlandıkları için sosyal medya kullanmayı tercih etmekte ve bu da bireylerde asosyal davranışlar görülmesine neden olabilmektedir (Güleç, 2018).

Bu araştırmada Covid 19 döneminde karantina sebebiyle gereğinden fazla sosyal medya kullanılmasının bireyin normal olmayan davranışlar sergilemesine, yalnızlaşmasına, aile içi iletişim ve toplumla iletişim kurmada bazı olumsuzluklara neden olduğu üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın amacı, Covid 19 döneminde karantina ve sosyal izolasyon nedeniyle bireylerin yüz yüze iletişim kuramamasından kaynaklanan, sosyal medya kullanımının artmasıyla bireylerin asosyal davranışları üzerindeki etkiyi incelemektir.

Covid 19 Dönemi

Covid 19 salgını Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılının sonlarında ortaya çıkmış ve bir çok kişinin ölümüne sebep olmuştur. Deniz ürünleri ve canlı hayvan toptan satış pazarından çıktığı düşünülen bir hastalık kısa sürede tüm dünyaya yayılarak epidemik bir hal almıştır. Bilim insanları ve doktorlar binlerce insanı öldüren bu hastalığın yeni bir hastalık olduğunu ve adının da COVID-19 şeklinde tanımlandığını duyurmuşlardır.

13 Mart 2020 tarihli Dünya Sağlık Örgütü basın açıklamasında, Genel Direktörü Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus: Nerede olduğunu bilmediğiniz bir virüsle savaşamazsınız. Bunu önlemek için tespit edin, izole edin, test edin ve tedavi edin!" COVID19'un yayılma zincirini kırın! Bulduğumuz ve tedavi ettiğimiz her vaka hastalığın yayılmasını sınırlayacaktır." Bu terimin kullanılması hastalığın bundan sonra izleyeceği yola ışık tutmaktadır. Küresel bir Pandemiye dönüşen COVID19, sadece tıbbi değil, aynı zamanda sosyal, mesleki, politik, ekonomik, etik ve ahlaki sonuçlara da neden oldu. Ülkelerin COVID19 salgınına hazırlıklı olmaması, alınacak önlemlerde bazı gecikmeler ve kafa karışıklığı ve hastalığın bulaşma oranının yüksek olması nedeniyle salgının yayılmasının pandemiye dönüştüğü gözlemlendi. Hastalığın Türkiye'de 11 Mart 2020'de ortaya çıkan ilk vaka olduğunu, Sağlık Bakanı Dr. Fahrettin Koca'nın açıklamasıyla vatandaşlarımız için farklı bir boyut kazandı. Türk devleti bu süreçte hastalığın yayılmasını önlemek için birçok önlem almıştır.65 yaş üstü ve 20 yaş altı için sokağa çıkma yasağı uygulanan Türkiye'de, özellikle diğer yaş gruplarındaki vatandaşlar için gönüllü karantina ve sosyal izolasyon örnekleri gündeme geldi. Koronavirüs hastalığının yayılmasını önlemenin en etkili yöntemleri sosyal izolasyon ve kendi kendini karantinaya almaktır. Bu dönemde "evde yaşamak" sloganı birçok kamu kurumu, özel sektör, TV istasyonları ve internet kullanıcıları tarafından kullanılmış ve insanlara evde kalmaları tavsiye edilmiştir. Bu dönemde, Türkiye'deki İnternet servis sağlayıcılarının verilerine göre, özellikle 15 Mart tarihinden itibaren gündüz internet kullanım oranı yüzde 50 arttı.

Covid 19 Dönemi Etkileri

Covid 19 hayatı doğrudan etkilediğinden hem görsel, hem de yazılı medyada kendisinden oldukça söz ettirmiş ve sosyal medya aracılığı ile bilgiler, farklı platformlarda anlık olarak paylaşılmıştır. İnsanlar, pandemi konusunda sosyal medya aracılığıyla hızlı bir şekilde, kritik konularda kendilerine yol gösterecek güvenilir bilgi elde etmeye çalışmışlardır (Holmes ve ark., 2020).Hastalıklar ve pandemiyle ilgili bilgilerin sürekli ve anlık olarak medyada yer alması, toplum üzerinde birtakım psikolojik etkiler yaratabilir. Bu nedenle sosyal medya kullanan bireylerin davranışları potansiyel olarak etkilenebilir veya değişebilir (de Silva ve ark., 2009). Sosyal medya kullanımının günlük hayatımızda giderek artması pandemide toplumu bilgilendirmesine rağmen toplumu yanlış bilgilendirme olasılığının da olabildiğini göstermektedir. Bu dönemde ortaya atılan komplo teorilerinin yayılma olasılığı yüksektir. Komplo teorileri ve yanlış bilgilerle başa çıkmak için etkili bir baş etme stratejisine özellikle de pandemi dönemlerinde ihtiyaç duyulmaktadır (Sharma ve ark., 2017).

Covid19 salgınının gelecekte insanlar üzerinde doğrudan veya dolaylı psikolojik ve sosyal etkiler yaratarak ruh sağlığını etkileyebileceği belirtilmektedir (Holmes vd., 2020; Kaya, 2020). Pandemi sürecinde insanların evden çalışmak zorunda kalması, iş zorlukları, hastalığın ne zaman kontrol altına alınacağının belirsizliği, sosyal ve fiziksel izolasyon önlemleri, beden ve ruh sağlığı için gerekli birçok sosyal ortamın bozulmasına neden olmuştur (Bao ve diğerleri, 2020). Bu tür olayların sonuçları bilinmemekle birlikte, hastalığın sosyal ağlarda sık sık işlenmesi, psikososyal etkilerinin şiddetini daha da artırabilir.(Sellers ve ark., 2019).

a) Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Çocuklar, kendi gelişimsel, sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılamak için kaynaklara erişme deneyimi ve becerilerinden yoksun olduklarından, pandemi gibi travmatik olaylardan ciddi şekilde etkilenirler.Pandemi çocukların daha hassas hissetmelerine, netlik ve öngörülebilirlik gereksinimi

duymalarına neden olmakta, rutinlerin sürdürülmesi çocukların rahatlamasını, kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Sarman, 2020).

3-6 yaş arasındaki çocuklar: Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre okul öncesi dönemdeki çocuklar çevrelerine karşı daha meraklıdırlar. Anlayamadıkları olayları anlamlandırmaya çalıştıkları için daha fazla soru sorarlar. (Arslan, 2008). Hastalığın ne olduğunu tam olarak kavrayamayan okul öncesi çağındaki çocuklar bu durumu kendilerine verilen bir ceza olarak da anlayabilirler. Bu nedenle sosyal medyada kaos ve kriz ortamını paylaşan haber ve bilgileri takip eden çocuklarda, kaygı ve korku gibi psikolojik zorlanma belirtileri görülebilmektedir (Er, 2006).

6-12 yaş arasındaki çocuklar: Covid 19 döneminde hastalığı önlemek için karantina uygulamalarına yer verilmesi bu yaş gurubundaki çocukları olumsuz yönden etkilemiştir. Bu yaş gurubundaki çocuklar için okul arkadaşlarıyla gerçekleştirdikleri faaliyetler oldukça önemlidir. Okullar kapatılarak hastalığın yayılma hızı düşürülmeye çalışılmıştır. Okulların kapanması sebebiyle evde kalan çocuklar sosyal medyada daha fazla vakit geçirmeye başlamıştır. Sosyal medyadaki yer alan bilgilerle çocuklar salgın ile ilgili gerçek ve gerçek olmayan bilgiler edinmişlerdir. Bunun sonucunda çocuklarda hastalanma korkusu, hastalığın kendisine, aile bireylerine bulaşacağı, yaşadığı yerin güvensiz olduğuna yönelik değerlendirmeler oluşabilecektir. Çocuğun okuldan ve arkadaşlarından ayrı kalması özgürlüğün kaybedildiği algısı oluşturabilir. Bu dönemde bu yaş gurubundaki çocuklarda krizler, öfkelenmeler ve sonunda aile içinde iletişim konusunda sorunlar görülebilmektedir. Aile bireyleri doğabilecek sorunların farkında olmalı ve gerekli önlemleri almalıdır (Kaya, 2020).

b) Ergenler Üzerindeki Etkileri

12-18 yaş grubu olarak tanımlanan ve bireyde fizyolojik, toplumsal, romantik inkişaf şeklinde değişik değişikliklerin ortaya çıkmış olduğu buluğ çağındaki çocuklar gövde bütünlüğünün korunması ve devamının sağlanması mevzularında fazlaca hassastır. Ergenlerde bu dönemde benlik saygısına önem verirler ve kendilerini ispatlamaya çalışırlar. Covid 19 dönemindeki uzun ve belirsiz tedavi biçimi ergenlerde panik ve korkuya neden olabilmektedir. Ergenler bu dönemde hastaneye yatmanın bireyselliği kısıtlayacağını düşünebilir(İnal, Emiroğlu ve ark., 2008). Ergenler bu dönemdeki kısıtlamaları anlayacak neden sonuç bağlantılarını kurabilse de tamamlanmamış bilişsel maturasyonları; riskli durumları yeterince sağlıklı değerlendirmemelerine ve yaşanan durumu olduğundan çok daha riskli ya da daha az riskli algılamalarına sebep olabilmektedir. Ergen birey için izolasyon süreci okul ve arkadaşlarından ayrı kaldığı bu nedenle aktivitelere de katılamadığı, akranlarından sosyal destek alamadığı bir durum olarak algılanabilir. Arkadaşlarından uzak kalma ergen bireyde yalnızlık duygusu, kaygı ve belirsizlik yaratabilir. Öte yandan, bireyselleşmenin ve özerklik ihtiyacının bu kadar yoğunlaştığı bir dönemde böyle bir sınırlamanın yaşanıyor olması, kendi seçimleri dışında alınan kararlar üzerinden otoriteler ve yetişkinlerle bir güç mücadelesine girme olasılığını artırmaktadır. Büyüyen çatışmalar, ergeni akranlarından başka sosyal ve duygusal destek kaynaklarını uygun şekilde kullanamaz hale getirir.(Yektaş, 2020) .

Bu dönemde kısıtlamalar nedeniyle özgürlük alanlarını genişletmeye çalışan ergenlerin, ev içinde sınırlarını artırma çabaları ebeveynleri ile olan ilişkilerini zora sokabilmektedir. Ebeveynlerin de bu dönemde ekonomik, sosyal ve duygusal olarak problemler yaşaması ve ergen bireye destek olamaması ergen için duygusal destek kaynağının azalması anlamına gelmektedir. Bu nedenle ev içinde çatışma yaşanabilme olasılığı ve ergenlerin psikolojik bunalıma girme olasılığı artmaktadır. Ev dışında vakit geçiremeyen ergenlerin ev içinde geçirdiği zamanın artması, uyku düzenin bozulmasına, yeme alışkanlıklarının değişimine ve yoğun sosyal medya kullanımına neden olabilmektedir. Pandemi Sürecinde; Okulların kapanması, arkadaşlardan ayrılma, zorunlu sosyal izolasyon ve çevrimiçi eğitim de ergenlerin akıllı telefonlarını daha uzun süre kullanmalarına neden olmuştur (Özok, 2020).

Yetişkinler Üzerindeki Etkileri

Covid 19 döneminde salgının yayılma hızını azalmak için alınan en temel strateji insanları izole etmek olmuştur. Salgına karşı bu tedbir koruyucu olsa da insanlar arasındaki iletişimi azalttığı için ruh sağlığı açısından bir risk oluşturabilmektedir. Pandemi süreci boyunca "evde kal" çağrısının psikolojik sonuçları incelendiğinde kaygı, depresyon ve yalnızlık duygularının arttığı görülmüştür (Reger vd., 2020; Thunström vd., 2020:1–17).

Covid19 salgınıyla birlikte gelen karantina süreçlerinin ardından insanlar evde aileleri ile daha fazla vakit geçirmeye başladı. Evde kalmanın bu olumsuz etkilerinin finansal zorluklar ve medyanın aşırı bilgisine maruz kalma ile ilgili olduğuna inanılıyor. Sosyal izolasyon, enfeksiyon kontrolünü sağlamak için etkili bir önlem olmasına rağmen, ciddi sosyal, psikolojik, ekonomik ve sosyal sonuçları olduğu için aile içi şiddeti ve alkol tüketimini artırmaktadır. Bu nedenle salgının bireysel sonuçlarının yanı sıra aile içi şiddet gibi olumsuz etkilerin de değerlendirilmesi ve savunmasız kadın, çocuk ve yaşlıların korunmasına yönelik tedbirlerin alınması önemlidir (Zeybek ve ark., 2020).

Sosyal izolasyon sürecinde ev içi boş zamanların artması sosyal medya ve telefon kullanımının artmasına neden olabilmektedir. Geçmiş yıllarda telefonlara eklenen sosyal medya uygulamaları, bilgi sağlama araçlarıyla telefonların kullanımı artmış ve sosyal medya kullanımı gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Aslan, 2020).

Pandemi sürecinde telefon ve internet kullanımının artış göstermesi, sosyal medya platformlarının kullanımının artmasıbir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. İnsanların telefonlarında geçirmiş oldukları süre arttıkça salgının ve karantinanın olumsuz etkilerinin artması bekleniyor.(Öztürk vd.,2020).

c) Yaşlılar Üzerindeki Etkileri

Yaşlanma fizyolojik, ekonomik, sosyal, ruhsal faktörlerin etkilenmesinden oluşan ve yaşama biçiminden etkilen bir süreçtir. Kişinin biyolojik olarak yaşlanması bireyin yıllar geçtikçe ve yaş aldıkça hücre ve dokuların kendini yenileyememesine ve bir çok kronik hastalık ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle yaşlı insanlar daha çabuk enfeksiyon kapabilmektedir. Covid-19 salgını, Dünya çapında birçok insanın enfekte olmasına ve birçok insanın ölmesine neden oldu. Covid 19'dan en çok orta yaşlı ve yaşlılar etkilendi (Altın, 2020).

Covid-19'un yaşlı yetişkinler arasında gözlenen yüksek ölüm oranları, sosyal medyada yaygın olarak dile getirildi. Hükümetler konuşmalarında yaş vurgusu yaptı ve böylelikle yaşlı ayrımcılığına ortam hazırlandı. Sosyal medyanın dilindeki ''yaşlılık'' vurgusu, toplumda 65 yaş üstünün ''tedbirli'' olmasından çok tehlikeli oldukları algısına neden oldu. Gençlerin fazlaca kullandığı sosyal medyada yaşlılar, alay konusu olarak "öteki" şeklinde paylaşıldı (Buz, 2015) .

Yaşlıları korunmak ve mortaliteyi artırmak için yapılan sosyal izolasyonlar yaşlıların ruh ve beden sağlığına olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Karantina nedeniyle dış uyaranların azalması yaşlılarda depresyon, anksiyete ve demans riskini artırmaktadır (Altın, 2020).

Bu dönemde sanal alışveriş yapamayan, telefon görüşmelerine dahi sınırlı erişimi olan yaşlı kişilerde fiziksel mesafe sosyal izolasyona dönüşmüştür. Yoksul birçok yaşlı insanın dakika başına ödeme yaptığı telefon anlaşmaları vardır ve bu durum sınırlı dakikalarını kullanırken tercih yapmasına neden olabilir. Bu nedenle, sanal sosyalleşmeye geçişin veya kaynaklara sanal erişimin tüm yaşlılar için geçerli olmadığı varsayılabilir (Altın, 2020).

d) Aile Üzerindeki Etkileri

COVID-19 salgını için tedavi, hastalığın kontrolü, aşı ve tedavi üzerine odaklanılmış, pandemi sürecinin psikososyal yönü ihmal edilmiştir. Buna rağmen pandemi sürecindeki sosyal izolasyonların psikolojik sorunlara yol açtığı çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Dong vd., 2020; Li vd., 2020; Stankovska vd., 2020; Wang vd., 2020).

Sosyal, psikolojik, yaşamsal olmak üzere çok yönlü fonksiyonları olan ailenin sürekliliğini sağlaması için sosyalleşme, eşler arası sevgi, saygı gibi işlevleri bulunmaktadır. Pandemi süreci aile için stresli bir süreçtir. Covid 19 döneminde ailede bir üyenin enfekte olması, sosyal mesafe, konfor değişikliği nedeniyle zorlanmaların yanında bir üyenin vefat etmesi, damgalanma gibi psikososyal sorunlar meydana gelmiştir (Koçak-Harmancı, 2020)..

Salgın süreçlerde günlük yaşamdaki değişikliklere bağlı olarak başlayan alkol, madde ve uyuşturucu kullanımı, stres faktörlerinin artması ve psikososyal ilişkilerin azalması aile içi şiddeti ortaya çıkarmakta veya yoğunlaştırmaktadır. Aile içi psikososyal, ekonomik ve kişilerarası güçlükleri olan ailelerde sorunlar daha akut hale gelmekte ve ek sorunlar ortaya çıkmaktadır (Çelik ve Çak, 2021).

Salgından korunmak için en güvenli önlem olarak önerilen, ev izolasyonunda çoğu insan için en güvenli yer olan ev, kadınlar, çocuklar, yaşlılar, engelliler, göçmenler ve yardıma muhtaç kişiler için en büyük riskin bulunduğu yerdir. . Pandemi sürecinde kadınlar şiddete başvuran erkeklerle bir anda evlerine gitmekte ve artan istismar ve şiddet sürecine girmektedir (Toprak vd., 2020).

Başaran ve Aksoy (2020) yaptıkları çalışmada COVID19 pandemisi sürecinde anne, baba ve çocukların psikoloji, sağlık ve teknoloji kullanımı alanlarında olumsuz deneyimler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ueda ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ebeveynler, streslerinin en çok eşleri, çocukların bu süreçteki aşırı ilgi talepleri, COVID19 sürecinin kendisi ve destek eksikliği nedeniyle arttığını belirtmişlerdir.

Cluver ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada, çocukların gelişim düzeylerine bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlar nedeniyle COVID19 pandemisi sürecinde ebeveynlerin çocukları üzerindeki yükün arttığını bulmuşlardır.

Yapılan araştırmalar, COVID19 salgını sürecinde uygulanan sosyal izolasyon sonucunda sosyal izolasyon, sokağa çıkma yasakları, okulların kapanması, çocukların arkadaşlarından ve doğal yaşam alanlarından uzak kalması ve yetişkinlerin bu süreçte daha fazla teknolojik araç kullanmasının giderek arttığını gösteriyor. çocuklarının teknolojik bağımlılığı ortaya çıktı veya arttı (Başaran Aksoy). , 2020; Cluver ve diğerleri,2020; Kırık Özkoçak, 2020). Bu durum ailelerin teknoloji okuryazarlığı ve etkili aile etkileşim uygulamaları açısından eğitime ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Karakuş vd., 2014; ErtemelAydın, 2018). Yapılan bir araştırma, COVID19 pandemi sürecinde ebeveynlerin karşılaştığı sorunlardan birinin eğitimle ilgili olduğunu buldu. Çocuğu ilkokula devam eden ebeveynler, çocuklarının uzaktan eğitim programlarını takip etmekte zorlandıklarını ve çoğunlukla çocuklarının uzaktan eğitime devam etmek için kullandıkları teknolojik cihazlarla oynadıklarını belirtmişlerdir (BaşaranAksoy, 2020). Uzaktan eğitim araçları, üniversite öğrencilerinin daha fazla TV, tablet veya telefon kullanmasına neden oldu. Küçük çocuklarla birlikte dijital uyaranlara maruz kalmanın olumsuz etkilerinin arttığı, öz kontrolün yeterince olgunlaşmadığı ve hem çocukların hem de ailelerin dijital okuryazarlık konusunda bilgi ve beceriye ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde ebeveynlerin olumsuz deneyimler yaşadıkları söylenebilir. çocuklarına uzak. eğitim süreci (Karakuş ve diğerleri, 2014). Ailelerin sosyoekonomik düzeyi, çocukların gelişim özellikleri, ailelerin farkındalıkları gibi değişkenlerin bu olumsuz olayların yaşanmasında oldukça etkili olduğu ve COVID19 pandemi sürecinin eğitim açısından farklı bağlamlarda çocuklar arasındaki eşitsizliği artırabileceği söylenebilir

Sosyal Medya Kavramı

Latince 'de medya kelimesi ortam, anlamına gelen 'medium' kelimesinden gelmektedir. Sosyal kelimesi ise Türk Dil Kurumu'nda toplumsal olarak belirtilmektedir. Sosyal medya sadece okunur durumundan etkileşimli bir sanal dünyaya Web 2.0 akımının ilerlemesiyle dönüşmüştür. Sosyal medyada amaç bilgi alışverişi yapmak, çalıştıkları sektörlerden veya ilgilendikleri alanlardan aynı fikri paylaştıkları insanlarla iletişime girmektir. Sosyal medya kullananlar ise kurulan çeşitli sosyal ağ platformları ile internet üzerinde bir araya gelmeye başlamıştır. Bu sosyal ağlarda oluşan sosyal ilişkiler ilerleyerek , gerçek hayatta da yüz yüze iletişim kuran insanların bir araya geldikleri sosyal medyayı ortaya çıkarmıştır (Kartal, 2013).

Sosyal Medyanın Gelişim Tarihi

İnternetin temelleri 1970'li yıllarda atılmış ve sonraki yıllarda internet kullanımı artmıştır. İnternet kullanımının tetikleyici gücü sosyal medya ise gündelik yaşantımızda önemli bir yer kaplamaktadır (Yıldırım, 2019). Sosyal medya kavramının temelleri, 1979 senesinde Duke Üniversitesi'nden Tom Truscott ve Jim Ellis'in , internet kullanıcılarına kamu mesajlarını iletmelerine olanak sağlayan USANET'i (User's Network) kurmalarıyla atılmıştır. Üyelerine, kişisel profil oluşturma, gruplar kurarak bilgi alışverişinde bulunma açısından dünya genelinde tartışma platformu oluşturmaları, sosyal medyanın ilk kullanımı olarak gösterilebilir. USANET'in kurulmasının ardından Bruce ve Susan Abelson çevrimiçi günlük yazarlarıbir araya getiren açık günlüğü kurmuştur. "Weblog", terimininkısaltılmış, hali olan günümüzdeki "Blog" tabiri aslında ilk olarak "Açık Günlük (Open Diary)" ziyaretçileri tarafından kullanılmıştır. İlk sosyal medya platformlarından biri olarak da BBS adlı yazılımı 1979 yılında oluşturan Randy Suess ve Ward Christensen kendi çevresiyle iletişim sağlamak için geliştirmişlerdir (Kaplan ve Haenlein, 2010).

2001 yılında, Ryze.Com sitesi kurulmuştur. Ryze.Com,güvenli işle ilgili iletişim sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. 2001 yılında Wikipedia, Jimmy Wales ve Larry Sanger tarafından internetin hür ansiklopedisi olarak kurulmuştur. Friendster, 2002 yılında çok ciddi rakamlarda kullanıcı sayısına ulaşmıştır ve ağa katılmaya teşvik etmiştir (Hazar, 2011).

2003 yılında Myspace, Friendster'in benzeri olarak geliştirilmiştir. Linkedln ise iş dünyasında profesyonel kullanıcıların toplandığı bir platformdur. 2004 yılında Mark Zuckenberg tarafından geliştirilen Facebook, Amerika'daki Harvard Üniversitesi öğrencilerini bir araya getirmek için kurulmuştur. Flickr, Caterina Fake ve Stewart Butterfield tarafından 2004'te geliştirilmiştir (Binbir, 2012).

2005 yılında Steve Chen, Jawed Karim ve Chad Hurley tarafından geliştirilen Youtube' un, video paylaşma, yükleme ve izleme özellikleri bulunmaktadır.Twitter ise 2006'da Jack Dorsey tarafından geliştirilmiştir ve 280 karakterlik metinler oluşturarak paylaşım yapma üzerine tasarlanmıştır. 2009 yılında Whatsapp, Biran Acton ve Jan Koum tarafından kurulmuştur. 2009 'da konum paylaşmayı içeren Foursquare kurulmuştur. Swarm uygulaması isekişinin akıllı telefonunda anlık konumuna göre yer ve mekân bildirmeye dayalı ve bu kişilere çeşitli mekanları tavsiye ettiği bir programdır. (Urista vd., 2009).

2010 'da Sportpost ve Google Buzz geliştirilmiştir. Fotoğraf paylaşma platformu olan Instagram, Kevin Systrom ve Mike Krieker tarafından kurulmuştur (Yeniçıktı, 2016).2011 yılında geliştirilen Snapchat üyelerin birbirlerine fotoğraflar ve videolar ile yazışmalarını sağlamaktadır. 2012 yılında ise Pinterest kurulmuştur (Kara, 2013).

Dünya'da ve Türkiye'de Sosyal Medya Kullanımı

Sosyal medya depolama aracı Hootsuit ve küresel sosyal medya pazarlama ajansı We Are Social tarafından hazırlanan 2021 Dijital Raporuna göre, dünyada 4,2 milyarı sosyal medya kullanıcısı olmak üzere 7,83 milyar insan var. 2020 raporuna kıyasla sosyal medya kullanıcı sayısı 0,2 artarak 490 milyona ulaştı (veri raporu.com, 2021). Sosyal ağlara ayrılan zamanın yaş dağılımı dikkate alındığında en yoğun kullanımın 1624 yaş grubunda gerçekleştiği görülmektedir. Sosyal ağ kullanıcılarının %8,8'inin sosyal ağ hesaplarına mobil cihazlarından giriş yaptığı tahmin edilmektedir. Dünyanın en çok kullanılan sosyal medya platformlarının sıralaması YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger, Instagram gibi devam ediyor ve Facebook ilk sırada yer alıyor (digilopedi.com, 2021). Ocak 2021 tarihli Türkiye dijital raporunu incelersek, toplam nüfusun 84,69 milyon, 65,8 milyon internet kullanıcısı ve nüfusun s.8'i ile 60 milyon sosyal ağ kullanıcısı olduğunu gösteriyor (veri raporu.com, 2021).

Sosyal Medya Platformları

Sosyal medya, sosyal ağlarla toplumsal etkisini ve dönüşümünüfarklı farklı araçlar ve uygulamalar ile gerçekleştirmektedir. Bu anlamda kullanıcıların beklentileri ve gereksinimleri yönünde oluşturulan ve birbirinden özellik açısından farklılaşan birçok sosyal medya uygulaması mevcuttur (Akyazı, 2015: 318).

a) Blog

"Blog" kelimesi "weblog" kelimesinin kısaltılmış ismidir. Blog, kullanıcıların herhangi bir teknik efora ihtiyaç duymadan açılabilen, bireylerin dilediklerini istedikleri şekilde yazan insanların oluşturdukları, günlüğü anımsatan bir web sitesi olarak tanımlanabilir. İnternet kullanıcıları için blogları oluşturmak ve blogları güncellemek kolay olmasından dolayı kullanıcılarının herhangi bir program bilgisine veya detaylı bir teknik bilgiye sahip olmaya gerek duyulmamaktadır (Alikılıç ve Onat, 2007: 903).

Önde gelen sosyal medya platformlarından biri olan blogların hem kişisel hem de örgütsel türlerinde hızlı bir artış yaşanmakta ve popüler hale gelmesinde bazı özellikler belirlemektedir. Bu özellikler, blogların ücretsiz oluşturulabilir olması ya da oldukça ucuz ve kurulum için özel bir yazılımsal deneyim gerektirmeden içeriğin güncellenebilmesi ve paylaşılabilmesi, RSS dosya uzantısı yoluyla en son gönderilerin anlık elde edilebilmesi, herkes tarafından yorumgönderilebilmesi, okuyucu ve yazar arasında bir iletişim oluşturabilmesi olarak ele alınabilir (Akar, 2012: 47).

b) Mikrobloglar

yeni popülerden biri haline gelen aynı zamanda blogging ile anlık mesajlaşma arasındaki farkı dolduran mikroblog uygulaması, kullanıcıların cep telefonları ya da bilgisayarları aracılığıyla o esnadaki meşguliyet dahilinde web üzerinden kısa mesajlar paylaşmalarına imkân tanımaktadır. Mikrobloglar, basit ve hızlı bir iletişim sağlamasıyla, kullanıcılarına güncelleme ve değişiklik yapabilmeyi sağlamaktadır. Mikroblog, sosyal iletişimi derinden etkileyen, kullanıcılarını anlık mesajlaşma ve durum güncellemeleri gibi özelliklerle birleştiren hibrit bir iletişim yöntemidir. Bunu mümkün kılan, etkileşim ve geri bildirime dayalı olarak optimize edilmiş bir sosyal ağda bu tür kısa güncellemeleri yayınlamanın kolaylığıdır.(Passant vd., 2008: 1-2).

Giriş ve kullanım kolaylığı ile, mikroblog uygulamalarının fikir paylaşımı ve aktivitelerin bağlantılı ilerlemesi konusunda ciddi bir potansiyele sahip olmasına sebebiyet vermektedir (Honeycutt ve Herring, 2009: 1).

✓ Twitter

Mikroblog türlerinden biri olarak kabul edilen ve dünyanın en bilinen sosyal ağ araçlarından biri olan Twitter (Solmaz ve Görkemli, 2012: 14), kullanıcılarının 280 karakter veya daha az tweet atmasına olanak sağlayan bir platformdur. Twitter'ın doğuşu, Jack Dorsey ve arkadaşlarının San Francisco'da bir yemek üzerine beyin fırtınası yapmasına dayanmaktadır ve 2006 yılında kurulmuştur (Saruhan, 2018: 233). Kullanımı oldukça kolay olan Twitter'ın birçok dilde versiyonu bulunmaktadır. Twitter'ın hesapları yasaklama, kullanıcıların takipçileri dışındaki kullanıcılar tarafından görülmesini kısıtlama gibi birçok güvenlik özelliği bulunmaktadır.Twitter, hem bireysel hem de kurumsal çapta haber ve bilgi, iletişim, reklam ve eğlence amaçlı kullanılmaktadır (Güçdemir, 2017: 29).Twitter, kullanıcıların geniş kitlelere hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmasını sağlar (Aytekin vd., 2015: 123). Bu duruma bir örnek vermek gerekirse Twitter sohbetleri, kullanıcıların belirli bir konu hakkında konuşmak için bir araya geldikleri ve tweetlerine 88 ilgili hashtag ekledikleri canlı bir aktivitedir (Kawasaki ve Fitzpatrick, 2018: 119). Kullanıcılar tarafından paylaşılan içerik tartışılabilir ve yorumlanabilir. Twitter'ı önemli kılan bir diğer özellik ise, paylaşılan mesajlarda bir kelimenin kullanım sıklığına göre sıralandığı ve böylece en çok yorum yapılan konuların form listesinde kullanıcılara sunulduğu "Trend Konular" sistemidir (Güçdemir, 2017:29). .Aktörler gündemde olan bir konudan habersiz olduklarında veya kurumların kendilerini etkileyen veya toplumun duyarlı olduğu bir konudan habersiz olduklarında haberdar olabilirler ve konuyla ilgili düşüncelerini paylaşabilirler.

anında. Anında farkındalık, paydaş katılımına ve bir topluluk olarak kurumlar üzerinde baskıya yol açabilir, aynı zamanda kurumların kendilerini savunmalarını da hızlandırmaktadır.

✓ Tumblr

David Karp tarafından 2007 yılında kurulan Tumblr, kolay kullanımı sayesinde öne çıkan resim, video, yazı ve bağlantı paylaşılmasını sağlayan bir platformdur. Sosyal medya uygulamalarındaki gibi erişilmek istenen içeriklerin konularını etiket kullanımı ile sınırlandırmak ve ilgi alanlarına göre bloglara kolaylıkla erişebilmek mümkündür (Güçdemir, 2017: 18). Tumblr'ı önemli blog yapan özellikler; belirli tasarım taslakları, içerik oluşturmayı kolaylaştıran basit arayüzü, paylaşım kolaylığı, başka Tumblr bloglardan beğenilen bir içeriğin tıklamakla sahip olunan blogda kullanabilme özelliği (re-blog), akıllı telefonlar ile olan uyumluluğu ve onlar için geliştirilmiş yazılımı, başka sosyal ağların Tumblr ile bütünleşebilmesi olarak sıralanabilir (Sevinç, 2012: 60).

c) Postcast

Podcast kullanıcıların görüntü, video ve ses gibi benzer dosyaları internete yükleyebilmelerini ve yüklenilen dosyaların şahsi teknolojik cihazlardan erişilebilir olmasını sağlayan, istenilen yerde ve istenilen bir yöntemle ses ya da görüntü kaydı almak isteyen kullanıcılar için içerik oluşturan bir sosyal medya aracıdır (Güçdemir, 2015: 139; Tarımer vd., 2010: 2). Podcast'larda kullanıcılar programlara abone olarak yeni paylaşımların takibini yapabilmekte ve kişisel yayınlar, bir podcast programı yardımıyla yapılabilmektedir. Bu konuda podcast uygulamasının doğuşuna Apple tarafından iTunesC programı öncülük etmiştir. Apple'ın 2001'de piyasaya sürdüğü dijital ses dosyası oynatıcısı olan iPod, zamanla gelişti, çok daha küçük hale geldi, ancak müzik ve video dosyalarını çok daha fazla bellekle oynattı. (Jham vd., 2008: 278).

d) Wikiler

Kullanıcıların, istedikleri gibi değişimler yapmasına izin veren ve İngilizce'de "What I Know is" sözcüklerinin kısaltması olan "Bildiğim Kadarıyla" olarak tercüme ettiğimiz bilgi sayfaları bütünüdür (Bostancı, 2010: 63). Wiki topluluklarının en popüleri olan "Wikipedia'' 'da gerçekleştirilen çalışmalar belli konu başlıkları altında arşivlenebilmekteve wikiye kayıtlı olan her kullanıcı, sayfalarda paylaşılan bilgilere müdahale edebilmektedir (Kuyucu, 2013: 140). Bir Word belgesinin bir web sitesiyle birleşimi sonucu meydana gelen wiki, başka herhangi bir web sitesi gibi, erişebilmek için bir çaba gerektirmeyen ve asıl gücünü grupların sıradan bir web tarayıcısından başka bir şey kullanmalarına ihtiyaç duymadan içerik hakkında birlik halinde çalışabilmelerini sağlayan bir uygulamadır. Wikiler, kullanım kolaylığıyla özel bir teknik bilgi ya da araca ihtiyaç duymadan içerik üretimi veya içerik üzerinde düzenleme yapabilme olanağı sağlamaktadır (Bell, 2009: 143-144). Wikiler, blog sayfalarına yapısal olarak benzer özellikler gösterse de en önemli farkı tek bir yazarı olmamasıdır. Bloglarda, sayfa ziyaretçileri yazarın sayfasına yorum yazabilmektedir, ancak içerik üzerinde bir değişiklik yapamamaktadırlar. Wiki sayfalarında 90 ise, "düzenle" seçeneğinin olmasıyla, kullanıcılara metin üzerinde değişim yapabilme imkânı sağlamakta ve herkesin yazar gibi müdahil olması mümkün olmaktadır (Aytekin, 2011: 9).

e) Sosyal Ağlar

Sosyal ağlar, internet tabanlı iletişim araçlarında bireylerin toplum yaşamı içerisinde bireylerin kendilerini gerçek ya da sahte bilgilerle tanımlayarak diğer insanlara internet iletişim yöntemleriyle iletişime ve etkileşime geçmek amacıyla insanların sosyal iletişim kurmasına olanak sağlayan ağlara verilen genel isimdir. Sosyal ağlar, gelişen iletişim teknolojileriyle birlikte insanların toplumsal yaşam içerisinde belirli amaçlara yönelik çeşitli sosyal iletişim ve etkileşim ihtiyaçlarını birbirleriyle işitsel, görsel ifadeler, jest ve mimikler kullanarak karşılayan ortamlar sağlamaktadır. Sosyal ağ sitelerinin çoğu yoğun rekabet ortamında bireylerin belirli gereksinimlerini karşılamayı kendilerine amaç edinmişlerdir.

✓ Facebook

Facebook, Mark Zuckerberg ve arkadaşları tarafından Harvard Üniversitesi öğrencilerinin aralarında iletişimi sağlanmak maksadıyla 2004 yılında kurulmuştur (Saruhan, 2018: 203). Facebook'un kurulduktan sonra altı ay içerisindeki aktif kullanıcı sayısı, ikiye katlanmış (Batı, 2018: 97), sekiz yıl sonra da bir milyar kullanıcıya dayanmıştır (Dietrich, 2016: 85). Kullanıcılarına diğer kullanıcılarla iletişime geçmesini sağlayan bireysel bir iletişim sayfası olan Facebook, kullanıcılarının içerik paylaşmalarına da izin vermektedir (Ertaş, 2015: 31; Güçdemir, 2017: 28). Facebook, "insanların tanıdıklarıyla bağlantı kurmasına yardımcı olan sosyal hizmet; Kullanıcıların arkadaşları, aileleri, tanıdıkları ve meslektaşları ile paylaşımda bulunmak üzere aktif hale getirildiği dijital bir platformdur (Wilson, 2012: 61). Sosyal ağların gelişimini hızlandırmaya devam eden Facebook, kullanıcının tanıdığı kişilerle iletişim kurmasına, çevrimiçi platformda bir çember oluşturmasına, ekle sayfasında kimliklerini, fotoğraflarını ve videolarını sanal olarak yansıtan bir profil oluşturmasına izin verdi. Bu kimliğin

oluşturduğu bir albüm oluşturmak, etiketlemek, yaptığınız veya düşündüğünüzü anında paylaşmanıza olanak sağlayan bir sosyal medya platformudur.(Waters vd., 2009: 103).

✓ MySpace

15 Ağustos 2003'te kullanıma açılan MySpace, kullanıcılarına interaktif ortamda ilişkiler kurma olanağı sunan aynı zamanda birlikte kişisel hesaplar, gruplar, fotoğraflar, müzik, videolar ve bloglar gibi eğlence unsurlarını içeren bir sosyal paylaşım platformudur (Güçdemir, 2017: 17- 18). Chris De Wolfe ve Tom Anderson önderliğinde, Intermix/eUniverse Inc. tarafından geliştirilen site; Rock grupları, gençler ve genç erişkinler arasında çok kısa sürede popüler olmuştur (Koçyiğit, 2015: 57). Myspace, insanların iletişim kurmaya, keşif yapmaya ve içerik paylaştığı bir platformdur. Platform, müzisyenlerden tasarımcılara, yazarlardan fotoğrafçılara kadar bütün sanatçıların, takipçileriyle bağlantı kurmalarına yardımcı olacak şekilde oluşturulmuştur. Açık bir tasarım, farklı editoryal fonksiyonlar ve analitik bazlı önerileriyle Myspace, paylaşma ve keşfetme maksadıyla çift taraflı yakınlık ve ilhamla yenilikçi bir topluluk meydana getirmektedir. Ayrıca, MySpace interaktif içeriklere ve belirli ilgi alanlarını barındırması ve yansıtması nedeniyle, kullanıcılar aracılığıyla oluşturulan mesajların yayılmasını sağlayan güçlü bir sosyal ağ platformudur (Aktan, 2017: 96).

✓ LinkedIn

Popüler bir şekilde kullanılmakta olan Bebo uygulaması, ABD, İngiltere ve İrlanda'da 40 milyonu aşan bir kullanıcı sayısına sahiptir. Kullanıcılar kendi profilini oluşturabilmekte ve kendilerine ait arkadaşlar listesi ile mesajlaşabilmektedir. Bununla birlikte kullanıcılar fotoğraf albümleri, blogları, grup listeleri de oluşturabilmektedir. Bebo, mobil hizmet olarak da uygun bir sosyal ağ sitesidir (Brown, 2009: 165). Dunne, Lawlor ve Rowley (2010: 46) gençlerin sosyal medya ağları kullanma sebeplerini belirli bir yaş grubunu baz alarak katılımcılar üzerinde saptamaya çalışmışlardır. Bu çalışmaya göre bir sosyal medya ağı olan bebo uygulaması dikkate alınarak yapılan çalışmanın bulgularında gençlerin var ettikleri kimliklerini ve kişiliklerini daha aktif sunabilmelerine imkân sağladığı için bebo'yu kullandıklarıtespit edilmiştir.

f) Medya /İçerik Platformları

Medya/içerik platformları, sahip oldukları birtakım ortak özellikleri nedeniyle bir sosyal medya bloğu olarak değerlendirilebilir. Günümüzde en çok dikkat çeken sosyal ağ türlerinden biri; Sosyal İçerik Platformları. Facebook veya Twitter gibi bireysel içeriklerin üretilmesi ve paylaşılmasına dayalı olansosyla medya araçlarının kullanıcıların yanı sıra siteyi ziyaret eden misafirlerine de sunduğu özellikler, bu platformları bir tür Sosyal puanlama ağı olarak görmeyi kolaylaştırmaktadır.Bununla birlikte diğer sosyal medya türlerinden farklı olarak; bu platformlarda yer alan ve kullanıcılar arasında paylaşılan içeriklerin tamamı, platforma üye olan kullanıcılar tarafından üretilmektedir (Göker ve Keskin, 2015: 864-865)

✓ Instagram

Günümüzde sosyal medya kullanımıyla orantılı şekilde fotoğraf paylaşımının da artmasıyla sadece akıllı telefonlara yüklenebilen, yaygın olarak kullanılan ve gün geçtikçe kullanıcı sayısı artan fotoğraf paylaşım uygulaması Instagram, paylaşılmak istenen fotoğraflara çeşitli filtre ekleme özelliği sunarak, kullanıcıların yükledikleri fotoğrafları takipçileriyle paylaşmasını ve paylaşımlarına beğeni ve yorum almalarını sağlamaktadır. Instagram, diğer sosyal medya araçlarıyla kıyaslandığında en fazla etkileşim oluşturan platformdur. Instagram'ın paylaşılan içeriklerin bakımından etkileşimi, Facebook'a göre 58, Twitter'a göre ise 120 katıdır (Saruhan, 2018: 253). Bu durum Instagram'ın etkileşim oranının diğer sosyal medya ortamları arasındaki önemini göstermektedir. Instagram'da kullanıcıların paylaştıkları kendilerine ait fotoğraflar, onların kendilerini tanımlamaları ve diğer kullanıcılara tanıtma gereksinimi hissettikleri önemli bir araçtır (Yılmaz, 2015: 137). Kullanıcıların günlük konulardan seyahate, tatile, siyasete kadar geniş bir yelpazede konuları paylaşmalarına olanak tanıyan Instagram, zaman zaman başkalarının fikir ve düşüncelerini değiştirmede etkileyici bir rol oynuyor.(Aktan, 2017: 96). Kullanıcılar Instagram'da "@" sembolünü kullanarak resim ve videolarına diğer kullanıcıları etiketleyebilir ve "#" sembolünü kullanarak Hashtag'ları ekleyebilir. Instagram kullanıcısının başka bir kullanıcıyı izlemesi "takipçisi" olarak adlandırılmaktadır. Bu platformda kurulan iletişim asimetrik olabilir. Örnek vermek gerekirse A B'yi takip ettiğinde, B A'yı takip etmeyebilir. Bununla birlikte kullanıcılar paylaştığı içerikleri takipçisi olarak kabul etmediği kişilere gizlilik ayarlarını kullanarak görmesini engelleyebilir. Platformun ana sayfasında paylaşılan fotoğraf ve videolar çoğunlukla ters kronolojik olarak sıralanmaktadır (Hu, Manikonda ve Kambhampati, 2014: 596).

✓ Youtube

İnternet erişimine sahip elektronik cihazların tümünden ulaşılabilen web sitesi Youtube, daha önce Paypal'da çalışan Jawed Karim' in de dahil olduğu üçlü bir ekip tarafından kurulmuştur. (Lastufka ve Dean, 2008: 1).

YouTube, Web 2.0 ile türeyen "kullanıcı tarafından oluşturulan içerik" (user generated content) kavramının yaşantımızda yer almasını sağlayan en önemli sitelerden biridir (Bayraktar, 2013: 44). Video paylaşım amacıyla 2005 yılında kurulan YouTube, yenilenen tasarımsal ve işlevsel özellikleri sayesinde farklı video versiyonlarının online olarak yüklenebilmesine ve paylaşılmasına olanak sunmaktadır. Kullanıcılar yükledikleri video dosyalarıyla özel "YouTube kanalları" açabilmekte ve bu dosyaları diğer kullanıcıların beğenisine sunabilmektedir (Köse ve Çal, 2012: 4). Google, Kasım 2006'da 1,65 milyar dolara satın alıp hala yan kuruluşlarından biri olarak kullanıcılarına hizmet vermeye devam etmektedir (https://tr.wikipedia.org/wiki/YouTube, 2015). YouTube kullanıcıları tarafından yüklenen videolar formatına göre otomatik olarak dönüştürülmekte ve anahtar kelimeler ile videolar kolayca etiketlenmektedir.

✓ Periscope

Kavyon Beykpour ve Joe bernstein tarafından geliştirilen ve Twitter tarafından yayın hayatına başlamadan 2015 yılında satın alınıp hizmete sunulan Periscope, kullanıcılarına canlı yayın yapabilme olanağı veren bir platformdur (Wikipedia, 2020). Periscope'da Twitter hesabı ile giriş yapılarak hem herkes tarafından izlenebilecek canlı yayın yapma özelliğinin yanı sıra hem de gizli yayın yapma özelliğide vardır. Yapılan canlı yayında lokasyon bilgisi de paylaşılabilmektedir. Twitter gibi Takipçi sistemiyle işleyen Periscope'un, canlı yayın esnasında başka kullanıcılar tarafından yorum yapılması ve karşılıklı etkileşime geçilebilmesi gibi özellikleri de vardır (Milliyet, 2015).

✓ Swarm

Swarm, Foursquare ekibi tarafından 2014 yılında geliştirilen, kullanıcılarına check-in yaparak yakınlardaki arkadaşlarını bulma ve onlarla iletişim kurmalarını bir sosyal ağ 95 sitesidir. Bu sayede birbirine yakın lokasyonda olan kullanıcılar buluşmak için fırsat bulabilmektedirler. Diğer sosyal ağ sitelerinden farkı olarak, kullanıcılar check-in yapmadan bile konumları bu uygulamada semt olarak belirtilerek ve pasif lokasyon sinyalleri kullanılarak arkadaşlarınızın sizin bulunduğunuz yere olan mesafesini göstermesi ve konumlara göre sıralama oluşturmasıdır. Kullanıcıların ücretsiz olarak yer bildirimi yapmasına olanak tanıyan ve birbirlerini tanışabilmelerine imkân yaratan popüler bir uygulama olan Swarm, lokasyon dışında fotoğraf paylaşımını ve üyelerin karşılıklı mesajlaşmalarını da sağlamaktadır. Bu uygulamada yapılan paylaşımlar Facebook ve Twitter'da da paylaşılabilmektedir (Hürriyet, 2017).

✓ Snapchat

Fotoğraflarla iletişim imkânı sağlayan bu noktaya odaklanan bir sosyal ağ olan Snapchat, Eylül 2011'de Evan Spiegel tarafından kuruldu. Evan Spiegel tarafından oluşturulan bu uygulama, Daniel Smith, David Kravitz, Leo NuhKatz ve Bobby Murphy adlı Stanford Üniversitesi öğrencileri tarafından geliştirilmiştir.(Branding Türkiye, 2018). Snapchat, fotoğraf ve kısa videoların, notlar, efektler veya çıkartmalarla renklendirerek kullanıcılar arası paylaşmayı sağlayan sosyal bir ağdır. Uygulamanın diğer uygulamalara göre en önemli özelliği, paylaşılan fotoğraf ve videoların 1 ile 10 saniye arasında sınırlandırılmış olmasıdır. Kullanıcılar tarafından paylaşılan bu 110 saniyelik gönderilere "enstantane" denir. Uygulamanın bir diğer özelliği de, paylaşılan gönderilerin takipçiler tarafından görüntülendikten sonra 24 saat içinde otomatik olarak kaybolması.

Anlık Paylaşım Platformu

Sosyal medya platformları (siteleri) içerisinde kullanıcılar tarafından oluşturulan bilgilerin basit, anlık ve çift taraflı olarak paylaşılmasını ve ulaşılmasını sağlayan yeni medya türleridir.

✓ Whatsapp

Günümüzde kullanılan en popüler internet tabanlı iletişim araçlarından biri olan ve anlık mesajlaşma ve arama olanağıyla öne çıkan WhatsApp (Ahad ve Lim, 2014: 189), herhangi bir operatöre mesaj ücreti ödemeden, kullanıcıların akıllı telefonlar aracılığıyla sosyalleşmelerine ve daha uzun süre iletişimde olmalarına olanak sağlayan bir uygulamadır (Sultan, 2014: 57). Facebook'un 19 milyar dolara satın aldığı WhatsApp, dünyada yaygın 96 olarak kullanılan ve telefon numarasıyla ücretsiz olarak kayıt olunabilen bir platformdur. Kullanıcılar bu uygulama ile birbirleriyle resim, video, ses kaydı, lokasyon bilgisi ve belge paylaşımı yapabilmektedirler. Geliştirilen WhatsApp Web uygulamasıyla masaüstü bilgisayar, laptop ve tabletlerden de uygulama aktif hale getirilip kullanılabilmektedir. Yazılı ve sesli iletişim imkânı sunan uygulamada görüntülü arama ve 24 saatlik hikâye paylaşma özellikleri de bulunmaktadır. Whatsapp uygulamasının internet gerekliliği dışında ücretsiz olması, başka bir bağlantıya gerek duymaması, kolay bir şekilde ileti gönderilebilmesi, değişik emojiler barındırması ve fotoğraf, video görüntüleri göndermeyi desteklemesi diğer iletişim kurma ortamlarından farklı kılmaktadır. Whatsapp uygulamasının kullanıcı yoğunluğunu doğrudan etkileyen bir sebep de kullanıcılarının telefon numarasını, kimliği olarak kullanmasına olanak tanımasıdır (Uzun ve Uluçay, 2017: 222).

✓ Facebook Messenger

Facebook kapsamlı bir sosyal ağ olup Messenger isimli özel mesajlaşma ara yüzü ile kullanıcıların arkadaş çevresiyle iletişim kurabildiği haberleşme sitesi özelliklerini bünyesinde barındırmaktadır (Yanar, 2017: 49). Facebook'un internet tabanlı sohbet özelliği olarak Messenger; yazılı, sesli ve görüntülü iletişim imkânı tanıyan gerçek zamanlı mesajlaşma uygulamasıdır. Facebook kullanıcılarının birbirleriyle görüntülü ve sesli görüşme özellikleriyle. iletişim kurmalarını sağlayan Facebook Messenger, Türkiye'de en çok kullanılan üçüncü sosyal ağdır (Sine, 2017: 73).

✓ Skype

İlk olarak 2003'te hizmete açılan Skype mobil cihaz, bilgisayar ve Alexa üzerinden yazılı, sesli ve görüntülü haberleşme olanağı sunan gerçek zamanlı mesajlaşma platformudur. Skype ile en fazla 50 kişinin dahip olduğu gruplara anlık ileti gönderilebilir ve bu gruplarla yine anlık sesli ve görüntülü çağrı yapılabilmektedir (Skype, 2020). Voip teknolojisini kullanan ve akıllı telefonlar ile veya web sitesi üzerinden aktif edilebilen Skype, Ekim 2005'te eBay tarafından 2,6 milyar dolara satın alınarak, 10 Mayıs 2011'de Microsoft'a 8,5 milyar dolara satılmıştır. (Wikipedia, 2020)

Sosyal Medya Kullanımı

1970'li yıllarda internetin temelleri atılmış, sonraki yıllarda internet kullanımı artmıştır. İnternet kullanımının tetikleyici gücü olan sosyal ağlar, günlük hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır (Yıldırım, 2019: 34).

Sosyal ağ, insanların sosyal paylaşım sitelerinde "kendileri hakkında bilgi paylaşabilecekleri, arkadaş edinebilecekleri, arkadaşlarıyla iletişim kurabilecekleri, resim ve video paylaşarak çeşitli etkinliklerde bulunabilecekleri" bir ortam olarak açıklanabilir. Önce e-posta, ardından Messenger, Facebook, Twitter, Instagram, YouTube ve Swarm gibi sosyal ağ uygulamaları geldi (Güngör, 2018: 398). Bu sanal platformlar, insanların ortak ve farklı amaçlar için bir araya gelmelerini sağlar.İnsanlar sosyal medyayı yalnızlıktan kurtulmak, bağlantıda kalmak ve bilgi almak için kullanıyor. Bu yeni sanal ortamın etkileşim, dolaysızlık, kullanım kolaylığı, yerelleşme, ekonomik eğitim ve hiyerarşik düzenin göz ardı edilmesi gibi farklılıkları vardır (Güngör, 2018: 398).

Sosyal ağlar ile geleneksel medya arasındaki fark, etkileşim içinde olmalarıdır. Etkileşim işlevi, kullanıcıları pasiften aktife değiştirir. Ayrıca kullanıcılar paylaştıklarını beğenerek ve yorum yaparak daha fazla etkileşimde bulunabilirler (Binark ve Bayraktutan, 2013:1920). İnternet kullanım süresinin artması, sosyal ağlara bağımlılığın artmasına ve bireyin çevresiyle olan ilişkisinin zayıflamasına neden olmaktadır. Kişi sosyal hayattan soyutlanarak sosyal ağlara bağımlı hale gelir ve sosyal hayattan uzaklaşarak yalnızlaşır (Çiftçi, 2018). Sosyal medya istismarı, bir kişinin kontrolünü kaybetmesi, duygusal veya fiziksel bir tepki vermesi olarak tanımlanabilir. Sosyal medya istismarı sonucunda insanlar öfke, kırgınlık,yoksunluk, işten ve arkadaşlardan soyutlanma, yalnızlık ve nihayetinde sosyal hayata yabancılaşma deneyimlemektedir (Çiftçi, 2018). Sosyal medya bağımlılığında insanların sosyalleşme ve izole olma çabaları görülmektedir.İnsanlar iletişim kurmak istediğinde, normal hayatta kendini soyutlayan ve sevilmediğini düşünen kişiler sosyal ağlarda daha kolay iletişim kurabilmektedir. Yetişkinler sosyal ağları kullandıkça yalnızlığın azaldığı ve yaşam doyumunun arttığı gözlemlenmiştir (Pittman ve Reich, 2016).

Sosyal Medyanın Etkililiği

Sosyal ağlar günümüzde etkinlik açısından oldukça önemli bir konuma sahiptir. Eğitimde, ekonomide, iletişimde, sağlıkta, turizmde, siyasette kısacası her alanda karşımıza çıkıyor. Günümüzde sosyal ağların etkinliği hemen her alanda mevcuttur. Sosyal ağların öğrenme alanındaki etkinliğine baktığımızda birçok çalışmaya rastlıyoruz. Teknoloji ilerledikçe hayatımıza entegre olan sosyal ağlar alanı, bu mecra üzerinden öğrenme pratiklerini etkin bir şekilde gündeme getirmiş ve okullarda kurumsallaşarak öğrenme sürecine etkin bir şekilde dahil edilmiştir (Rennie ve Morrison, 2013: 23). .Söz konusu ilişki birçok araştırmaya konu olmuş ve kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Örneğin, sosyal ağların öğrenme sürecindeki etkinliğine ilişkin Siemens araştırması, bu konuda kapsamlı bilgiler sağlıyor.

Siemens'e göre, öğrenme ile ilgili teoriler geçmişte teknolojinin etkisinden bağımsız olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, teknolojinin gelişimi, piyasaya çıktıkça temel ilkelerin değişmesine yardımcı oldu. Böylece insanlar teknolojinin yeni kazanımlarından biri olan sosyal ağları kullanarak öğrenme alanına daha aktif olarak dahil oluyorlar.Sosyal ağlar, araçları ve uygulamaları ile çevrimiçi öğrenme alanında bütünsel bir bağlantı oluşturmada etkilidir; İnsanları öğrenme etkinliğinde bağlayın. Bu nedenle, ortak bir bağlantı gibi görünen birçok sosyal ağ alanına erişim yoluyla öğrenme hızlı ve aktiftir (Siemens, 2005: 15). Aynı doğrultuda Ellison, sosyal ağ alanlarının gençleri öğrenmeye dahil etmede etkili olduğunu onaylıyor.

Sosyal ağların öğretmenleri ve öğrencileri birbirine bağlamanın kolay bir yolu olduğunu vurgular, böylece öğrenme çevrimiçi ortamda anında sağlanır (Ellison, 2008: 2). Sosyal medyanın öğrenme üzerindeki etkisi öğrencilere özgü değildir. Sosyal ağlar bilimde de kullanılan etkili bir alandır. Bu anlamda Academia platformu aktif ve üretken bir mecra örneği olarak sunulabilir. Akademisyenler bu kanal aracılığıyla etkileşimde bulunabilmekte ve çalışmalara erişebilmektedir (Olgun ve Öztürk, 2020: 145).Sosyal ağlar, internetin aktif olarak kullanıldığı günümüz öğrenme alanında etkinlikleri ile son derece önemlidir. Bu anlamda sosyal ağların güncel çalışmaların iyi takip edilebildiği ve yapılan çalışmaların kolaylıkla aktarılabildiği bir tür eğitim ve öğretim alanı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sosyal ağların etkinliğini iş dünyasında da görmek mümkün. İş arayanlarla işverenleri yakınlaştırmak amacıyla oluşturulan ve sosyal ağlar üzerinden iş arama sürecinin kaynağı olan Linkedin bu alanda örnek gösterilebilir (Olgun ve Öztürk, 2020: 145). Bu alanlar ile iş hayatına aktif olarak katılmak mümkündür.Sosyal ağlar, iş dünyasında pazarlamada da etkilidir, Pazarlamada sosyal medyanın etkinliğine bakacak olursak; Sosyal ağlar oldukça geniş bir kapsama alanı oluşturmaktadır. Sosyal ağların tüketicilere bilgi ve deneyimlerini son derece hızlı ve yoğun bir şekilde aktarmalarına olanak sağladığı ve dünya genelindeki diğer tüm kullanıcılara ulaşma olanağına sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Tüketiciler kullandıkları ürün ve hizmetler ile ilgili duygu ve düşüncelerini ve algılarının yoğunluğunu ifade edebilmektedir. Bu, tüketici satın alma davranışı üzerinde bazı olumlu veya olumsuz etkiler yaratır. Sosyal ağlardaki bu eylemler sayesinde şirketler, ürünleri ve hizmetleri hakkında çeşitli geri bildirimler alabilir ve bu da yenilikçi gelişimde hangi adımları atacaklarını tahmin etmelerini sağlar. Dolayısıyla hem tüketici hem de üretici tarafında iki yönlü bir etkileşim var ve bununla birlikte farkındalık artıyor.Bu nedenle Web 2.0 dönüşümü ile hızla popülerlik kazanan sosyal ağ araçları her geçen gün daha fazla kullanıcı kazanmakta, yeni uygulamalarıyla adından söz ettirmekte, insanları parça ve üretim katılımcısı olmaya ve kolektif düşünmeye teşvik etmektedir. (Bakaksız, 2016). : 44).

Sosyal medya pazarlaması alanında, gelişmelerden kısa sürede haberdar olmak, üretici ve tüketici arasındaki bağlantıyı kolay ve etkili hale getirmektedir. Bu gelişmeleri takip eden pazarlama alanındaki kişiler sosyal medya aracılığıyla bu alanda daha aktif hale gelmektedir. Sosyal ağlar doğrudan pazarlama, reklam, halkla ilişkiler ve satış promosyonu amacıyla kullanılabilir. Doğrudan pazarlama, etkileşimli bir pazarlama sistemidir ve doğrudan satış çabalarını içerir.

Sosyal medya faaliyetleri satış çabalarının ötesine geçer. Hedef tüketicilerle bire bir iletişim kurmak, onlarda marka bağlılığı oluşturmak, şirket mesajlarını iletmek ve doğru pazarlama kararları vermek gibi birden çok amaç sosyal medya faaliyetleri ile gerçekleştirilebilir. Sosyal medyayı iyi kullanan markaların kullanımlarını ve tüketici kitleleriyle nasıl iletişim kurduklarını incelerseniz çözüm bulmaktan tüketici şikayetlerine ürün tanıtımına, kampanya reklamlarından belirli uygulamalara kadar birçok alanda sosyal medyayı kullandıklarını göreceksiniz. ve ürün kullanım bilgilerine ilgili reklam bağlantıları gönderir. Sosyal ağlar, kanallarının etkinliği ve haber içeriklerinin özgürlüğü nedeniyle işle ilgili birçok alanda etkili olabilmektedir (Köksal ve Özdemir, 2013: 335). Bu anlamda sosyal ağlar ile çok fazla gürültü yapmak ve pazarlama alanında etkili olmak mümkündür. Sosyal ağların insanlara özgürlük sunması, firmaların bu pazarlama alanına yönelik tercihlerini de etkiliyor.

Günümüzde sosyal hayatta pazarlama daha aktif olarak sosyal ağlar üzerinden yapılmaktadır. Son olarak sosyal ağların etkinliğinin hangi kesimlerde (hangi yaş grubunda) daha fazla olduğuna bakacak olursak, farklı uygulamaların her yaştan insanın hayatına farklı oranlarda dahil olduğu bilinmekte ancak gençlerin sosyal ağlarda daha çok yer aldığı bilinmektedir. daha güçlü etkilenir. Yani tüm kuşaklarda etkili olmakla birlikte sosyal ağların içine doğan gençlerde daha etkilidir (Shabir vd., 2014:134). Doğrudan sosyal ağlara dahil olan genç nesil, geçmişten farklı olarak bu alanda gündelik uygulamalarını sürdürüyor. Sosyal medya zaman içinde biçim değiştirdi ancak gelecek nesillerin şu anda bu alanla uğraştıkları için bu alana adapte olmaları çok kolay oldu. Dolayısıyla sosyal ağların etkinliğinin gençlerin hayatında daha yoğun olduğunu söyleyebiliriz. Geleceği inşa etmede pek çok faktör iş başında; Fikirler, icatlar, keşifler ve siyasi değişimler bunlardan sadece birkaçı. Tarih kitapları, çoğu durumda bu dönüşümlerin dinamiklerini temsil eden olayları kaydeder. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, sosyal ağlar geleceğin tarihsel metinlerinde günümüzün dönüştürücü dinamiklerinin bir parçasıdır.

Sosyal Medya Kullanım Motivasyonu

İnternetin temelleri 1970'li yıllarda atılmış ve sonraki yıllarda internet kullanımı artmıştır. İnternet kullanımının tetikleyici gücü sosyal medya ise gündelik yaşantımızda önemli bir yer kaplamaktadır (Yıldırım, 2019: 34). Sosyal medya, kişilerin sosyal paylaşım sitelerinin "kendileriyle ilgili bilgileri paylaşabilecekleri, arkadaş edinebilecekleri, arkadaşlarıyla iletişim kurabilecekleri, resim ve video paylaşarak çeşitli etkinlikler yapabilecekleri" bir ortam olarak açıklanabilir. İlk olarak e-posta daha sonra Messenger, Facebook, Twitter, İnstagram, Youtube, Swarm gibi sosyal medya uygulamaları ortaya çıkmıştır (Güngör, 2018: 398).

Bu sanal platformlar kişilerin ortak ve farklı amaçlar için bir araya gelmelerine olanak sağlamaktadır. Kişiler, yalnızlıklarını gidermek, haberdar olmak ve bilgi edinmek gibi amaçlarla sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Bu yeni sanal ortam kişilere etkileşimdelik, anındalık, kullanıcılık, merkezsizlik, ekonomik oluş, hiyerarşik düzenin önemsenmemesi gibi farklılıklar barındırmaktadır (Güngör, 2018: 398).

Sosyal medyanın geleneksel medyadan farkı etkileşiminin olmasıdır. Etkileşim özelliği kullanıcıları pasif durumdan aktif duruma geçirmektedir. Bununla birlikte kullanıcılar paylaşımlarına beğeni ve yorum yaparak daha çok etkileşime girebilmektedirler (Binark ve Bayraktutan, 2013: 19-20). İnternet kullanım süresinin artması sosyal medya bağımlılığının artmasına ve bireyin çevresi ile olan ilişkilerinin zayıflamasına neden olmaktadır. Kişi kendini sosyal yaşamdan izole ederek sosyal medyaya bağımlı hale gelmekte ve sosyal hayattan uzaklaşarak yalnızlaşmaktadır (Çiftçi, 2018).

Sosyal medyanın kötüye kullanımı, kişinin kontrolünü kaybetmesi, duygusal veya fiziksel tepki vermesi olarak tanımlanabilir. Sosyal medyanın kötüye kullanımı sonucu bireylerde öfke, kızgınlık, yoksunluk, iş ve arkadaş çevresinden kendini soyutlama, yalnızlaşma ve sonunda sosyal hayattan uzaklaşma görülmektedir (Çiftçi, 2018). Sosyal medyanın bağımlılık haline gelmesinde kişilerin sosyal olma çabası ve izolasyon görülmektedir. Bireyler iletişim kurmak istediklerinde, normal hayatta kendini izole eden, beğenilmeyeceğini düşünen kişiler sosyal medyada daha kolay iletişim kurabilmektedir. Yetişkinlerde sosyal medya kullanım sayısı arttıkça yalnızlığın azaldığı, yaşam doyumunun arttığı gözlenmiştir (Pittman and Reich, 2016).

Motivasyon (güdü), bireyi veya bir topluluğu gereksinim duyulan belirli bir hedefe yönlendiren ve bu gereksinimi doyurmaya yönelik beklentileri karşılamak için harekete geçiren içsel bir güçtür. Maslow'a (1970:24) göre motivasyon, her organizmada bulunan, sürekli, sonsuz, azalan ve yükselen ve aynı zamanda karmaşık olan neredeyse evrensel bir özelliktir. Motivasyon, bir kişinin davranışının ana nedeni olarak kabul edilir (Paksoy, 2016:4). Motivasyon kavramı; Üç özelliği vardır: harekete geçirme, hareketi sürdürme ve olumlu yönde hareketi yönlendirme (Keskin, 2008:18).

Dürtü (uyaran), organizmadaki bir dengesizlikten kaynaklanan ve onu denge hareketlerine yönlendiren bir heyecan, gerilim ve itici güçtür (Ertürk, 2013: 146).Dürtüler, gereksinimlerin giderilmesi doğrultusunda bireyleri hedefe yönelik davranışlarda bulunmaya itmektedir (Topaloğlu, 2006: 7). Dürtüler, başta fizyolojik olmak üzere, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Fizyolojik dürtüler, canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için yaşamsal öneme sahip öğrenilmemiş, doğuştan var olan içsel dürtülerdir. Başlıca fizyolojik dürtüleri; açlık, susuzluk ve cinsellik gibi içsel dürtülerdir. Psikolojik dürtüler, dışsal dürtülere daha çok bağlı olan, dış dünyayı keşfetmeye ve değiştirmeye odaklı öğrenilmemiş dürtülerdir. Berksun ve Sayar (2014: 68)'a göre merak anksiyetenin bir türevidir. Başlıca psikolojik dürtüleri; araştırma, merak, kurcalama ve dokunma gibi evrensel dürtülerdir. Benliğin savunulmasıyla ve diğer insanlarla ilgili olan sosyal dürtüler ise; toplumsal bir ortamda gerçekleşen ve organizmayı harekete geçiren dürtülerdir. Bu dürtülerin çoğu öğrenilmiş ve azı da öğrenilmemiştir. Başlıca sosyal dürtüleri; başarılı olma, başarısızlık korkusu, terfi etme gibi öğrenilmiş ve sevme, başkalarıyla birlikte olma gibi öğrenilmemiş dürtülerdir. Gereklilik; Organizmanın yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi için ortadan kaldırılması gerekir ve eksikliği ağrı, gerginlik ve kaygıya neden olur; Memnuniyet sunulduğunda, mutluluk ve neşe getiren bir kavramdır.Bütün eylemler gereksinimlerin ortaya çıkmasıyla başlamakta ve o yönde gelişmektedir.

Gereksinimler, birincil (temel) ve ikincil (psiko-sosyal) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Temel gereksinimler, fizyolojik bakımdan yaşamsal öneme sahip olan; yeme, içme, giyinme, barınma, korunma ve güvenlik gibi unsurları içermektedir. Her birey, bu gereksinimin karşılanması için hemen hemen aynı şiddet düzeyinde eylem içerisinde bulunmaktadır. Psiko-sosyal gereksinimler ise, temel gereksinimler karşılandıktan sonra tamamlayıcı gereksinimler olmak üzere ön plana çıkmakta, bireyin doyumu için en az temel gereksinimler kadar önem taşımakla birlikte bireyden bireye karşılama şiddeti farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, arkadaşlık kurma gereksinimin karşılanması sosyal bireyler açısından büyük önem taşırken, içine kapanık asosyal bireyler için önem derecesi daha düşük olmaktadır. Psiko-sosyal gereksinimleri; varlığının farkında olma, sevme ve sevilme, güvenme ve güvenilme, değer görme ve aidiyet duygusu gibi gereksinimleri ifade etmektedir. Özellikle psiko-sosyal gereksinimlerin karşılanmasında kitle iletişim ve sosyal medya araçları önemli bir rol oynamaktadır.

Davranış (eylem) kavramı, organizmanın iç ve dış etkilere karşı gösterdiği bilinçli tepki anlamına gelmektedir. Bilinçli davranış esas itibarıyla belirli bir nedene dayanmakta ve davranışta bulunan bireyin iradesini ve güdülerini yansıtmaktadır (George ve Jones, 1999: 532). Motivasyon süreci ile ilgili olarak, davranış kavramı çerçevesinde insan faaliyetleri ve hareketleri çok çeşitlidir. Sonuç olarak, gözlemlenebilen, kaydedilebilen ve ölçülebilen tüm faaliyetler davranış tanımına girebilmektedir (Ay, 2007: 10). Dürtülerin ortaya çıkardığı gereksinimleri karşılamak motivasyon sağlandığında hedeflenen doyuma ulaşmak için eyleme geçilmekte ve bu yönde davranış

sergilenmektedir. Söz konusu davranışın sergilenmesi sürecinde bireyin içerisinde bulunduğu sosyal çevre, bireyin kişilik özellikleri ve gereksinimin niteliği etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Altok (2009: 17)'a göre, belirlenen doyumlara ulaşıldığında itici güç olan motivasyonun itici gücü ve davranışın eylem gücü sona ermekte ve rahatlama olmaktadır.

Doyum ise, bireyin gereksinimlerini karşılama sürecinde göstermiş olduğu çabanın değerlendirilmesi sonucunda oluşan olumlu duygusal durumdur. Aksi durumda ise doyumsuzluk söz konusu olmaktadır. Gereksinimin karşılanması sürecinde elde edilen durumun beklenilen doyumu sağlayıp sağlamadığı şeklindeki değerlendirmede bireyin kişilik özellikleri de önemli bir rol oynamaktadır. Birey, doyuma ulaşırsa benzer davranışları tekrarlar, ulaşamazsa başka bir şekilde doyuma ulaşmak için hedefini değiştirir, yeni bir 99 motivasyon oluşturur ve davranış değişikliğine yönelir. Kitle iletişim ve sosyal medya araçlarının veya programlarının tüketiminin tercih edilmesinde ya da edilmemesinde elde edilen doyum belirleyici olmaktadır. Motivasyon ile doyum arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon söz konusudur. Bu nedenle çoğu kez bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Basit bir ifadeyle bir şeyi elde etme isteği motivasyonu, bir şeyi elde etme durumu ise doyumu ifade etmektedir. Ayrıca motivasyon sonucu elde edilen doyum beklentileri karşılamışsa doyum, karşılamamışsa doyumsuzluk ortaya çıkacaktır. Ortaya çıkan doyum ya da doyumsuzluk bireyi yeni bir motivasyonun ortaya çıkmasına ortam hazırlamaktadır. Söz konusu bu iki değişken arasında hem neden (motivasyon)-sonuç (doyum) ilişkisi (doyumun elde edilmesini motivasyonun sağlaması) hem de süreç (motivasyon)-sonuç (doyum) odaklılık ilişkisi (başarılı olma isteği süreci sonucunda başarılı olma durumu) bulunmaktadır. Bu bağlamda aynı faktörün hem motivasyon unsuru hem de doyum unsuru olarak tanımlanması söz konusu olabilmektedir. Tabii ki bir doyumu elde etmek için birden fazla motivasyon faktörünün de etkili olabileceğini de göz ardı etmemek gerekmektedir. KDY'na göre çeşitli sosyal ve psikolojik kaynaklı dürtüler izleyiciyi uyarmakta, izleyicide bu uyarılar gereksinim yaratmakta ve izleyici de bu gereksinimleri karşılama doğrultusunda izleyici güdülenmekte ve davranışa (eyleme) geçerek gereksinimlerini doyurmaya çalışmaktadır. İzleyici gereksinimlerini doyurma bağlamında beklentilerini karşılarsa doyuma ulaşmakta, aksi takdirde doyumsuzluk söz konusu olmaktadır.

Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı (KDY) esas itibarıyla aktif izleyicilerin sosyal medyadan gidermeye çalıştıkları karmaşık ve bireyden bireye değişkenlik gösteren gereksinimlere sahip olduklarını savunmaktadır. Medya kullanımlarının psikolojik ve sosyal boyutlarını inceleyen en önemli yaklaşımlardan biri olan KDY bu süreçte, en azından gönderici kadar izleyicinin de etken bulunduğunu varsaymakta ve iletinin göndericinin niyet etmiş olduğu şey değil, izleyicinin verdiği anlam bulunduğunu anlatım etmektedir (Berger, 1995: 96-97; Lull, 2001: 127: Fiske, 2003: 193-194). Kullanım ve doyumlar araştırmalarının temel amacı, ferdin medya kullanması için lüzumlu motivasyonları, bu motivasyonları etkileyen faktörleri ve medya ile alakalı davranışların neticelerini incelemektir. Bu bağlamda meydana getirilen incelemelerde toplumsal medya bireysel fiil ve etkileşimsel alışkanlık fırsatlarını arttırdığı için bilhassa başta web olmak suretiyle toplumsal paylaşım siteleri şeklinde toplumsal medya araçlarının kullanım motivasyonlarını artırdığı ortaya konulmuştur (Baek vd., 2011: 2243). Bireyin medyadan sağlamış olduğu ya da sağlamak istediği fazlaca sayıda doygunluk laf mevzusu olması sebebiyle seyirci tercihlerini merkeze alan muhtelif medya araçlarının kullanımına ve doygunluk motivasyonlarına yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Sosyal kaçış motivasyonu Diğer bir tanım, kullanıcıların günlük yaşamlarının sorunlarından, sorumluluklarından veya baskılarından kaçmak için sosyal ağları kullanmalarıdır (QuanHaase ve Young, 2010: 355). Bilgi için motivasyon Kitle iletişim ve sosyal ağların önemli işlevlerinden biri de bilgidir. Bilgi motivasyonu, sosyal medya kullanıcılarının sosyal medya araçları ve ağ siteleri aracılığıyla önemli haberleri ve diğer insanların hayatlarında neler olup bittiğini takip etmek için faydalı bilgiler elde etmek için kullanılmasıdır (LaRose ve Eastin, 2004: 370). Boş zaman motivasyonu Boş zaman, kişisel tercihler veya yoluyla, insan varoluşu için gerekli olanın ötesine geçen faaliyetler için harcanan ve harcanan zamandır (Brightbill, 1960: 4).Boş zamanın bu boyutunda, eğlenmek, doyum sağlamak, yenilenmek ve mutlu hissetmek için dışsal kısıtlamalara bağlı olmaksızın ve maddi kazanç beklentisiyle aktif olarak bir etkinliğe katılma zorunluluğu bulunmazken (Ardahan ve Yerlisu Lapa, 2010 : 131), bireyin gönüllü olması yükümlülüğüdür, çevresinin unsurlarıyla barışçıl ve üretken bir birlikteliği tercih eden bir tutumdur (Ternera, 1992: 45). Ekonomik fayda motivasyonu Ekonomik fayda motivasyonu, ağırlıklı olarak pazarlama kampanyalarının fayda boyutu, sosyal ağ sitelerinin kullanıcılar tarafından bazı parasal faydalar (indirimler, kampanyalar vb.) elde etme motivasyonu ile kullanılmasıdır. vb.) (Larose ve Eastin, 2010: 370). Sosyal ağlar ve ağ siteleri, kullanıcıların sosyal ağ ortamlarında ücretsiz promosyonlar yapmasına, ürün ve fiyatları karşılaştırmasına, alışverişi kolaylaştırmasına, zaman ve yer kısıtlaması olmadan güncel kampanyaları takip etmesine, ürünler hakkında faydalı bilgiler almasına ve diğer kullanıcılarla ücret ödemeden iletişim kurmasına olanak tanır, ekonomik fayda boyutu.

Sosyal etkileşim için motivasyon Toplumlar bilgi, kültür vb. sağlayarak birbirlerini etkilerler. İletişimin aktarımını ifade eden sosyal etkileşim, genel olarak insan ve grupların hareketlerinin iletişim yoluyla karşılıklı etkileşimini ifade eder. Sosyal etkileşim için motivasyon, sosyal varlıkların hayatta kalması için genel olarak diğer insanlarla etkileşim ihtiyacının karşılanmasında çok önemli bir faktördür. Bu bağlamda, niteliksel olarak tek başına hayatta kalma eğilimi ve fırsatına sahip olmayan kişilerin sosyal etkileşim motivasyonu ile karşılıklı etkileşim ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktadır. Bu sayede sosyal ağların kullanıcıları sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Etkileşim ihtiyaçları (Koçak, 2012: 118). Eğlence Motivasyonu Medya ve sosyal ağ araçlarının çoğu eğlence özelliklerine sahiptir. Ancak günümüzde geleneksel medyanın, internetin ve özellikle sosyal ağların rahatlamak için kullandığı eğlence motivasyonunun rolü, diğer kitle iletişim araçlarının önüne geçmiştir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımında bireyler eğlence ihtiyaçları için kitle iletişim araçlarına yönelirler. Bireylerin eğlence ihtiyaçlarının sosyal ağların kullanımı ile karşılanması, sosyal ağların eğlence faaliyetleri için kullanılması anlamına gelmektedir (Park vd., 2009: 731).

Covid 19 Döneminde Sosyal Medya Kullanımı ve Etkileri

Sosyal izolasyonu takip eden Türkiye'de "evde yaşamak" sloganıyla öne çıkan ve aynı zamanda aile içi izolasyon kavramının da ana noktası olan Türkiye'de sosyal izolasyonun evde kalma şeklinde sağlanması anlamına gelmektedir. Başka bir izolasyon şekli olan öz izolasyon, temel olarak "evde kalmak ve egzersiz yapmak dışında evden çıkmamak" olarak tanımlanmaktadır (BBC.com, 2020). Karantina terimi, "bulaşıcı bir hastalığın yayılmasını önlemek için belirli bir alanı veya yeri kontrol altında tutmak, giriş ve çıkışı engellemek için kullanılan sıhhi önlem" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Sosyal izolasyon ve gönüllü karantina ile fiziksel ortamlarda toplantılar yoluyla iletişim mümkün olduğunca sınırlandırılmalıdır. Pandeminin insanlar üzerindeki etkisi yalnızca yaşam tehdidinden kaynaklanmıyor. Hastalığın yayılmasını önlemek için uygulanan sosyal izolasyon ve gönüllü karantina gibi izolasyon, özgürlükten yoksun bırakma ve blokaj hissi gibi önlemlerin olası etkileri sunulabilir (Açıkerışık.Gesim.edu.tr, 2020).Ayrıca sosyal hayattan soyutlanmış kişiler internet ve sosyal ağlar aracılığıyla sanal ortamlarda buluşup paylaşımlarda bulunmaktadırlar. Ayrıca internet ve sosyal medyanın günlük yaşam üzerindeki etkisinin güçlü bir şekilde hissedildiği günümüzde, Türkiye'de 2020 yılı internet ve sosyal medya kullanımına ilişkin veriler şöyle: İngiltere merkezli küresel bir sosyal ağ olan 'We Are Social'tarafından yayınlanan Digital 2020 medya ajansı ve Kanada merkezli Hootsuite'in raporuna göre (Wearesocial.com, 2020),

Türkiye, nüfusun yüzde 74'ü olan ortalama 62 milyon internet kullanıcısı ile internet kullanıyor. 54 milyon aktif sosyal ağ kullanıcısı Türkiye nüfusunun yüzde 64'üne tekabül ediyor. 1664 yaşındaki internet kullanıcılarının günlük internet kullanımı 7 saat 29 dakika olarak belirlendi. İnternet üzerinden televizyon içeriklerinin izlenme oranı yüzde 62. Mobil internet kullanımı günde 4 saattir. Aynı raporda sosyal medya kullanım verisine bakıldığında 1.664 yaşındaki kullanıcılar sosyal medyada günde ortalama 2 saat 51 dakika harcıyor. Kişi başına düşen sosyal medya hesap sayısı 9,1'dir.Bu oran dünyada 8.6'dır. Sosyal ağların ticari amaçlı kullanımı ise yüzde 44. Türkiye genel olarak tüm kullanım yüzdelerinde dünya ortalamasının üzerindedir.

Yeni tip koronavirüs (Covid19) sonrası insanların sosyal izolasyonu sağlamak için zamanlarının çoğunu evde geçirmesi son dönemde internet kullanım oranlarına da yansıdı. İnternet borsaları işletmecisi DECIX International'ın CEO'su Ivo A. Ivanov, pandemi sürecinde internet kullanımına ilişkin şu açıklamaları yaptı: eskisinden daha önemli bir rol. Epidemi. Günümüz toplumunda internet zaten iş ve günlük yaşamda vazgeçilmezdir ancak evde izolasyon ve küresel bir salgın tehdidi interneti daha önemli hale getirmiş ve diğer kullanıcı eğilimlerini de beraberinde getirmiştir. Son yıllarda yapılan analizlerde internetteki en popüler içeriğin video olduğu defalarca ortaya çıktı.Corona günlerinde veri trafiğine bakarsak veri akışının ağırlıklı olarak videolardan geçtiğini görüyoruz… (Hürriyet.com, 2020). Dünyada internet kullanım oranlarına ve trendlerine de yansıyan Covid19 pandemi sürecinde Türkiye'de de benzer değişimler görülebiliyor. Sonuç olarak, Türkiye'deki internet servis sağlayıcılarının verilerine göre gün içinde internet kullanımı %50 oranında artmaktadır (Habertürk.com, 2020).Bu anlamda Covid19 pandemi sürecinde farklı niteliklere sahip vatandaşların internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarının tespit edilmesi önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Veri toplama tekniği derinlemesine görüşmedir. Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği benimsenmiştir. Bu araştırmada katılımcılarla derinlemesine görüşme sonuçları belirlenen temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Örneklem

Araştırma çerçevesinde 5 erkek ve 5kadın olmak üzere toplam 10 kişiyle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Görüşülenlerin kimlik bilgilerini açık etmemek için isimlerinin yerlerine kodlar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada " COVİD 19 sürecinden önce sosyal medya kullanım süreniz nasıldı? Anlatır mısınız?" Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: COVİD 19 sürecinden önce sosyal medya kullanım süreniz nasıldı? Anlatır mısınız? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Sosyal	Günde iki saatti	8
	Günde üç dört saat kadardı	3
	Dört beş saat kadardı	1

Tablo 1'de COVİD 19 sürecinden önce sosyal medya kullanım süreniz nasıldı ? Anlatır mısınız sorusunun üç farklı zaman diliminde ifade edildiği görülmektedir. Covid'den önce sosyal medya kullanım süresinin genelde iki saat kadar olduğu ve daha azınlık olarak üç dört saat ve daha da azınlık olarak da dört beş saat kullanıldığı görülmektedir.

Katılımcıların soruya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Covid'den önce sosyal hayatım daha fazla olduğu için günde 2 saat kadar internet kullanıyordum. Bunun yarım saati gündem takip etmek geri kalanı ise sosyal medya ve Youtube gibi platformlarda vakit geçirerek geçiyordu. Covid 19 sürecinden önce sosyal medya kullanımım çok fazla değildi. Günde 2 saat kadar kullanırdım. İnterneti İnstagram ve Facebook için kullanırdım. Bazen Youtube'de de vakit geçirdiğim olurdu. Daha azdı. Covid döneminde evde olduğum için daha da arttı. 2 saat sosyal medya kullanırdım. Bunun büyük çoğunluğu Youtube' de öğle arası video izlemekle geçerdi. Sosyal medyada geçirdiğim zaman suresi yaklaşık günde 1-2 saatti. Arkadaşlarımla buluşmaktan, ailemle vakit geçirmekten ve çalışmaktan sosyal medya kullanmaya vakit kalmıyordu. Günde yaklaşık bir saat sosyal medya kullanırdım. Daha çok Youtube'de vakit geçirirdim. Covid döneminden önce daha çok dışarıda vakit geçirdiğim için daha az sosyal medyaya girmeye vakit buluyordum.

"Covid 19 sürecinden sonra arttı. Covid 19 döneminden önce Telegram ve Snapchatta daha çok vakit geçiriyordum. Karantina döneminden önce arkadaşlarımla dışarıda vakit geçirdiğimden sosyal medya kullanımım azdı." (f=8)

"Covid sürecinden önce 3-4 saat sosyal medya kullanıyordum. Günde 3 saat kullanırdım. Covid döneminde karantina olduğu için eve kapandım. Bu durum sosyal medya bağımlılığımın artmasına neden oldu." (f=3)

"Günde 4 5 saat kullanıyordum. Bunun büyük çoğunluğu İnstagram'da arkadaşlarımın paylaşımlarını takip etmekle ve kendi fotoğraf ve hikayelerimi paylaşmakla geçiyordu. Covid salgınından önce sosyal medya daha az aklıma geliyordu. Kendimi işime ve hayata kaptırdığım için daha az kullanıyordum." (f=1)

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada " COVİD 19 sürecinde sizin ortalama sosyal medya kullanma saatleriniz nasıldı?" Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2: Araştırmada " COVİD 19 sürecinde sizin ortalama sosyal medya kullanma saatleriniz nasıldı? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Artış yönünde etki	Salgın döneminde sosyal medya kullanım saatim çok fazla arttı.	12

Tablo 2'de COVİD 19 sürecinde sizin ortalama sosyal medya kullanma saatleriniz nasıldı sorusuna cevapların bir tema altında toplandığı görülmektedir. Bu tema; salgın döneminde sosyal medya kulanım saatlerinin arttığı yönündedir. Buna göre katılımcıların tamamı (f=12) "*salgın döneminde sosyal medya kullanım saatim çok fazla arttı*" yanıtını vermiştir. Buna göre salgın döneminde sosyal medya kullanım süresi çok artmıştır.

Katılımcıların soruya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Covid ile birlikte sosyal yaşantım azalınca bu süre günde 5 saatin üzerine çıktı belki daha fazla da olabilir. Karantina döneminde eve kapanmak bana bu anlamda hiç iyi gelmedi. Sürekli sosyal medyayı takip etmeye ve bağımlı hale gelmeye başladım. Yemek yerken bile covid sürecindeki vaka sayılarını, haberleri, ölüm sayılarını takip eder hale geldim. Endişeli bir haldeydim. Evdeki diğer bireylerde sosyal medyaya bağımlı hale gelmişti. 8-10 saat arttı. Sosyal izolasyonda işsiz kaldım ve evde yapacak bir meşgale aramaya başladım. Bu dönemde ya film izliyor ya da İnstagram'da haber takip edip insanların paylaşımlarını takip ediyordum. Günde 5 6 saate çıktı. Bunun nedeni karantina döneminde zorunlu olarak evlere kapatıldık. Covid döneminde endişeliydik. Bir taraftan sosyal medyadaki korkunç pandemi görüntülerini içten içe merak ediyordum bir taraftan da sanki sosyal medyayı takip etmezsem bir şeyler kaçıracakmışım gibi bir his oluşmuştu. Normalin üzerinde arttı. Yaklaşık 4 saat kadar. Sosyal medya bağımlısı olduğumu düşündüğüm zamanlar oldu. İki katına çıktı. Evde boş oturmak elimin sürekli

telefona gitmesine neden oldu. Telefondan sürekli Facebook'u takip ettim. Eğer takip etmezsem gündemden haberim olmayacak, geri kalacağım ve covide yakalanma şansım artacak gibi bir his oluştu. COVİD 19 sürecinde ortalama internet kullanma saatim çok fazla arttı. Sabahlara kadar Youtube'da video izlemeye başladım. Sosyal medya üzerinden arkadaşlarla sohbet etmeye başladım. Eve kapandığımız için bolca vaktim oluyordu. Dışarı çıkamadığım için arkadaşlarımla yüzyüze görüşemedim ve sosyal medya beni yalnızlaştırdı. Hatta Covid döneminden sonra sosyal medya arkadaşların yerine geçti."(f=12)

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada "Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal medya kullanım alışkanlıklarınızda bir değişiklik olup olmadığı ile ilgili neler söylemek istersiniz? Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal medya kullanım alışkanlıklarınızda bir değişiklik olup olmadığı ile ilgili neler söylemek istersiniz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Değişim yönünde	Daha az kullanıyordum fakat bu dönemde eve kapandığım için sosyal medya kullanımım arttı	10
Değişim göstermeme	Sosyal medya kullanım oranımda herhangi bir değişiklik olmadı	2

Tablo 3'de Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal medya kullanım alışkanlıklarınızda bir değişiklik olup olmadığı ile ilgili neler söylemek istersiniz sorusunun iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; değişim gösterme yönünde ve değişmeme yönündedir. Değişim gösterme yönünde "daha az kullanıyordum fakat bu dönemde eve kapandığım için sosyal medya kullanımım arttı" değişim göstermeme yönünde ise " sosyal medya kullanım oranımda herhangi bir değişiklik olmadı" şeklinde belirtilmektedir. Buna göre salgın döneminden önce daha az olan sosyal medya kullanım oranı salgın döneminde eve kapanma yaşandığı için büyük oranda artmıştır. Katılımcıların "Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal medya kullanım alışkanlıklarınızda bir değişiklik olup olmadığı ile ilgili neler söylemek istersiniz?" Sorusuna dair kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Salgın döneminden önce sosyal medya yine kullanıyordum ama daha az kullanıyordum. Kendimi mecbur hissetmiyordum. Covid döneminde eve kapandığım için kendimi daha çok sosyal medyaya verdim. Sadece haber takibi için bile olsa sosyal medya kullanımım çok fazla arttı. Daha yoğunlaştı. Salgın döneminden önce sosyal medya daha az kullanıyordum. Arkadaşlarımla ve işimle ilgilendiğimden aklıma gelmiyordu. Vakit bulamıyordum. Salgın döneminde zorunlu evde kalma ile Youtube ve İnstagram kullanımım arttı. Salgın öncesinde sosyal yaşamda daha aktif olduğum için İnternet ve sosyal medya alışkanlığım pek yoktu. Salgınla birlikte sosyal hayat kısıtlanınca internet ve sosyal medyada geçirilen süre istemsizce arttı. Mesela benim hiç dizi film alışkanlığım yoktu evimde internette yoktu. Pandemiyle birlikte hem İnternet aboneliği aldım hem de Netflix gibi ücretli film platformlarına üye oldum. Salgın döneminden önce ve salgın sırasında internet ile sosyal medya kullanım alışkanlıklarım tamamen değişti." (f=10)

"Çok fazla değişiklik olmadı." (f=2)

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada "COVİD 19 Sürecinde Sosyal Medya Kullanım Amaçlarınız Nelerdir?" Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4: COVİD 19 Sürecinde Sosyal Medya Kullanım Amaçlarınız Nelerdir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Gündem takibi	Salgın döneminde neler olup bittiğini öğrenmek ve gündemi takip etmek	8
İletişim	Arkadaşlarımla iletişim halinde olmak onlarla konuşmak içimi rahatlatmak	4

Tablo 4'de, COVİD 19 Sürecinde Sosyal Medya Kullanım Amaçlarınız Nelerdir sorusunun iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Gündem takibi ve iletişim temalardır. Gündem takibi temasında "Salgın döneminde neler olup bittiğini öğrenmek ve gündemi takip etmek" şeklinde belirtilmektedir. İletişim temasında "Arkadaşlarımla iletişim halinde olmak onlarla konuşmak içimi rahatlatmak" şeklinde belirtilmektedir. Bunlara göre salgın döneminde sosyal medya gündem takibi ve iletişim amaçlı kullanılmıştır.

Katılımcıların konuya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Salgın hastalık bende endişe yarattığı için genellikle dünyadan haberler almak amacıyla interneti kullandım. Sonrasında durum artık rutinleşmeye başlayınca evde vakit geçirmek maksadıyla kullanmaya devam ettim diyebiliriz. Gündem takibi yapmak ve Covidle ilgili bilgi edinmek için kullandım. İnstagram uygulamasını arkadaşlarımı takip etmek ve paylaşım yapmak için kullandım. Bu süreçte uygulanan karantina ve salgın sebebi olarak olan biteni takip etmek gerekirdi. İnsanların bu dönemde neler yaptığını izlemek, haberdar olmak için. Gündemi takip etmek için, arkadaşlarımın neler yaptığını takip etmek için, iletişim kurmak için" (f=8)

"İletişim amaçlı. Arkadaşlarımla konuşmak, içimi rahatlatmak için. Bazen de Youtube da bazı takip ettiğim kişileri izlemek için vakit harcadım. Bu dönemde İnstagramdan arkadaşlarımı takip etmek için kullandım. Facebook'ta paylaşım yaptım ve arkadaşlarımın gönderilerini takip ettim. Bir de endişeli ve panik bir salgın ortamı olduğu için haberleri takip etmek için kullandım. Araştırmalar yapmak, eğlence, insanları takip, paylaşım yapmak" (f=4)

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada "Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal aktivitelere katılım durumlarınız nasıldır ?" Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 5: Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal aktivitelere katılım durumlarınız nasıldır ? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Azalım	Salgın döneminde eve kapandık ve sosyal aktivitelere katılmadık	12

Tablo 5'de, Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal aktivitelere katılım durumlarınız nasıldır? Sorusunun tek tema altında toplandığı görülmektedir. Bu tema; "Salgın döneminde eve kapandık ve sosyal aktivitelere katılmadık" yönündedir Buna göre ise salgın döneminde eve kapanıştan dolayı sosyal aktivitelere katılım sağlanmamıştır. Katılımcıların konuya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Salgın öncesinde daha aktif bir sosyal yaşantım vardı. Salgın sırasında katılamadık. sadece online aktivitelere katılma fırsatımız oldu. Salgından önce sosyal olarak aktiftik. Salgın sırasında hepsini sıfırladım. Bunun nedeni eve kapanma ve yalnızlık isteği oldu. Salgın öncesinde çok aktif bir kişiydim. Sürekli sinema, tiyatro ve konserlere giderdim. Arkadaşlarımla oturup dışarıda haftalık kahve içerdim. Salgın döneminde eve kapandığım için sosyal aktivitelere katılamadım. Ve zaten bu süreçten sonra da yalnızlık isteği arttı. Salgın döneminden önce iyiydi salgın sırasında sosyal aktiviteler yerine sosyal medyayı kullandım. Tabi salgın öncesi gibi olmadı bu süreçte nerdeyse hiç sosyal aktivitelere katılamadık. Salgın döneminden önce en azından işe, okula gidip geliyordum. Covid döneminde karantina kapanmalarıyla beraber evde daha çok vakit geçirmeye başladık. Sosyal aktivitelere salgından önce çok fazla katılıyordum. Salgın döneminde hiç aktivitelere katılamadım. Salgın döneminden önce haftada en az 3 gün kendime zaman arıyordum bunun için salgından sonra hala konsere gitmeye korkuyorum. Salgından önce sosyal hayatım çok aktifti. Düzenli olarak haftalık konserlere tiyatrolara katılırdım. Covid dönemindeki kapanmayla beraber, sosyal aktivitelere katılamadım. Evde daha çok vakit geçirdim. Covid'den önce en azından günlük iş arkadaşlarımla öğle yemeği yiyor, sohbet ediyordum. İş çıkışı haftanın en az üç günü sosyal aktivitelere katılıyorduk. Covid dönemindeki sosyal izolasyondan dolayı evlere kapandık ve sosyal yaşamım olumsuz etkilendi. Bu dönemde yalnızlaşmaya başladım. Salından önce de sosyal aktivitelere günlük iş yoğunluğum nedeniyle katılamazdım. Ama en azından işe gidip geliyordum ve arkadaşlarımla bir iş ortamım vardı. Covid dönemindeki eve kapanmayla iş yaşamım online oldu ve sosyal yaşantım bir anda son buldu." (f=12)

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada " Salgın döneminden önce ve salgın sırasında Asosyal davranış gösterme durumlarınız nasıldır?" Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 6: Salgın döneminden önce ve salgın sırasında Asosyal davranış gösterme durumlarınız nasıldır? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Yalnızlaşma	Dışarı çıkmak istemiyorduk. Arkadaş çevremizle de görüşmedik yalnızlaştık	9
Değişmeme	İki dönem arasında herhangi bir değişim göstermedi	3

Tablo 6'da, Salgın döneminden önce ve salgın sırasında Asosyal davranış gösterme durumlarınız nasıldır?" sorusunun iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Yalnızlaşma ve değişmeme temalardır. Yalnızlaşma temasında "Dışarı çıkmak istemiyorduk. Arkadaş çevremizle de görüşmedik yalnızlaştık" şeklinde belirtilmektedir. Değişim göstermeme temasında ise "İki dönem arasında herhangi bir değişim göstermedi" şeklinde belirtilmektedir. Bunlara göre salgın döneminde katılımcıların büyük bir bölümünde yalnızlaşma meydana gelmiştir.

Katılımcıların konuya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Salgın döneminden önce yalnız kalmaktan, evde oturmaktan hoşlanmazdım. Covid sonrasında daha çok evde kalmak istiyorum. Yalnızlaştım. Arkadaş çevrem eridi. Artık dışarı alışkanlığım kalmadı. Daha çok evde kalmak ve tek başıma vakit geçirmek istiyorum. Yalnızlık hissim bazen ileri boyutlara ulaşabiliyor iş yerinde bu konuda zorlanıyorum. Odamda birileri olduğu zaman ya kaçıyorum ya da odayı bir an önce boşaltmak istiyorum. Salgın öncesinde arkadaşlarımla gün yapardık. Aylık olarak bir araya gelir sosyal aktivitelere katılırdık fakat salgın sırasında kimseyle bir araya gelmek istemedim. Virüs kapacağım korkusuyla evden çıkamamak beni zaman zaman depresif hissettirdi. Kalabalık olan ortamlardan salgın öncesinde kaçmazdım. Konsere, tiyatroya giderdim. Fakat salgından sonra artık kalabalık ortamlara girmekten hoşlanmıyorum. Tek başıma yalnız vakit geçirmek daha tercih ettiğim bir olay. Salgın döneminden önce sosyaldim etkinliklere katılırken salgın döneminde tek başına vakit geçirmeye başladım. Karantina nedeniyle dışarıya çıkamamak ve sosyal medyada vakit geçirmem. Tabiî ki bu durum bizleri baya sarstı ve süreç biraz zaman aldı. Covis 19 sürecinden önce arkadaşlarla vakit geçirirdik, daha sosyaldik. En azından eş, dost, akraba ile görüşürdük. Covid döneminde o kadar bireyselleştik ve yalnızlaştık ki bazen depresyona girdiğim zamanlar oldu. Çünkü önümüzde belirsiz bir süreç vardı ve ne zaman bu eve kapanmalar bitecek, ne zaman eski sosyal yaşantımıza geri döneceğiz belli değildi. Bu nedenle salgın sonrasında içe kapandığımı ve yalnızlaştığımı düşünüyorum. Salgından önce böyle bir sorunum yoktu salgınla birlikte dışarı çıkma, ev dışında aktivitelerle zaman geçirme isteğim eskisine göre azaldı. Salgından önce daha sosyal bir yaşamım vardı. Her ay belirli bir gezme planı yapar, arkadaşlarla ona uymaya çalışırdım. İş ortamında bile sosyalleşiyordum. Covid döneminde içime kapandım. Kimseyle görüşmek istemedim. İçimde sürekli tedirginlik vardı. Covid döneminden önceki sosyal yaşantımın yerini covid döneminden sonra asosyallik aldı diyebilirim. Eve o kadar alıştım ki şuan bir yere gitmek, plan yapmak içimden gelmiyor. Salgından önce işimden dolayı çok sosyaldim. Salgında evde kapalı kaldığım için çok sıkıldım ve iyice sosyal medyayı kullanmaya başladım. Sosyal medya kullanmaya başlamam bir bağımlılık, alışkanlık oldu. Sosyal medya kullanım süremi azaltamıyorum. Covid dönemindeki sosyal medya kullanım süremin artması şuan benim sosyal olmamı önlüyor. Salgından önce dışarı çıkıp sosyalleşirken, şuan daha çok içime kapandım ve yalnız başıma kalma duygularım ortaya çıktı. Bu beni zaman zaman depresif duygular yaşamaya itse de asosyallik durumu Covid sonrası kalıcı bir hal aldı." (f=9)

"Asosyal olmadım, Hiç Asosyallik oluşmadı. A sosyal biri değilim de olmadım da" (f=3)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmanın yapıldığı katılımcıların verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Araştırmada; COVİD 19 sürecinden önce sosyal medya kullanım süreniz nasıldı? Anlatır mısınız Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün genelde iki saat kadar kullandıklarını diğer kısmının ise üç dört saat kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre salgın sürecinden önce sosyal medya kullanım süresi günlük ortalama iki- üç saat arasıdır.

Araştırmada; COVİD 19 sürecinde ortalama sosyal medya kullanma saatleriniz nasıldı sorusu sorulduğunda katılımcıların hepsinin salgın döneminde sosyal medya kullanım saatim çok fazla arttı şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buna göre ise yaşanan salgın döneminde sosyal medya kullanım süresi çok artış göstermiştir.

Araştırmada; Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal medya kullanım alışkanlıklarınızda bir değişiklik olup olmadığı ile ilgili neler söylemek istersiniz sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün "daha az kullanıyordum fakat bu dönemde eve kapandığım için sosyal medya kullanımım arttı" şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Buna göre salgın döneminden önce daha az olan sosyal medya kullanım oranı salgın döneminde eve kapanma yaşandığı için büyük oranda artmıştır.

Araştırmada; COVİD 19 Sürecinde Sosyal Medya Kullanım Amaçlarınız Nelerdir sorusu sorulduğunda "Salgın döneminde neler olup bittiğini öğrenmek ve gündemi takip etmek" cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre salgın döneminde sosyal medya gündem takibi ve iletişim amaçlı kullanılmıştır.

Araştırmada; Salgın döneminden önce ve salgın sırasında sosyal aktivitelere katılım durumlarınız nasıldır? Sorusu sorulduğunda katılımcıların tamamının "Salgın döneminde eve kapandık ve sosyal aktivitelere katılmadık" cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre ise salgın döneminde eve kapanıştan dolayı sosyal aktivitelere katılım sağlanmamıştır.

Araştırmada; Salgın döneminden önce ve salgın sırasında Asosyal davranış gösterme durumlarınız nasıldır?" sorusu sorulduğunda "Dışarı çıkmak istemiyorduk. Arkadaş çevremizle de görüşmedik yalnızlaştık" cevabının

yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre salgın döneminde insanlarda korkuyla birlikte yalnızlaşma meydana gelmiştir.

KAYNAKÇA

Altın Z. Covid-19 pandemisinde yaşlılar. Tepecik Eğit. ve Araşt. Hast. Dergisi. 2020;30(Ek sayı):49-57.

Altın Z. Yaşlanma İle Birlikte Sık Görülen Kronik Hastalıklar. In Şahin S. D. (eds). Yaşlanmaya Sağlık Sosyolojisi Perspektifinden Multidisipliner Yaklaşımlar. İstanbul, Ekin Yayıncılık; 2020. p. 139-156 baskıda

Arıcıoğlu Sülün A, Yayan EH, Düken ME. COVID-19 Salgını Sürecinin Ergenlerde Akıllı Telefon Kullanımına ve Uyku Üzerine Etkisi. Turk J Child Adolesc Ment Health 2021;28:35-40.

Arslan E. Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. Selçuk Üniv Sosyal Bil Enst Derg. 2008; 19:53-60.

Aslan, T. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kaygılarının sosyal medya bağımlılıklarını yordayıcı rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bao Y, Sun Y, Meng S, Shi J, Lu L. 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. Lancet. 2020; 395(10224):e37-8.

Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J. ve Lu, L. (2020). 2019-ncov epidemic: Address mental health care to empower society. Lancet (London, England), 395(10224), e37-e38. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3

Bekaroğlu, A.(2022).Asosyallik Nedir? – 15.05.2022 tarihinde Ayşenur Bekaroğlu (cocukgelisimiuzmani.com) adresinden erişildi.

Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2013). Ayın Karanlık Yüzü: Yeni Medya ve Etik. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Binbir, S. (2012). Kurumsal İletişim Aracı Olarak Sosyal Medya Optimizasyonu: Türkiye'deki İşletmelerin Sosyal Medya Optimizasyon Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Buz S. Yaşlı bireylere yönelik yaş ayrımcılığı. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 2015;14:268. [CrossRef]

Çelik, Ş., & Çak, E. (2021). COVID-19 Pandemi Sürecinin Aile Üzerine Etkisi. Gevher Nesibe Tıp ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(11), 43-49.

Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(4), 417-434.

Dong, L., Hu, S. ve Gao, J. (2020). Discovering drugs to treat coronavirus disease 2019 (COVID-19). Drug Discoveries & Therapeutics, 14(1): 58–60.

Er M. Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. Çocuk Sağ Hastalık Derg. 2006; 49:155-168.

Güleç, V. (2018). AİLE İLİŞKİLERİNİN SOSYAL MEDYAYLA BİRLİKTE ÇÖKÜŞÜ . Yeni Medya Elektronik Dergisi , 2 (2) , 105-120 . DOI: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2018.2/2.105-120

Güngör, N. (2018). İletişim Kuramlar ve Yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hazar, M. (2011). Sosyal Medya Bağımlılığı-Bir Alan Çalışması. Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 32(1), 151-176.

Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 32(1), 151-176.

Holmes EA, O'Connor RC, Perry VH, Tracey I, Wessely S, Arseneault L, et al. Multidisciplinary research priorities for the Covid-19 pandemic: a call for action for mental health science. Lancet Psychiatry. 2020; 7(6):547-560.

İnal-Emiroğlu FN, Pekcanlar Akay A. Kronik hastalıklar, hastaneye yatış ve çocuk. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fak Derg. 2008; 22(2):99- 105.

Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite, The challenges and opportunities of Social Media. Business Horizons, 53(1), 59-68.

Kara, A.(2021).Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Dergisi http://www.saglikokuryazarligidergisi.com/index.php/soyd/index SOYD, Mart 2021 • 2(1) • S.: 26-30

Kara, T. (2013). Sosyal Medya Üzerinde Yeni Nesil Pazarlama ve Türkiye Bilgi & İletişim Hizmetleri Endüstrisinde Sosyal Ağların Kullanımına Yönelik Bir Araştırma. Global Media Journal Turkish Edition, 2(4), 102-117.

Karaokçu, T. (2008). Sosyal medya kullanan ve kullanmayan üniversite öğrencilerinde öz saygı düzeylerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Kartal, M. (2013). Türkiye'de Sosyal Medya Raporu. İletişim ve Diplomasi, 1(1), 159-165.

Kaya B. Pandeminin ruh sağlığına etkileri. KlinikPsikiyatri. 2020; 23:123-124.

Leung, L. (2014). Predicting Internet risks: a longitudinal panel study of gratificationssought, Internet addiction symptoms, and social media use among children and adolescents. Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal, 2(1), 424-439.

Olness, K., Mandalakas A. & Torjesen, K. (2015). How to Help the Children in Disasters. 4th ed. Health Frontiers, Kenyon, USA.

Özok, Ö. Ü. H. İ., & Aka, Ö. G. P. SALGIN DÖNEMİNDE ERGENLERİN SOSYAL MEDYA KULLANIMI.2020.

Öztürk, İ., Akalın, S., Özgüner, İ. & Şakiroğlu, M. (2020). Covid-19 salgınının ve karantinanın psikolojik etkileri. Turkish Studies, 15(4), 885-903. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44885

Pittman, M. and Reich, B. (2016). Social media and loneliness: why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. Computers in Human Behavior, 62, 155-167.

Reger, M. A., Stanley, I. H., ve Joiner, T. E., (2020). Suicide Mortality and Coronavirus Disease 2019—A Perfect Storm?, Journal of the American Medical Association Psychiatry, doi:10.1001/jamapsychiatry.2020.1060

Sarman A, Tuncay S, Sarman E. Covid-19 pandemi sürecinde medyanın 3-18 yaş arasındaki çocuklar üzerindeli olumsuz psikolojik etkisinin önlenmesi, Van Sağlık Bilimleri Dergisi, 2020, 13, 69-75.

Savci, M. ve Aysan, F. (2016). Relationship between impulsivity, social media usage and loneliness. Educational Process: International Journal, 5(2), 106-115.

Schonfeld, D. J. & Demaria, T. (2015). Providing psychosocial support to children and families in the aftermath of disasters and crises. Pediatrics, 136(4), 1120-1130.

Sharma M, Yadav K, Yadav N, Ferdinand KC. Zika virus pandemic-analysis of Facebook as a social media health information platform. Am J Infect Control. 2017; 45(3):301-302.

Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2011, Eylül). Çevrimiçi sosyal ağlar: Öğrenciler neden facebook kullanmıyor. Genç, Z. (Ed.), In International Computer & Instructional Technologies Symposium içinde (191-197). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Urista, M. A., Dong, Q. ve Day, K. D. (2009). Explaining why young adults use Myspace and Facebook through uses and gratifications theory. Human Communication, 12(2), 215- 229

Wright, R.R., Hardy, K., Shuai, S.S., Egli, M., Mullins, R. and Martin, S. (2018). Loneliness and social media use among religious latter-day Saint College students: an exploratory study. Journal of Technology in Behavioral Science, 3(1), 12-25

Yektaş Ç. Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. Ercan ES, Yektaş Ç, Tufan AE, Bilaç Ö, editörler. COVID-19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2020. p.13-8.

Yeniçıktı, N. T. (2016). Halkla ilişkiler aracı olarak Instagram: Sosyal medya kullanan 50 şirket üzerine bir araştırma. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 9(2), 92-115.

Yıldırım, O. (2019). Kültür Endüstrisi Olarak İnternetin Bireysel Özgürleşme ve Toplumsal Dayanışma Kavramları Çerçevesinde İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zeybek, Z. , Bozkurt, Y. & Aşkın, R. (2020). COVİD-19 PANDEMİSİ: PSİKOLOJİK ETKİLERİ VE TERAPÖTİK MÜDAHALELER . İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , Bahar (Covid19-Özel Ek) , 304-318 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/iticusbe/issue/55168/753233

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Child Development

Covid-19 Virüsüne İlişkin Metaforik Algılar: Üç Kuşak Bir Kavram

Metaphorical Perceptions Regarding The Covid-19 Virus: A Three Generation Concept

Rukiye Arslan [1]
Raziye Pekşen Akça [2]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, üç kuşağa göre (çocuk, ebeveyn, kök ata) Covid-19 virüsüne ilişkin algıyı metaforlar yoluyla ortaya koymaktır. Araştırma Batman ilinde geniş aile dinamiğinde yaşayan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplamda 20 aile ile gerçekleştirilmiştir. Ancak çalışma sonunda aile üyelerinden herhangi birinin (çocuk, ebeveyn, kök ata) metaforla gerekçesi arasında tutarlı ilişkilendirme yapamadığı için 4 aile değerlendirmeye alınmamıştır. Geniş aile üyelerine Covid-19 virüsüne ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla, "Covid-19 …….. a/e benzer, Çünkü……" biçiminde eksik bırakılmış bir cümlenin yer aldığı form kullanılmıştır. Bu sayede üç kuşağın Covid-19 virüsüne ilişkin algılarını; hangi metaforlarla ortaya koyacaklarını belirlemeye, hem de metaforların ortak özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Covid-19 virüsüne ilişkin metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler çocukların için; "Kayıp Verme", "Başka Hastalıklara Benzeme", "Olumsuz Duygular Uyandırma", "Yaşam Düzenini Bozma", "Güvenli Alan", "Tabiat Olayları" ve "Özellikler Açından Benzer Olma" dır. Ebeveynler için "Kayıp Verme", "Başka Hastalıklara Benzeme", "Olumsuz Duygular Uyandırma" ve "Tabiat Olayları" iken kök ata için "Zarar Verici Olma" "Kayıp Verme", "Hayvanlara Benzeme", "İşlevselliği" ve "Başka Hastalıklara Benzeme" şeklinde oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak kuşaklar fark etmeksizin Covid-19 virüsüne ilişkin genel bakış açısının olumsuz olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Covid-19, Virüs, Kuşak Farkı.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the perceptions of the Covid-19 virus according to three generations (child, parent, root ancestor) through metaphors. The research was carried out with a total of 20 families living in the extended family dynamic in Batman province and volunteering to participate in the study. However, at the end of the study, 4 families were not included in the evaluation, since any of the family members (child, parent, root ancestry) could not make a consistent association between the metaphor and its justification. In order to determine the metaphorical perceptions of extended family members regarding the Covid-19 virus, a form with an incomplete sentence such as "Covid-19 is similar to …….. a/e, Because ……" was used. In this way, the perceptions of three generations regarding the Covid-19 virus; It has been tried to determine with which metaphors they will reveal, as well as to reveal the common features of metaphors. In the evaluation of the data obtained, content analysis method was used in accordance with the qualitative research design. Metaphors related to the Covid-19 virus are divided into categories. These categories are for children; They are "Loss-making", "Resembling Other Diseases", "Arousing Negative Emotions", "Disrupting Life Order", "Safe Space", "Natural Events" and "Unique in Characteristics". While "Loss", "Resembling Other Diseases", "Arousing Negative Emotions" and "Natural Phenomena" for parents, "Harmlessness", "Lossness", "Animal Resemblance", "Functionality" and "Resemblance to Other Diseases" are for root ancestry" was formed. Accordingly, it has been stated that the general viewpoint on the Covid-19 virus, regardless of generations, is negative.

Keywords: Methaphor, Covid-19, Vırus, Generation Gap.

How to Cite This Article
Arslan, R. & Pekşen Akça, R. (2023). "Covid-19 Virüsüne İlişkin Metaforik Algılar: Üç Kuşak Bir Kavram" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4791-4799. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67124

Arrival: 17 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Korona virüsü farklı pek çok hastalığa neden olan (soğuk algınlığı, Orta Doğu Solunum Sendromu vb.) bir virüs çeşididir. İlk kez Çin'in Wuhan bölgesinde 2019 yılında ortaya çıkan küresel bir salgındır (Altın, 2020; Budak ve Korkmaz, 2020; Bosnalı ve Tander, 2020¸ Pekşen-Akça, 2022). Küresel bir salgın olan Covid-19 sağlık, eğitim, ekonomi başta olmak üzere kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan, bireylerin yaşam tarzları, davranışları, alışkanlıkları başta olmak üzere pek çok alanda değişikliklere yol açan sorun olarak adlandırılabilir (Pekşen-Akça, 2022).

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakülte, Çocuk Gelişimi Bölümü, Batman, Türkiye
[2] Öğr. Gör. Dr. Kayseri Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin MYO, Çocuk Gelişimi, Kayseri, Türkiye

Tarih boyunca yaşanılan birbirinden farklı pek çok salgın hastalıkta olduğu gibi Covid-19 salgını da her yaş grubundan insanın yaşamını birçok yönden etkilemiştir. Salgınlardan kaynaklanan etkiler; yaşanılan dönemin koşullarına, insanların bilgi birikimine ve anlayışına göre her ne kadar farklılık gösterse de her dönemde hastalıktan dolayı yaşanılan can kayıpları, insanların psikolojik, sosyal, ekonomik ve siyasal etkilere maruz kalmasına neden olmuştur (Kılıç, 2020; Şahin ve Demir, 2020).

Dünya genelinde pek çok insanı ekonomik, fiziksel, sosyal, ruhsal vb. şekilde etkileyen Covid-19 salgını günümüzde hala yaşamı ciddi anlamda tehdit etmeye devam etmektedir. Her yaş grubundaki insanları etkilediği için bu virüs tüm insanlık için bir tehdit haline gelmiştir (Üstün ve Özçiftçi, 2020; Budak ve Korkmaz, 2020). Yaş fark etmeksizin her kuşak için bir tehdit oluşturan bu virüs beraberinde sokağa çıkamama, toplumsal izolasyon gibi pek çok durumla çekirdek ya da geniş aile olması fark etmeksizin bir sınırlandırmayı da meydana getirmiştir (Üstün ve Özçiftçi, 2020; Yanık ve Yeşilçınar, 2021; Varışlı ve Gültekin, 2020). Nitekim Varışlı ve Gültekin (2020) tarafında yapılan bir çalışmada, 65 yaş ve üstü bireylerin kronolojik yaşı esas alınarak bu bireylere uygulanan sokağa çıkma yasağının kuşaklar arasındaki etkileşime ve bu yaş grubunda yer alan kişilere yapılan ayrımcılığa etkisi incelenmiştir. Buna göre; yaşlı bireylerin sosyal çevrelerinden ayrı kaldıkları, gün boyu içerde olma hissinin bu bireylerde strese neden olduğu ve bunun da beraberinde kuşaklar arasında çatışmalara neden olduğu ve horlanan ya da olumsuz davranışlara maruz kalanın genellikle yaşlı bireyler olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çalışmaya göre, özellikle yalnız yaşayan yaşlı bireylerin sokağa çıkma yasağından dolayı ihtiyaçlarını karşılayamadıkları ve ihtiyaçları için başka insanlara hem sosyal hem de psikolojik açıdan desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Yine İlbasmış ve ark. tarafından 2021'de yapılan başka bir çalışmada Covid- 19 salgınının çocukların ruh sağlığı üzerindeki etkisi incelenmiş ve araştırma sonuçlarına göre; çocukların çoğunluğunun kirli değilse bile ellerini sürekli yıkadığı, uykuya dalma güçlüğü çektiği, sık kabus gördükleri ya da sık sık uykudan uyandıkları, salgın öncesine göre daha fazla karın ve baş ağrısından şikayet ettikleri, eskiye oranla daha fazla endişeli, çabuk öfkelenen bir ruh haline sahip oldukları belirlenmiştir. Kay ve Sağlam tarafından (2021) yapılan bir diğer çalışmaya göre ise; pandemi sürecinde anne-baba tutumları ile çocukların duygusal ve davranışsal durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmaya göre; aile içindeki ilişkilerin anne-baba tutumlarından etkilendiği ve çatışmaların yaşandığı ayrıca çocukların duygusal ve davranışsal olarak olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir. Kısacası çocuk, ebeveyn, kök ata fark etmeksizin Covid-19 virüsü her yaş grubundan bireyi farklı şekillerde etkilediği bilindik bir gerçektir.

Bu gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada aynı zaman aralığında dünyaya gelen, içine doğduğu bölgenin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik durumlarına ek olarak benzer değerlere ve önceliklere sahip olması beklenen kuşakların (jenerasyon) Covid-19 virüsüne ilişkin çıkarımlarına ek olarak aynı aile ortamında varlık gösteren üç kuşağın kuşak farkındalıklarına bağlı olarak Covid-19 virüsüne ilişkin bakış açılarının metaforlar yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Belirlenen metaforlar göre alt amaçları belirlenmiştir. Bu alt amaçlar şöyle sıralandırılmıştır:

Çocukların Covid-19 virüsüne ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?

- ✓ Ebeveynlerin Covid-19 virüsüne ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
- ✓ Kök ataların Covid-19 virüsüne ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
- ✓ Üç kuşağın Covid-19 virüsüne ilişkin ortaya koydukları metaforlar kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmaya 28.04.2022 yılında Kayseri Üniversitesi Etik Kurul Kararı ile Batman il merkezinde çalışmaya katılmayı kabul eden, gönüllülük esasına göre belirlenen toplam 20 aile (Ç=20, E=20, K=20) dâhil edilmiştir. Ancak çalışma sonunda 4 aile metaforlarla gerekçeler arasında tutarlı ilişkilendirme yapamadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma kapsamındaki çocuk, ebeveyn ve kök ataya "Covid-19……a/e benzer; çünkü ……." biçimindeki bir cümle verilerek, ailede yer alan üç kuşağında görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli Covid-19 kavramına ilişkin algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanması (Yıldırım & Şimşek, 2011) nedeni ile araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 28.04.2022 yılında Kayseri Üniversitesi Etik Kurul Kararı ile çalışmaya katılmayı kabul eden, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan, geniş aile olma sınırlılığına sahip, gönüllülük esasına göre belirlenen toplam 20 aile (Ç=20, E=20, KA=20) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilme kriterleri; geniş aileye dahil olmak ve bilişsel olarak benzetim yapabilme becerisine sahip olmaktır. Çalışmanın dışlanma kriteri ise; üç kuşaktan herhangi birinin mecaz formuna ilişkin eksik beyanda bulunması, gerekçenin metaforla ilişkili olmamasıdır.

Tablo 1: Çocuk, Ebeveyn ve Kök Ataya İlişkin Demografik Bilgiler

Çocuk Cinsiyet	**f**	**%**	**Yaş**	**f**	**%**
			Kız		
			15 yaş		
			16 yaş	2	12.5
Kız	8	50.0	17 yaş	1	6.25
			Erkek	5	31.25
Erkek	8	50.0	15 yaş		
			16 yaş	1	6.25
			17 yaş	-	-
				7	43.75
Ebeveyn Cinsiyet			***Ebeveyn Yaş***		
			Kadın	**f**	**%**
Kadın	8	50.0	*30-40 yaş*	2	12.5
			40-50 yaş	5	31.25
			50 ve üstü yaş	1	6.25
Erkek		50.0	***Erkek***		
	8		*30-40 yaş*		
			40-50 yaş		6.25
			50 ve üstü yaş	1	43.75
				7	-
Kök ata Cinsiyet			***Kök Ata Yaş***		
			Kadın	f	%
Kadın	8	50.0			
			55-65 yaş	1	6.25
			75-80 yaş	-	-
			85 yaş +	7	43.75
Erkek		50.0	***Kadın***		
	8		55-65 yaş	-	-
			75-80 yaş	-	-
			85 yaş+	8	50

Tablo 1 incelendiğinde üç kuşağında cinsiyet dağılımlarının eşit olduğu (%50), çocukların yaşları incelendiğinde 17 yaş aralığında (K=%31.25, E=%43.75) olan grubun her iki cinsiyette de en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerden annelerin %31.25'inin ve babaların da %43.75'inin 40-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kök atalara ilişkin dağılımlar incelendiğinde nenelerin %43.75'inin ve dedelerin %50'sinin 85 yaş ve üzerinde oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki geniş aile üyelerinden her birine (çocuk, ebeveyn, kök ata) Covid-19 virüsüne ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla, "Covid-19 …….. a/e benzer, Çünkü……" biçiminde eksik bırakılmış bir cümlenin yer aldığı form kullanılmış olup formda yer alan boşlukları istedikleri şekilde doldurmaları istenmiştir. Form doldurma sürecinde zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Aile üyeleri tarafından doldurulan formlar araştırmacılar tarafından toplanarak değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Sonrasında araştırma ekibi tarafından çözümleme sürecine geçilmiştir. Çözümleme işleminden sonra metafor listesi oluşturulmuş ve ortaya çıkan metaforlar listelenmiştir. Daha sonrasında gerekçeler doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Çalışmaya katılan üç kuşağın Covid-19'a yönelik geliştirdikleri metaforlar üç aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada kodlama ve ayıklama aşaması ile metaforlar alfabetik bir sıraya göre geçici bir listeye alınmış, metaforların net bir şekilde aktarılıp aktarılamadığı incelenmiştir. Bu aşamada metaforlar yüzeysel şekilde kodlanmıştır (örn: zehir, keçi vb.). Dahası herhangi bir metafor imgesini içermeyen yanıtların yer aldığı kâğıtlar ile boş bırakılan kağıtlar ayıklanmıştır. Bazı katılımcılar ise bir metafor imgesini sunmak yerine, Covid-19 ile ilgili

kişisel düşüncelerini paylaşmıştır (Örn. Covid diye bir şey yoktur vb.). Ya da metafor imgesini dile getirdiği halde, söz konusu metafora ilişkin mantıksal dayanak sunmamıştır. Bütün bu gerekçelere bağlı olarak 4 aile araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

İkinci aşamada metafor imgelerinin derlenme aşamasına geçilmiştir. Toplam 16 aileden 30 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bu aşamada, bu metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden katılımcı kompozisyonlarından birer "örnek metafor ifadesi" seçilmiştir.

Son olarak üçüncü aşamada kategori geliştirme aşamasına geçilerek "örnek metafor listesi" baz alınarak her metafor imgesinin Covid-19'u nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu amaç için, metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir. Daha sonra her metafor imgesi Covid-19'a ilişkin sahip olduğu perspektif bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek (örn: insanlığı ortadan kaldırma) toplam çocuklar için 7, ebeveynler için 4, kök ata için 4 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde aynı aile dinamiğinde yaşayan üç kuşağın (çocuk, ebeveyn, kök ata) Covid-19'a yönelik olarak oluşturdukları metaforlar ve metaforlara ilişkin yorumları yer almaktadır.

Tablo 2: Çocukların Covid-19'a ilişkin metaforları, gerekçeleri ve kategoriler

Sıra	Metafor	f	%	Gerekçe	Kategori
1	Karanlık	1	6.25	Sonunun görünmemesi	Kayıp Verme
2	Korku Filmi	1	6.25	Ölüm ve kalımı içinde gizlemesi	
3	Katil	1	6.25	Sevdiklerimizin canını alması	
4	Felaket	2	12.5	Sevdiklerimizin canını alması	
5	Modern Veba	1	6.25	Hava yoluyla bulaşması	Başka Hastalıklara Benzeme
6	Grip	1	6.25	Semptomları paralel olması	
7	Okul Hayatı	1	6.25	Lanetli olması	Olumsuz Duygular Uyandırma
8	Hapishane	1	6.25	Özgürlüğü kısıtlama	
9	İnsanlar	2	12.5	Zarar verme	Yaşam Düzenini Bozma
10	Huzur	1	6.25	Herkesi birbirinin değerini anlaması	Güvenli Alan
11	Volkanik Dağ	1	6.25	Önlem alınmazsa kayıp vermesi	Tabiat Olayları
12	Çiçeğin Solması	1	6.25	İnsanların hayatını soldurması	
13	Kivi	1	6.25	Şeklinin tüylü ve yeşil olması	Özellikleri Açısından Benzer Olma
14	Şekiller	1	6.25	Mikroplara benzemesi	
TOPLAM		**16**	**100.0**		

Tablo 2 incelendiğinde, 16 çocuk tarafından 13 metafor geliştirildiği görülmektedir. Çocukların Covid-19 virüsüne ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak yedi grupta kategorize edilmiştir. Çocukların Covid-19'a ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; "Kayıp Verme", "Başka Hastalıklara Benzeme", "Olumsuz Duygular Uyandırma", "Yaşam Düzenini Bozma", "Güvenli Alan", "Tabiat Olayları" ve "Özellikler Açısından Benzer Olma" yönlerini ele alarak vurguladıkları görülmektedir. Bu metaforlara ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Kayıp Verme: Çocukların kayıp verme kategorisine yönelik olarak geliştirdikleri metaforları; *"*Karanlık", "Korku Filmi", "Katil", "Felaket" şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsüne ilişkin "Kayıp Verme" yönüne ilişkin bir benzetim yapıldığı görülmektedir. Kayıp verme boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlardan bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

Covid-19 virüsünü "Korku filmine" benzeten çocuk *"Bu filmin içinde ölmek ve hayat mücadelesi vermek ya da kaçmak için yoğun bir çaba sarf etmek gerekir. Korku filminde var olan katil nasıl ki bize ulaştığında canımızda oluruz, ne kadar fazla kişiye ulaşırsa bu virüste o kadar kişiyi hayattan kopartır. Canını alır, ölüm ve kalımı içinde gizler." (Ç, 3).*

Covid-19 virüsünü "Felakete" benzeten çocuk *"Nasıl ki hayatımızı altı üst eden bir felaket anında bütün düzenimiz mahvolur, can kayıplarımız bize eşlik eder, hayatımız tepetaklak olursa çok sevdiğimiz birinden ayrılmamıza neden olursa Covid-19 virüsü de yaşamımıza bu yönde büyük zararlar verir, büyük hasarlar, büyük acılar yaşamamızı sağlar. Sevdiklerimizin canını alır." (Ç,14).*

Başka Hastalıklara Benzeme: Çocukların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları: **"**Modern Veba" ve "Grip" tir. Covid-19 virüsünü: **"**Modern Veba" benzeten çocuk benzetim gerekçesini *"Tıpkı geçmiş dönemlerde*

var olan veba hastalığında olduğu gibi benzer şekilde hava yolu ile bulaşır. Günümüzde pek çok kişiyi aynı şekilde etkilemesi nedeniyle virüs modern vebaya benzer." (Ç, 12).

Olumsuz Duygular Uyandırma: Çocukların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar "Okul Hayatı" ve "Hapishane" yönlerine vurgu yapmaktadır.

Covid-19 virüsüne "Okul Hayatı" benzeten çocuk benzetim gerekçesini *"Okul her zaman zorlayıcıdır, yıpratıcıdır, korkutucudur ve en önemlisi lanetlidir. Bu lanet ayaklarınızı geri geri gider, kaçmak isterseniz, ruhunuz daralır, hayattan bıkarsınız ama o lanet sizi ele geçirir, kaçamazsınız." (Ç, 9).*

Yaşam Düzenini Bozma: Çocukların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar "İnsanlar" yönlerine vurgu yapmaktadır.

Covid-19 virüsüne "İnsanlar"a benzeten çocuk benzetim gerekçesini şu şekilde ifade eder; *"İnsanlar da tıpkı virüsler gibi bize zarar verir. Bize iyi görünür, sanki bize hiç kötü davranmayacak gibi maske takarlar ama siz gerçeklerle yüzleştiğinizde iş çoktan çığırından çıkmıştır. İhanet, acı, üzüntü sayamadığım pek çok zararlı etkisi bizi sarıp kuşatmıştır." (Ç, 7).*

Güvenli Alan: Covid-19 virüsünü "Huzur"a benzeten çocuk gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *Huzurlu ortamlarda herkes birbiri ile iyi geçinir, güzel iletişim kuran, kıymet verir ve kıymet görür. Herkes birbirinin değerini anlar. Pandemi sürecinde hepimiz ailemizle aynı ortamda güven içinde huzurla yaşadık" (Ç, 5).*

Tabiat Olayları: Bu gruba ilişkin olarak geliştirilen metaforlar; "Volkanik Dağ" ve "Çiçeğin Solması" dır.

Covid-19 virüsüne "Volkanik Dağ"a benzeten çocuk benzetim gerekçesini *"Volkanik dağlar ilk başta çok güzel, dinlendirici görülse de patladığında her tarafı yok eder. Durdurulamaz, engellenemez, önlem alınmazsa sonsuz kayıplar veririz" (Ç, 2).*

Özellikleri Açısından Benzer Olma: Bu gruba ilişkin olarak geliştirilen metaforlar "Kivi" ve "Şekiller" dir.

Covid-19 virüsünü "Kivi"ye benzeten çocuk gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *Virüs tıpkı kiviye benzer çünkü şekli onun gibi yeşil, tüylü onun gibi yuvarlak bir görüntüsü vardır." (Ç, 11).*

Tablo 3: Ebeveynlerin Covid-19'a ilişkin metaforları, gerekçeleri ve kategoriler

Sıra	Metafor	f	%	Gerekçe	Kategori
1	Adaletsizlik	1	6.25	Seçim ve ayrım yapmaması	Kayıp Verme
2	Karanlık Orman	1	6.25	İçinde kaybolunması	
3	Karanlık Korkusu	1	6.25	Sevdiklerini kaybedilmesi	
4	Karanlık	1	6.25	Sevdiklerini kaybedilmesi	
5	Soğuk algınlığı	2	12.5	Belirtilerinin ortak olması	Başka Hastalıklara Benzeme
6	Grip	1	6.25	Belirtilerinin ortak olması	
7	Domuz Gribi	1	6.25	Belirtilerinin ortak olması	
8	Kamburluk	1	6.25	Yavaş yavaş belimizi bükmesi	
9	Hapishane	1	6.25	Hayata ipotek koyması	Olumsuz Duygular Uyandırma
10	Kâbus	1	6.25	Herkesi çok kötü etkilemesi	
11	Sigara	1	6.25	Mutlu edip öldürmesi	
12	Deprem	2	12.5	Ağır hasar vermesi	Tabiat Olayları
13	Ölüm	2	12.5	Geri dönüşün olmaması	
Toplam		**16**	**100.0**		

Tablo 3 incelendiğinde, 16 ebeveyn tarafından 10 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Ebeveynlerin Covid-19 virüsüne ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak dört grupta kategorize edilmiştir. Ebeveynlerin Covid-19'a ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; "Kayıp Verme", "Başka Hastalıklara Benzeme", "Olumsuz Duygular Uyandırma" ve "Tabiat Olayları" yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Kayıp Verme: Ebeveynlerin bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar; "Adaletsizlik" "Karanlık Orman", "Karanlık Korkusu", "Karanlık" şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsüne ilişkin "Kayıp Verme" yönüne ilişkin bir benzetim yaptığı görülmektedir. Kayıp verme boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Covid-19 virüsünü "Adaletsizlik" e benzeten ebeveyn gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Virüs insanların hiçbir özelliğini dikkate almaksızın yaş, cinsiyet, ekonomik durum fark etmeden, seçim ve ayrım yapmadan adaletsizce herkesin bu hayattan kopmasına, bir kayıp vermesine neden olur" (E, 9).*

"Karanlık Orman"a Covid-19'u benzeten ebeveyn ise benzetim gerekçesini *"Nasıl ki insan karanlık bir ormana düştüğünde içinde kaybolur, korkar, geri bu âlemden çıkamayacağını düşünürse benzer şekilde Covid-19 virüsü de bizim tekrar gerçek dünyaya dönmemizi engelleyip hayatımızı alt üst eder. Hem bizim hem de yakınlarımızın bir çıkmaza girerek kaybolmasına, yok olmasına, kayıplar vermesini sağlar." (E,16).*

Başka Hastalıklara Benzeme: Ebeveynlerin bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları "Soğuk Algınlığı", "Grip", "Domuz Gribine" ve "Kamburluk" şeklindedir. Buna göre ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsünü "Başka Hastalıklara Benzeme" yönüne ilişkin bir benzetim yaptığı görülmektedir.

Covid-19 virüsünü "Soğuk Algınlığı" benzeten çok gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Pek çok hastalıkla da olduğu gibi virüse yakalandığımızda tıpkı soğuk algınlığında olduğu gibi burnumuz akar, göğsümüz daralır, başımız ağrır, yaşam fonksiyonlarımız azalır, lezzet alamayız." (E,1).*

"Domuz Gribi" 'ne Covid-19'u benzeten ebeveyn ise benzetim gerekçesini *"Zamanında tıpkı Covid gibi tüm dünyayı etkiledi. Başlarda normal bir grip sandık, öksürdük, tıksırdık ama domuz gribiymiş meğer." (E, 8).*

Olumsuz Duygular Uyandırma: Ebeveynlerin bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları; "Kâbus" ve "Sigara" şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsüne ilişkin "Olumsuz Duygular Uyandırma" yönüne ilişkin bir benzetim yaptığı görülmektedir. Olumsuz Duygular Uyandırma yönelik olarak geliştirilen metaforlar şu şekildedir:

Covid-19 virüsünü "Kâbus" a benzeten ebeveyn gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Nasıl ki gördüğümüz kâbuslar bizi etkiler. Hiç bitmeyecek gibi gelir ya insana, korkutur, ürkütür, yıpratır. O an bizde farklı duygular uyandırır ya Covid de bizim ruhumuzu, bedenimizi olumsuz yönde etkiler." (E, 4).*

Tabiat Olayları: Ebeveynlerin bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları; "Deprem" ve "Ölüm" şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsüne "Tabiat Olayları" yönüne ilişkin bir benzetim yaptığı görülmektedir.

Deprem'e Covid-19'u benzeten ebeveyn benzetim gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Doğada depremler engellenemez. Arkasında çok fazla enkaz, acı ve dram bırakır. Dur desen durmaz, bit desen bitmez. Doğa ne zaman durmak isterse durur ve sürecini sonlandırır. Tıpkı Covid de olduğu gibi o ne kadar can almak isterse aldı, kimi hasta edecekse etti, kimse durduramadı, engel olamadı her şeyi ve herkesi yıktı ve geçti" (E,2).*

"Ölüm"e Covid-19'u benzeten ebeveyn ise benzetim gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Bir insan ölürse geri dönüşü olmayan bir yola girer. Orada bizi neler bekler bilmediğimiz gibi arkamızda bıraktıklarımıza dairde bir bilinmezlik söz konusudur. Doğanın bir dengesidir. Doğal seleksiyonudur. En zayıf olanı en güçsüz olanı alır ve götürür. Covid de ölüm gibi hem bir bilinmezdir hem de tabiatın bir seleksiyonudur" (E,7).*

Tablo 4: Kök Ata'nın Covid 19'a ilişkin metaforları, gerekçeleri ve kategoriler

Sıra	Metafor	f	%	Gerekçe	Kategori
1	Zehir	1	6.25	Yayılarak beklenmedik sorunlar oluşturması	Zarar Verici Olma
2	İlaç	1	6.25	Yayılarak beklenmedik sorunlar oluşturması	
3	Karasu	1	6.25	Yayılarak beklenmedik sorunlar oluşturması	
4	Azrail	2	12.5	Sevdiklerimizden ayırması	Kayıp Verme
5	Ölüm	3	18,75	Sevdiklerimizden ayırması	
6	Kafes	1	6.25	Tutsak etmesi	
7	Keçi	1	6.25	İnatçı olması	Hayvanlara Benzeme
8	Yılan	1	6.25	Zarar vermesi	
9	Gözlük	1	6.25	Etkisiz olması	İşlevselliği
10	Baston	1	6.25	Etkisiz olması	
11	Kanser	1	6.25	Çok can alması	Başka Hastalıklara Benzeme
12	Veba hastalığı	2	12.5	Çok can alması	
Toplam		16	100		

Tablo 4 incelendiğinde, 16 kök ata tarafından 7 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Kök ata Covid-19 virüsüne ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak beş grupta kategorize edilmiştir. Kök ata Covid-19'a ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; "Zarar Verici Olma" "Kayıp Verme", "Hayvanlara Benzeme", "İşlevselliği" ve "Başka Hastalıklara Benzeme" yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Zarar Verici Olma: Kök ataların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları: "Zehir", "İlaç" ve "Karasu" şeklindedir. Buna göre ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsünün "Zarar Verici Olma" yönüne ilişkin bir benzetim yapıldığı görülmektedir.

Covid-19 virüsünü "Zehir" e benzeten kök ata gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Zehrin hangi türü olursa olsun zararlıdır. Az ya da çok fark etmez bedenimize nereden girdiği fark etmez bir kez aldık mı yayılır. Bizi öldürürse ne ala süründürür, birine bağımlı hale de getirebilir. Bizde farklı sorunlara yol açabilir. Ailemiz içinde sorun olur sen iyi olsan da eşin hastalıktan ölebilir." (K,13).*

Covid-19 virüsünü "İlaca" benzeten kök ata gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Her doktor ayrı ilaç yazar, her ilaç da farklı farklı hastalıklarımıza iyi gelir. Ama bu ilaçlar bir yerdeki ağrıyı azaltayım derken başka bir yerdeki başka hastalıkları ortaya çıkarır. Tam bitti derken bedene yayılır farklı sorunlar oluşturur. Virüste ilaç gibi her yere yayılır, bedeni sarar, mahalleyi sarar, ülkeyi sarar, dünyayı sarar tam bitti dersin bir bakarsın başka başka sorun olarak yayılır. Ekonomiyi bitirir, aileyi bitirir." (K,3).*

Kayıp Verme: Kök ataların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları "Azrail", "Ölüm" şeklindedir. Buna göre ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsüne ilişkin "Kayıp Verme" yönüne ilişkin bir benzetim yapıldığı görülmektedir.

Covid-19 virüsünü "Ölüm"e benzeten kök ata gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Hayattan kimin göçtüğü önemli değildir. Hepsi acıdır tanıdık ya da tanımadık her aileye bir ateş düşer, sevdiklerimizden ebediyen ayrılırız. Kiminin anasıdır kimin evladıdır. Herkes bir bir kayar gider öbür âleme…" (K,11).*

Covid-19 virüsünü "Ölüm"e benzeten diğer bir kök ata ise gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Kimse sevdiklerinden ayrılmak istemez, onu bırakmaz istemez, onları geri görmeyeceğini düşünmek istemez. Ölünce de öyle olur sevdiklerimizi geride bırakırız. Kayıp hem ölen için hem arkada kalan için, acıdır kısacası soğuktur, korkutucudur. Bir yüzü ıssızdır, istenmeyendir Covid de öyle hep bir ürkütücü hep bir korkutucu hep bir kayıp…" (K,4)*

Hayvanlara Benzeme: Kök ataların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları "Keçi", "Yılan" şeklindedir. Buna göre ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsünün "Hayvanlara Benzeme" yönüne ilişkin bir benzetim yapıldığı görülmektedir.

Covid-19 virüsünü "Keçi"ye benzeten kök ata gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Hani otlaklarda keçiler vardır ya bir sağa bir sola zıplar, başkasının suyunu içer, başkasının tuzunu yer iteklersin yine gelir, yapma dersin yine yapar inatçının tekidir. Durdan da anlamaz kaldan da inatçı hayvan illaki bildiğini okuyacak. Virüs de öyle ne doktor dinler, ne yaşlı dinler, ne genç dinler illa birilerini katacak önüne yaramaz keçi gibi inatla süründürecek." (K,9).*

İşlevselliği: Kök ataların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları "Gözlük", "Baston" şeklindedir. Buna göre ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsünün "İşlevsellik" yönüne ilişkin bir benzetim yapıldığı görülmektedir.

Covid-19 virüsünü "Baston"a benzeten kök ata gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Yaş ilerledikçe her şeyden medet umarsın baston gibi görünürde bir faydası var gibi gözükür ama sana hiç fayda sağlamaz. Seni dengede tutar, adımlarını atmanda tutunmanda sana yardım eder gibi durur ama hiç faydası yoktur. Covid de baston gibi baktığında yaşamının bir parçasıdır ama etkisizdir, kaçamazsın ama sana da çevrene de bir zerre faydası yoktur. Elimdeki bu baston gibi hem bana yüktür hem de boş yere benimle her yere gelir gider fayda sağlamaz." (K,19).*

Başka Hastalıklara Benzeme: Kök ataların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforları "Kanser", "Veba Hastalığı" şeklindedir. Buna göre ortaya çıkan metaforların Covid-19 virüsüne yönelik "Başka Hastalıklara Benzeme" yönüne ilişkin bir benzetim yapıldığı görülmektedir.

Covid-19 virüsünü "Kanser"e benzeten kök ata gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir. *"Çünkü kanser gibi hemen yayılır, daha teşhisi yeni öğrenmişken bir dolu can alı verir. Büyük küçük zengin fakir fark etmez herkesi ağına düşürür. Hayatını zindan eder" (K,6).*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, üç kuşağın Covid-19'a yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar çocuklar için 7, ebeveynler için 4, kök ata için 4 farklı başlık altında toplanmıştır. Çocukların Covid-19 virüsüne ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak yedi grupta kategorize edilmiştir. Çocukların Covid-19'a ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; "Kayıp Verme", "Başka Hastalıklara Benzeme", "Olumsuz Duygular Uyandırma", "Yaşam Düzeni Bozma", "Güvenli Alan", "Tabiat Olayları" ve "Özellikler Açından Benzer Olma" yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Ebeveynlerin Covid-19 virüsüne ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak dört grupta kategorize edilmiştir. Ebeveynlerin Covid-19'a ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; "Kayıp Verme",

"Başka Hastalıklara Benzeme", "Olumsuz Duygular Uyandırma" ve "Tabiat Olayları" yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Kök atanın Covid-19'a ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; "Zarar Verici Olma" "Kayıp Verme", "Hayvanlara Benzeme", "İşlevselliği" ve "Başka Hastalıklara Benzeme" yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Covid-19 virüsü çocuk, ebeveyn ve kök ata fark etmeksizin kuşaklar üzerinde olumsuz algılar oluşturarak öldürücü, hayattan koparıcı, yaşam düzenini bozan, sevdiklerini her açıdan etkileyen bir virüs olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar boyutunda yalnızca bir çocuğun bu virüsü huzur olarak algıladığı, aile bireylerinin bir arada yaşamasına olanak tanıdığı için virüsün aile ölçeğinde çocuk açısından olumlu bir etki yarattığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda ebeveynlerin ya da çocuğun bakımından sorumlu olan kök ataların (dede, nene vb.) çocuk için güvenli sevgi ortamları oluşturmaları, çocuklar ile nitelik zaman geçirerek onların gelişimine olumlu yönde katkı sağlamalarının yaşamın her döneminde önemli olduğu ifade edilebilir. Çocuklara ilişkin genel çıkarım ise çalışmaya katılan çocuklarda virüs nedeniyle hassasiyet ve kaygı oluştuğu, bunları sözel olarak ifade ettikleri, salgın sürecinde ruhsal açıdan olumsuzluklar hissettikleri de söylenebilir. Nitekim çalışmanızla benzer sonuçları ulaşan farklı çalışmalar bu açıdan araştırmamızı desteklemektedir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; İlbasmış et al., 2021; Kaplan et al., 2021; Pekşen-Akça, 2022).

Çocuklarda Covid-19 temelli yaşanılabilecek sorunları azaltmak ve Covid-19'un psiko-sosyal etkilerini ortadan kaldırmak için; aile, öğretmen, kurum ve kuruluş temelli rehberlik hizmetlerinin verilmesi elzemdir. Dijital platformlarda çocuklar için gerekli tedbirlerin alınması halinde salgın sürecinin zarar görmeden atlatılabileceği, gerekli öz bakım ve sanitasyon kurallarına uyulduğunda etkisinin hafifleyeceğine ilişkin programlar, uygulamalara yer verilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin Covid-19 virüsünü hayata ipotek koyan, sevdiklerinden ayıran, can alan bir virüs olarak tasvir ettikleri ve pandemi sürecinin insan, aile ve toplum ölçeğinde yıkıcı etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir. Covid-19 pandemi sürecinin aile bireyleri üzerindeki etkisini araştıran çok fazla çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte Çelik ve Çap tarafından (2021) yapılan bir çalışmada pandeminin bir getirisi olarak izolasyonun her yaştaki aile ferdini olumsuz açıdan etkilediği belirtilmiştir. Maske kullanımı, sosyal- izolasyon gibi pandeminin bir çıktısı olan problem durumların aile dinamiğinde baş edilmesi gereken sorunlar kategorisini oluşturmakla birlikte dahası pek çok alınması gereken önlemin de var olması aile içi stresi de arttırdığı belirtilmektedir. Dahası pandemi sürecinde ebeveynler ölçeğinde ekonomik, sosyal ve psikolojik etmenlere bağlı olarak ailenin mevcut aile dinamiğinin değiştiği, ebeveynlerin hem kendi çocuklarına hem de kendi anne-babasına karşı taşıdığı sorumluklar artış gösterdiği, bu neden bedenen ve ruhen yıprandıkları da öngörülebilir.

Son olarak kök atalara ilişkin metaforik algılar incelendiğinde beklenmedik şekilde yayılması, sorunlara neden olması, çok can alması gibi ifadelerle pandeminin ölüm ve kalıcı kayıplara neden olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda pandemi sürecinden en çok etkilenen, ötekileştirilen, mağduriyet yaşayan kesimin kök atalar olduğu ortaya konulmuştur (Altın, 2020; Varışlı ve Gültekin, 2020).

Çalışmamızın bu yönüyle farklı çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Altın, Z. (2020). Covid-19 pandemisinde yaşlılar. *Tepecik Eğit.ve Araşt. Hast. Dergisi,* 30(ek sayı), 49-57.

Akoğlu, G., & Karaaslan, B.T. (2020). Covıd-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103

Bosnalı, O., & Tander, B. (2020). Covid-19 pandemisi ve çocuk cerrahisi. *Çoc. Cer. Derg*., 34(1), 1-8.

Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). Covid 19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.

Çelik, Ş., & Çak, E. (2021). Covıd-19 pandemi sürecinin aile üzerine etkisi. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, 6 (11), 43-49.

İlbasmış, Ç., Aksoy, A.T., Cihanyurdu, İ., Ünver, H., & Arman, A. R. (2021). Covıd-19 salgınının çocukların ruh sağlığı üzerindeki etkileri. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 28(Suppl 1), 1-3.

Kaplan, V., Kürümlüoğlugil, R., & Bütün, B. (2021). Covıd-19 pandemisine bağlı karantina sürecinin ergenlerin gelecek beklentileri ve anksiyete düzeylerine etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, Cilt 4(7), 12-23.

Kay, M.A., & Sağlam, M. (2021).Covid-19 sürecinin ailede ebeveyn tutumları ile çocuklarda duygusal ve davranışsal durumlar açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 9(3), 1115-1130.

Kılıç, O. (2020). Tarihte küresel salgın hatalıklar ve toplum hayatına etkileri. İçinde: *Küresel salgın anatomisi insan ve toplumun geleceği*, Şeker M., Özer, A., Korkut, C. (editörler). Ankara, Türkiye Bilimleri Akademisi, 14-53.

Şahin, F., & Demir, S. (2020). Virüsler, viral pandemileri etkileyen faktörler ve sonuçları. İçinde: *Küresel salgın anatomisi insan ve toplumun geleceği*, Şeker M., Özer, A., Korkut, C. (editörler). Ankara, Türkiye Bilimleri Akademisi, 56-76.

Özer, M., & Suna, E. (2020). Covid 19 salgını ve eğitim. İçinde: *Küresel salgın anatomisi insan ve toplumun geleceği,* Şeker M., Özer, A., Korkut, C. (editörler). Ankara, Türkiye Bilimleri Akademisi, 172-192.

Pekşen-Akça, R. (2022). The fact of raising a child and electronıc baby-sitting during the covid-19 pandemic. 2. Internatıonal Cappadocıa Scıentıfıc Research Congress, Nevşehir, Türkiye, 17- 19 Haziran 2022, Ss.20-30. Nevsehir.

Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). Covid 19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(1), 142-153.

Varışlı, B., & Gültekin, T. (2020). Yaşlı ayrımcılığının pandemi hali: Covıd-19 sürecinde kuşaklararası etkileşimin dönüşümü. *Turkish Studies*, 15(4), 1227-1237.

Yanık, D., & Yeşilçınar, İ. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde yaşanan sosyal izolasyonun hemşirelik öğrencileri üzerindeki etkileri: Niteliksel araştırma. *Sağ Aka Derg*, 8(2), 103-112.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 8. Baskı Ankara: Seçkin Yayınları.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Art and Design

Yazı ve Gelişim Süreci Üzerine İnceleme; Türkiye Kültürüne Uygun Yazı Karakteri Önerisi

Review on Written and Development Process; Font Type Recommendation for Turkish Culture

Mahmut Berke Gülçiçek [1]
Mehmet Emin Kahraman [2]

ÖZET

Bu çalışma, yazının tarihsel gelişimini, geçmişimizden günümüze kadar geldiği noktayı irdelemiştir. Bulgular tarafından bilenen insanoğlunun yazıyı ilk kullandığı düşünülen mağara döneminden başlayarak günümüzdeki basılı ve dijital mecralarda kullanılan yazının süreci araştırılmış ve dönemin etkenlerine göre yazının gelişimi incelenmiştir.

Çalışma kapsamında Türklerin yazı tarihi ayrı bir konu başlığında incelenmiş ve geçmişimizden günümüze Türklerin kullandıkları dil ve alfabelerin kullanımları ve gelişimleri araştırılmıştır. Araştırmaların sonucunda bulunan veriler ve bilgiler doğrultusunda Türk tarihi boyunca Türklerin kendilerine özgü birçok dil ve alfabeyi kullandıkları ortaya çıkmış fakat dünya genelinde günümüz şartlarına uygun Türkleri yansıtacak bir yazı karakteri tasarımı olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın son bölümünde Türklerin yerel kültürünü düşünerek kendine özgü sanat ve kültürünü yansıtacak ve bunu yaparken çini sanatından ilham alınarak Helvetica yazı karakterini kullanarak tasarlanacak deneysel bir font tasarımı uygulanmış ve bunun sürecinden bahsedilmiştir. Çalışma sonucunda Türklerin kendi kültürlerini yansıtabilecekleri dijital ve basılı mecralarda kullanabilecekleri bir yazı tipi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazı Karakteri Tasarımı, Türk Kültürü, Tipografi

ABSTRACT

This study has examined the historical development of writing and the point it has reached from our past to the present. Starting from the cave period, which is thought to have been the first use of writing by humankind, known by the findings, the process of writing used in today's printed and digital media has been researched and the development of writing according to the factors of the period has been examined.

Within the scope of the study, the history of writing of the Turks was examined under a separate topic, and the use and development of the languages and alphabets used by the Turks from our past to the present were investigated. In line with the data and information found as a result of the research, it has been revealed that the Turks have used many languages and alphabets unique to them throughout Turkish history, but it has been seen that there is no typeface design that will reflect the Turks in accordance with today's conditions in the world.

In the last part of the study, an experimental font design that will reflect the unique art and culture of the Turks by considering the local culture and while doing this, using the Helvetica font inspired by the art of tiles, was applied and the process of this was mentioned. As a result of the study, a font that Turks can use in digital and printed media where they can reflect their own culture has been presented.

Keywords: Typeface Design, Turkish Culture, Typography

How to Cite This Article
Gülçiçek, M. B. & Kahraman, M. E. (2023). "Yazı ve Gelişim Süreci Üzerine İnceleme; Türkiye Kültürüne Uygun Yazı Karakteri Önerisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4800-4820. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67263

Arrival: 23 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla, farklı toplumlarda farklı şekil ve okunuşlarıyla gelişerek günümüzdeki halini almıştır. Yazı geçmişimizden günümüze kadar yaşanan tarihi olayları kayıt altına almış ve aynı zamanda insanların kendi duygu ve düşüncelerini estetik kaygılarla ifade etmelerini sağlayan bir iletişim aracı olmuştur. Tarih boyunca insanlar tarafından bulunup geliştirilen birçok yazı ve alfabe sistemlerinden bazıları zamanla kullanılmamış ve ölü diller sınıfına girerek tarihin tozlu kitaplarında yerini almıştır. Geri kalan ve günümüze kadar hayatta kalmayı başarmış yazı ve alfabe sistemleri ise hala varlığını sürdürebilmeyi korumaktadır.

Kelimelerle başlayan ve günümüze kadar devam eden bu serüvenin kahramanları olan harfler estetik değerlere göre şekillenerek veya değiştirilerek farklı formlara dönüşmüştür. Özellikle de kültürel etkiler bu formların değişimini derinden etkilemiştir. "Yazı, üzerinde iletişim sağlanabilen işaret dizgelerinden birisidir ve içerisinde barındırdığı

[1] Yükseköğrenim Öğrencisi., Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE, Sanat ve Tasarım ABD, İstanbul, Türkiye
[2] Doç, Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Sanat Bölümü, İstanbul, Türkiye

harflerden oluşmaktadır. Harfler de kendi içerisinde majüskül (büyük) ve miniskül (küçük) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Miniskül, yani küçük harflerin doğuşu Roma'da gerçekleşmiştir. İmparator Şarlman hükümdarlığı sırasında Kutsal Roma İmparatorluğu üzerinde standart bir yazı stilinin olmasını buyurmuştur. Avrupa'da önemli bir siyasi kimliğe sahip olan Şarlman yazdırdığı bu yazıyla yazının gelişiminde önemli bir rol oynamıştır (Aydın, 2014, s.1)." Bir diğer örnek ise Mısırlıların alfabelerini kelimelerin sesine veya cismin şekline göre sembolize etmeleridir. Tüm toplumlar alfabeyi tasarlarken kendi düşünce biçimlerine ve kültürlerine göre farklı şekillerde ele almışlardır.

Aslında yazı sadece bir iletişim aracı olarak değil, simgesel düşüncenin yazıya dönüştüğü ve yol aldığı bir dönüm noktasıdır. İnsanoğlu tarafından değişme süresince, kültürel birikimlerin geldiği noktadır. Yazı tarihi aslında tarih öncesi çağlarda, kültür tarihinin göstergesidir (Aşıcı, 2019, s.2). Kültürün etkisinin harflere yansıması günümüzde güzel örnekleri doğurmuştur. Örneğin Uzak Doğu Asya kültürlerine ait alfabelerin yukarıdan aşağıya doğru yer alması ile Arap kültürüne ait harflerin sağdan sola doğru yer alması ve Batı kültürünün kullandığı harflerin soldan sağa doğru yer alması kültürel farklılıkların alfabelere ve harflere etkisini kanıtlamaktadır.

Yazı, farklı coğrafyalarda farklı toplumlarda ve farklı zaman dilimlerinde gelişmeye devam etmiştir. Bu farklılıklarda gelişen yazı bazı yazı türleri açısından bir çeşitlilik oluşturmuştur. Bulunduğu toplumun yaşadığı bölge, coğrafi şartlar ve toplumların kültürel özelliklerine göre farklılık gösterirken aynı zamanda teknik olarak uygulama ve çoğalma açısından geliştirilmiş ve birbirinden ayrıştırılmıştır (Kazan, 2021, s.11). Yazının bu şekilde farklı toplumlar tarafından ayrıştırılması toplumların kendi yazı dili yani alfabelerini kendi kültürlerine göre tasarladıklarının kanıtı niteliğindedir. Bu ayrıştırma sayesinde toplumların alfabelerine baktığımızda toplumların kültürlerine dair bazı ipuçları bulabilmemize olanak sağlamıştır. Nasıl ki günümüzde trafik yollarında araçların istikameti bazı ülkelerde soldan bazı ülkelerde ise sağdan gidilmesi yönünde tasarlandıysa aynı şekilde yazıda da önceki paragrafta bahsedildiği gibi bazı ülkelerde soldan sağa doğru bazı ülkelerde ise sağdan sola hatta yukarıdan aşağıya doğru gibi farklı şekillerde okuma yönü kullanılmaktadır.

YAZININ TARİHİ VE KÜLTÜRLERARASI GELİŞİM SÜRECİ

Bu konu başlığı altında yazının tarihi insan ırkının mağara döneminden başlayarak mağara resimleri, çivi alfabesi, pers alfabesi, hiyeroglifler, hitit alfabesi, hint alfabesi, çin ve japon alfabesi, fenike alfabesi, arami alfabesi, yunan alfabesi ve roma alfabesi olarak Türklerin kullanmadığı alfabeler ele alınarak insan tarihi boyunca yazının gelişim süreci, toplum kültürlerine göre bu gelişim sürecinde alfabe üzerinde nasıl değişiklikler yapıldığı incelenmiştir.

Toplumların kültürlerine ve yaşam tarzlarına göre yapılan bu değişiklikler ele alınarak yapılan bulgular göz önünde bulundurulacak ve tezin amacı olan Türk kültürüne uygun yazı tipi tasarımında bu ve devamında işlenecek diğer konu başlıklarındaki bulgulardan yola çıkarak uygun bir yazı tipi önerisi yapılacaktır.

Mağara Resimleri

Mağara resimlerinin yapılış nedeni üzerine birçok kuram geliştirilmiştir. Bu resimlerin hangi amaçla yapılmış olduğu hala kesin olarak bilinmemektedir. Ancak, mağara resimlerinin insan ırkının gözlemledikleri ve tecrübe ettikleri olayları anlatmak için kullanıldığı ve bu resimlerin, insanların güdüleri, inançları, düşünceleri ve toplumlarının kültürünü yansıttığı söylenebilir. Mağara resimleri, insan ırkının yaşadığı mağaraların duvarlarına işlenmiş olsa da bu resimler insan ırkının varoluşunun bir parçasıdır ve insanlık tarihinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Mağara resimlerinin anlamlandırılması insan ırkının geçmişini anlamak açısından önemlidir. Bu nedenle mağara resimleri, tarihöncesi döneme ait bir kültür mirasıdır ve bu mirasın gelecek kuşaklara aktarılması gerekmektedir.

Çivi Alfabesi

Yazı, insanlığın kültürel tarihini başlatan ve insanoğlunun bilgilerini nesiller boyunca aktarabilmesini sağlayan bir grafik işaretler sistemidir. Mezopotamya'da Sümerler tarafından keşfedilen çivi yazısı, en erken tarih öncesi kökenine kadar izlenebilen tek yazı sistemidir. Çivi yazısı sayesinde, Sümerler zirai ürünleri kil jetonları ile sayma ve kaydetme sistemi geliştirdiler. Bu sistem sayesinde rahipler tapınaklardaki ve depolardaki nesneleri kaydetmek için yazıyı kullanmaya başladılar. Bu kayıt sürecinde nesnelerin isimlerinin doğruluğu ile ilgili bazı sorunlar yaşandığı için nesnelerin resimlerini çizmeye başladılar. Kısa bir süre içinde bu işaretler artık nesnenin kendisi değil, nesnenin isminin sesini ifade etmeye başladı. Bu sayede heceleri temsil eden semboller kullanılarak kayıtlar tutulmaya başlandı ve zamanla gündelik konuşmaların seslerini gösteren işaretler ortaya çıktı. Çivi yazısı zamanında piktografik iletişim türü olarak kabul edilir.

Çivi yazısı ilk keşfedildiğinde yazım şekli yukarıdan aşağıya doğru idi, ancak zaman içinde bu sistem değişti ve soldan sağa doğru yazılmaya başlandı. Çivi yazısı sayesinde Sümerler zirai ürünleri sayma ve kaydetme dışında

kilden yaptıkları zarflara mektuplar yazıp diğer uygarlıklarla iletişim kurmaya başladılar. Bu sayede yazı, insanların birbirleriyle daha etkileşimli hale gelmesini sağladı ve insanlar arasındaki iletişimin gelişmesine yardımcı oldu.

Pers Alfabesi

Çivi yazısı, Pers yazılarında kullanılan alfabenin oluşturulmasında da etkileyici unsur olduğu bilinir. Pers alfabelesi tasarlanırken Babil çivi yazısının dış yapısından ilham alarak tasarlamışlardır. 36 fonetik sembolün yer aldığı antik Pers yazı sisteminde, diğer çivi yazısı yazılarından farklı olarak bazı hiyerogliflerin sonradan eklendiği tespit edilmiştir. Bu yaklaşım, Perslerin kendi kültürlerine ait bir yazı tipi tasarlama girişimi olarak değerlendirilebilir. Persler, diğer toplulukların da yaptığı gibi, yerel kültürlerini yazılarına ve aynı zamanda harflerin tasarımına yansıtmışlardır. Persler çivi yazısına alfabenin parantez benzeri bir sembolünü eklemişlerdir. Buradan da yola çıkarak her toplumun alfabe tasarımlarında kendi kültürlerine uygun olacak şekilde tasarımda düzenlemeler yaptıklarından söz edebiliriz.

Hiyeroglifler

Piktografik yazı türü olarak adlandırılan tarihimizdeki ilk yazı türü Eski Mısır'da keşfedilen hiyerogliflerdir. Hiyerogliflerde her sembol birbirinden farklı şekilde tasarlandığı için okunması kolaydır. Hiyerogliflerin çıkış noktası nesneler ve seslerdir ve bu nesne ve seslere karşılık hiyerogliflerin sayısı artmıştır. Hiyerogliflerin okuma yönü ve yukarıdan aşağıya doğru okunması gerektiğini belirtir. Eski Mısırlılar dillerini temsil etmek için Mısır hiyeroglif yazı sistemini kullanmışlardır. Bu yazılar M.Ö. 3000 yılından itibaren Orta Doğu bölgesinde kullanılmaya başlanmıştır.

Hitit Alfabesi

Babil ve çevresinde kullanılan çivi yazısıyla ilgili Babil çivi yazısı sistemi Mısır yazısınınkinden farklıdır ancak benzerlikler vardır. Çivi yazısı, Mısır yazısı gibi, eylemi bildiren işaretleri, hiyeroglifleri, fonetik karşılıklarıyla işaretleri ve tanımlayıcı işaretleri içermektedir. Çivi yazısında farklı dillerde aynı işaret aynı şekilde yazılabilir. Hitit yazısı da hiyeroglif yazı karakterine sahiptir ve iç yapı bakımından Mısır hiyeroglifleri ve Babil çivi yazısında olduğu gibi ideogramlardan, fonetik işaretlerden ve belirleyicilerden oluşmaktadır. Hitit yazısında okuma yönü hayvan ve insanların baktığı yöne doğru değişiklik göstermektedir ve satırlar ayrıştırılmıştır. Hitit toplumunun bu yazı türünü MÖ 2000 yıllarında kullandığı bilinmektedir.

Hint Alfabesi

Hint-Avrupa dil ailesinden türemiş diller en geniş coğrafyaya yayılarak günümüzde de hala kullanılan yazı türleridir. En bilinen örneği Sanskrit dilidir. Sanskrit dilinin ilk örneği MÖ 1500-1200 yılları arasında görülmüştür. Bu dil "tüm dillerin anası" olarak anılmaktadır. Bugün bile Hindistan, Nepal, Bangladeş, Sri Lanka'da konuşulan yüzden fazla dilin kaynağı Sansktir dilidir. Sanskritçe alfabesinde noktalama işaretleri yoktur ve 28 harften oluşmaktadır. Hintlilerin tarih boyunca Akdeniz halkları ile yoğun ticari ilişkileri olduğu kesindir ve Hint dilleri, Hint-Avrupa dil ailesinden gelmektedir. Hint yazıları sağdan sola okunur ve formlar yatay olarak üstten birbirlerine bağlanırken satır altları serbest düşüşlerle sonlanır.

Çin ve Japonya Alfabesi

Çin dili ve alfabesi MÖ 2000'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Çin alfabesi MÖ 1500'lerde bir düzene oturtulmuş, MÖ 200 ve MS 100 yılları arasında ise günümüzde kullandığımız sisteme sokulmuştur. Bu alfabe, Çin İmparatorluğu döneminde İmparator Huang-Che tarafından doğadaki nesnelerin referansı alınarak sadeleştirilmiştir. Her bir sembol veya karakter tek bir kelimeyi ifade eder. Japon alfabesi de Çin alfabesinden Kanji karakterini baz alarak tasarlandı. Japonların 4. yy'da ortaya çıkardığı aşağıdan yukarıya ve sağdan sola doğru yazılan Japon alfabesi, Kanji karakterini baz almanın yanı sıra Kana, Katakana ve Hiragana yazı sistemlerini de baz alarak farklı yazı sistemleri tasarlamıştır.

Fenike Alfabesi

Fenikeliler MÖ 1500 yıllarında yazı alanında yaptıkları bir devrimdir. O zamana kadar tüm yazı örneklerinden farklı olarak kavramları nesneleştirip yazmak yerine, sesleri yazıya çevirmeyi tercih etmişlerdir. Bu buluş, yazının tüm insanlığın hizmetine sunulmasında en önemli gelişme ve bir buluştur. Fenike alfabesi, Eski Aramice dilini yazmak için kullanılmıştır ve Levant kıyısında yaygın olarak kullanılmıştır. Zaman içerisinde, Fenike tüccarları tarafından Akdeniz dünyasında geniş çapta yayılmış ve benimsenmiştir. Yakın Doğu'da, Aramice yazı, diğerlerinin yanı sıra İbranice kare yazı ve Farsça Arapça yazısının ortaya çıkmasına neden olmuş ve özel bir başarı elde etmiştir. Fenike alfabesi, alfabedeki sembollerin birbirinden farklı sıralamalarla kullanılarak birçok kelime

oluşturulmasına imkân vermektedir. Yazı sağdan sola doğru okunur ve kelimeler arasında nokta konularak yazılmaktadır.

Arami Alfabesi

MÖ 800'lü yıllarda Fenike alfabesinden yola çıkarak kendi alfabelerini tasarlamış olan Aramiler, modern Orta Doğu ve Orta ve Güney Asya alfabelerinin de atası olan Arami alfabesini ortaya çıkarmışlardır. Arami alfabesi, diğer alfabelerden farklı olarak hayvan ve diğer nesnelerden esinlenmeyen, daha karakteristik bir tasarıma sahiptir. Bu alfabede ünlü harf bulunmamaktadır ve ünsüz harflerin bazıları uzun ünlü harfleri belirtmek için kullanılmaktadır. Zamanla Asur çivi yazısının yerini Arami alfabesi almıştır.

Yunan Alfabesi

Yunan alfabesi, Fenike alfabesinden ilham alınarak MÖ 800'lü yıllarda tasarlandı. Yenilikçi olarak, Fenike alfabesinde bulunmayan sesli harfler eklendi. Ayrıca, okuma yönü hem sağdan sola hem de soldan sağa değiştirilebilirdi ancak sonunda sağdan sola okuma ve yazma yaygınlaştı ve bu yön sabitlendi. Yunan alfabesi, toplumun kültür ve estetik değerlerini yansıtan bir alfabedir ve orijinalinden ne kadar farklı kullanılabileceğini gösterir.

Roma Alfabesi

Yunanistan, Roma İmparatorluğu tarafından işgale uğradıktan sonar Romalılar Yunan alfabesinden etkilenerek Roma alfabesini tasarlamışlardır. Tasarlanan alfabe Roma halkı tarafından hızlıca kullanılmaya ve yayılmaya başlamıştır. Zamanın sanatçıları alfabenin harfleri üzerinde kendi estetik kaygılarını düşünerek öznel yorumlar getirmiş ve Roma alfabesinde asırlar boyu iyileşmeye ve değişikliğe doğru gitmiştir. 26 harften oluşan Roma alfabesi günümüze kadar varlığını korumuş, MS 113 yılından kalan oyma tekniğiyle yazılan askeri zafer yazısı Trajan ismindeki font tasarımına dönüşmüştür.

Yazının Kültürler Arası Gelişimi

İnsan tarihinde farklı toplumların kullandıkları alfabeler, o dönemdeki şartlar ve iletişim tekniklerine göre şekillenmiştir. Örneğin taş üzerinde yazma tekniği kullanıldığında alfabedeki harflerin çizgilerden oluşması daha kolaydır. Kâğıt bulununca ise mürekkeple yazma tekniği kullanılmaya başlandı ve bu da alfabenin tasarımında estetik kaygıların daha fazla dikkate alınmasına neden oldu. Yazı tipi tasarımında grafik tasarımcılar önemli rol oynamıştır. Metal kalıpların kullanılmasıyla birlikte yazılı iletişim hızlandı ve bu da sanatçıların sanatının yeniden yapılandırılmasına neden oldu. Bu sayede yazı tipi tasarımı, bir yazı sistemi olarak değil de sanat olarak da ele alınmaya başlandı ve bu alanda çalışan sanatçılar, dönemin ihtiyaçlarına ve yeniliklere uyum sağlayarak yazı tipi tasarımlarını geliştirmeye devam etmişlerdir. Böylece yazı, tarih boyunca evrimleşerek geliştirilmiş ve insanlar arasındaki iletişim ve bilgi akışı hızlanmıştır.

Grafik tasarımcılar ise öncesinde hiç rastlanılmayan ölçüde farklı binlerce yazı karakteri tasarımını kullanabilme şansına kavuşmuştur. Fakat daha yaratıcı grafikler oluşturabilmek adına, yalnızca yazı karakterlerinin biçimi ile de yetinilmemiştir. Tipografi ekseninde geliştirilmiş ve çeşitlendirilmiş yazının formundaki tüm bu çeşitliliğe rağmen, grafik tasarımcıların zaman içerisinde tipografiyi kullanarak yazıya farklı anlamlar yüklemeye çalıştıkları da tespit edilmektedir (Kuran, 2022, s.80).

TÜRKLERDE YAZININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Türklerin ilk kullandığı alfabe Göktürk alfabesidir. Türk tarihinde en yoğun şekilde kullanılmış alfabeler kronolojik sırasıyla Göktürk, Uygur, Arap, Kiril ve Latin alfabeleridir. Bunlar dışında Mani, Soğut, Brahmi, Tibet, Süryani, İbrani, Grek-Yunan alfabelerini de kullandıkları bilinmektedir.

Türklerin kullandığı alfabeler tarih boyunca dini, ticari ve cografi nedenlerden dolayı evrimleşmiş, değişmiş ve güncellenmiştir. Türk kültürüne uygun bir alfabe tasarımı yapmak için günümüz tasarımcıların dikkat etmesi gereken en önemli alfabeler Arap ve Latin alfabeleridir. Göktürk, Uygur ve Kiril alfabelerinin Türk tarihinde önemli yerleri olsa da bugün tasarlanacak herhangi bir yazı karakteri tasarımında günümüz Türk kültürünü, estetik kaygılarını ve okuma alışkanlıklarını düşündüğümüzde sadece genel olarak bilgi sahibi olmak yeterlidir.

Göktürk Alfabesi

Fonogram (sesçil) alfabelerin ilk örneği olan Fenike (Phoenician) alfabesi Latin alfabesinin; dolayısıyla Yeni Türk Alfabesinin de kaynağı olarak kabul edilebilir. Latin alfabesinin öncülü olarak kabul edilen Fenike alfabesi ile Türklerin ilk alfabesi olan Göktürk alfabesinin benzerliği dikkat çekicidir (Şekil 1 ve 2). Her ikisi de runik yazı olan Göktürk ve Fenike yazılarının etkileşimi veya Latin alfabesinin oluşumunda Göktürk alfabesinin etkisine dair

tartışmalar bir yana, yazı ve yazı sistemlerini insanlığın ortak mirası olarak değerlendirmek pozitif bir yaklaşım olacaktır (Yücel, 2015, s.10).

Göktürk alfabesi, 4 ünlü ve 34 ünsüz harfle toplam 38 harften oluşur ve sağdan sola ve yukarıdan aşağı doğru yazılır ve okunur. Kelime aralarına iki nokta üst üste konur ve sadece yazıtlarda değil dönemin eserlerinde de kullanılmıştır. Uygurlar döneminde de kullanılmıştır ve Avrupa sınırlarına kadar uzanmıştır.

Uygur Alfabesi

Uygur alfabesi, Türklerin ikinci milli yazısı olarak kabul edilir ve Türk dilini ve kültürünü etkilemiştir. Türkçe'ye en uygun olmayan dil olarak bilinir çünkü harfler arasında ayırım yapmak zordur. Göktürk alfabesinden farklı olarak, Uygur alfabesinde harf sayısı 18'e indirgenmiştir. Uygur alfabesi, sağdan sola kullanılır ancak 14. yy'da Çin yazısından etkilenerek yazma yöntemi yukarıdan aşağıya doğru değiştirilmiştir. Her harfin 3 farklı yazılış biçimi vardır ve harfler baş, orta veya son kısma göre sınıflandırılır.

Arap Alfabesi

Orta Doğu ve Kuzey Afrika boyunca konuşulan bir antik Sami dili ve bu dili konuşanların kültürüdür. Arapça sağdan sola doğru okunur. Küreselleşme, Arapçanın batı tasarımlarında gitgide artan bir şekilde kullanılmasına, İngilizce veya Latin temelli dillerin de Arapça tasarımlarda kullanılasına neden olmuş, böylece iki dilli tasarımlar daha yaygın hale gelmiştir (Ambrose & Harris, 2012, s.29).

Arap alfabesi, Türkiye topraklarında Latin alfabesine geçiş yapıldıktan sonra kullanılmıştır ve Osmanlı İmparatorluğu'na kadar uzanmaktadır. Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Arap alfabesi 28 harften oluşur ve sağdan sola doğru yazılıp okunur. Büyük-küçük harf ve noktalama işaretleri kullanılmaz. Latin alfabesine geçilmesiyle kullanımı sona ermiştir ancak hala bazı dini faktörlerden dolayı kullanılmaya devam etmektedir.

Kiril Alfabesi

Kiril alfabesi, 9. yy'da Aziz Kiril ve Metodius tarafından Yunan alfabesinden esinlenilerek tasarlandı ve Slav dillerinde yaygın olarak kullanılmıştır. Günümüzde hala Ukrayna, Rusya, Bosna, Sırbistan ve Bulgaristan'da kullanılmaktadır. Kiril alfabesi, 10 sesli ve 23 sessiz harfle birlikte 33 harften oluşur ve Yunan alfabesinin aksine soldan sağa doğru okunur ve yazılır. Rus Devrimi sonrasında Sovyetler Birliği egemenliğine giren Türklere zorunlu olarak Kiril alfabesi kullandırılmıştır ve Türklerin Latin alfabesine geçişini engellemek için kullanılmıştır.

Latin Alfabesi

Türkçeyi yazmak için Latin alfabesinin resmi olarak kullanılması, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, 1 Kasım 1928'de "Harf Devrimi" ile başlamıştır. Türk harflerinin kabulü ve uygulaması hakkındaki 1353 sayılı kanun 1 Kasım 1928'de oybirliği ile kabul edilmiş, 3 Kasım 1928'de Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanunun 4. maddesine göre; 1928 senesinin aralık ayının başlangıcından itibaren Türkçe özel veya resmi levha, tabela, ilan ve sinema yazıları ile Türkçe özel ve resmî gazete, risale ve dergilerin Türk harfleriyle basılması ve yazılması mecburi kılınmıştır. 5. maddeye göre ise, 1929 senesinin ocak ayı başlangıcından itibaren Türkçe basılacak kitapların Türk harfleriyle basılması zorunlu tutulmuştur. Madde 9'da bütün okulların Türkçe yapılan derslerinde Türk harflerinin kullanılması gerekliliği belirlenmiştir (Barnbrook, 2014, s.115).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte, ülkede Arap alfabesinin kullanımına ilişkin olarak tartışmalar başlamıştır. Halkın büyük bir kısmı, Osmanlı yazısının düzeltilmesini ve eksikliklerinin kapatılmasını isterken, bir diğer kısmı da Türkçeye uygun olmadığı ve ünlü seslerini ifade etmekte zorlandığı düşüncesiyle Latin alfabesine geçmenin doğru olduğunu savundu. İki taraf da o zaman kullanılan alfabenin yetersiz kaldığı konusunda hemfikirlerdi. Latin alfabesine geçişin en önemli nedenleri, Latin alfabesini kullanan Avrupa ülkeleriyle iletişimi kolaylaştırmak, dünyada en çok kullanılan alfabenin olması ve Türk kültürüne uygunluğu idi. Latin alfabesi, Batı ve Doğu Avrupa dillerinin temelini oluşturmakla birlikte, batı Yunan alfabesinden türetilmiştir ve Roma İmparatorluğu'nun işgali altında olan topraklarda kullanılmıştır. Tüm dünyada, alfabeler kültürlere göre değişiklik gösterse de genel olarak en çok kullanılan alfabedir.

Latin alfabesi, Roma alfabesi olarak da bilinen bir yazı sistemidir. Latin alfabesi, Türkler gibi birçok ülke tarafından değişikliklere uğratılmıştır. Türkler Latin alfabesini Yunanlardan almış ve orijinal alfabedeki harfleri kendi seslerine karşılık bulmayan 16 harfi çıkarmıştır. Modern Latin alfabesi 52 harften, 10 rakamdan, noktalama işaretlerinden ve kültürlere göre kullanılan aksanları belirten işaretlerden oluşur. Latin alfabesi Avrupa'da yayılmış ve sistematik bir düzen kazanmıştır. Rönesans tipografları tarafından harflerin tasarımında farklılaşmaya yönelmişler ve bu sayede tipografi kavramı doğmuştur.

TİPOGRAFİ KAVRAMI

Yazı tarih boyunca insan iletişimi için önemli bir yer edinmiş, insan düşüncesini ve nesillere aktarılmak istenen düşünceleri görünebilir, saklanabilir, aktarılabilir kılmıştır. Yazının bulunmasından günümüze kadar bilgi ve düşünce aktarımından öte yazıyı oluşturan alfabenin tasarımında geliştirmeler yapılmış, alfabeye kültürlere göre bir tarz, kişilik ve görsel dil oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu görsel dil ve tarzı oluşturan tasarımcılar yazının hem okunurluk ve kullanılabilirlik açısından hem de estetik kaygılar güderek kendi vizyonlarında tasarlamış ve tipografi kavramı oluşmaya başlamıştır.

Yazı kavramından sonra tipografi kavramının ortaya çıkması 15.yy'a dayanmaktadır. Guttenberg'in keşfettiği metal baskı yöntemiyle tipografi doğmuştur. Guttenberg'ten önce yazıyı çoğaltıp yayma işlemi denense de sistematik şekilde devamlılığını koruyabilen yöntemler olmamıştır. "Günümüzde bir uzmanlık alanı olarak görülen tipografi, görsel bir düzenlemeyi içermektedir. Teknik bir süreçle başlayan "Tipografi"ye, Modernizm yeni anlam ve açılımlar yüklemiştir. Yazı karakteri ve font terimi farklı anlamlara sahip olmasına rağmen kimi kaynaklarda eşit anlamlı olarak verilmiştir (Yıldız, 2015, s.7)."

Tipografi, yazı tiplerini ve düzenini ele alan bir disiplindir. İyi tipografi, göze estetik olarak iyi gelen yazı tiplerini seçmekten fazlasıdır. Doğru tipografi kullanımı, görsel olarak doğru kompozisyonu beraberinde getirir ve yapılan iletişimin tasarımdaki grafik dengesini sağlar. Tipografi, metin olarak mesajı ilettiğiniz kişilerin bilgileri sindirme ve algılama biçimlerinde de önemlidir. Benzersiz ve tutarlı tipografi, markanızla ilişkilendirilerek güven oluşturmaya ve kurum veya markanızı ileriye taşımaya yardımcı olur.

Yazı, Tipografi, Yaz Karakteri ve Font İlişkisi

Yazı farklı kaynaklarda soyut olanın somut hale getirilmesi, düşüncenin elle tutulur olana dönüştürülmesi olarak tanımlanır. Sarıkavak yazının ortaya çıkışını anlatırken insanoğlunun bilgiyi korumak ve gelecek nesillere aktarmak için yazı tekniği uygulamalarını geliştirmesinden bahseder; yazıya bilginin koruyucusu olarak özel bir değer biçer. (Sarıkavak, 2018, s.9) Sarıkavak'a göre yazı düşüncenin ve bilginin görünür biçimidir; sözle ifade edilen duygu ve düşüncenin somut ve kalıcı hale getirilmesidir. (Sarıkavak, 2009, s.3). Uslay yazıyı tanımlarken daha keskin bir çerçeve çizer; 'Yazı, duygu ve düşüncelerin, başkalarına aktarılmak üzere, herhangi bir madde üzerine çizilerek, kazınarak oluşturulan, şekil ve işaretlerin tamamıdır' (Uslay, 1989, s.5).

Yazı, bir mesajın veya düşüncenin görsel olarak iletilmesi için kullanılan sembollerdir. Ancak font ve yazı karakteri terimleri birbirinden farklıdır. Font, bir karakteri oluştururken kullanılan belli özelliklere sahip bir kalıptır. Yazı karakteri ise bu kalıptan çıkan ve aynı özelliklere sahip karakterlerin tümüne verilen isimdir. Yazı, insan iletişimi için önemli bir yer tutar ve insan düşüncesini saklanabilir ve aktarılabilir kılar. Yazının tarihi boyunca, alfabenin tasarımında geliştirmeler yapılmış ve alfabe kültürlere göre bir tarz, kişilik ve görsel dil oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu görsel dilin tasarımcıları, yazının hem okunurluk ve kullanılabilirlik hem de estetik kaygıları gözeterek tasarlamış ve tipografi kavramı ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki paragrafta bahsetmiş olduğum iki terim arasındaki anlam kargaşasını Yıldız (2015, s.11) şöyle yorumlamıştır; Yazı karakteri ve font kelimeleri çoğu tanımlarda eş anlamlı olarak geçmektedir. Bu sözcükler evrensel oldukları için genellikle sıkıntı yaratmamaktadır. Tasarımcıların da dahil olduğu çoğu kişi bu iki kelime arasında ayrım yapmakta zorlanmaktadır. Fakat yazı karakteri ve font terimleri farklı anlamlara sahiptir. Yazı karakteri, aynı tasarımı içeren harflerin, rakamların, sembollerin, noktalama işaretlerinin ve karakterlerin tümüdür. Font ise; metal ya da ahşap kalıp, bilgisayar kodu, litografik film gibi yazı karakterlerinin nesnel üretimi olarak geçmektedir.

Alfabelerin tarihsel gelişimini ve değişimini yazının bulunmasıyla başlaması söylenebilirken, fontun gelişimi ve değişimi matbaanın bulunuşundan sonra değerlendirilebilir. Çünkü matbaanın bulunmasıyla birlikte font da bulunmuş olup bilimsel ve teknik olarak ele alınmış ve tanımlanmıştır. Matbaanın bulunmasından önce oluşturulan yazı yazma ve yazıyı elle çoğaltma tekniklerinde font gibi standart hale gelmiş bir yazı ailesi yaratmak mümkün değildir.

Font ve yazı karakterlerinin gelişimiyle beraber grafik tasarımcılar farklı tarz ve stillerde harfleri tasarlayarak kendi yorumlarını katmaya başlamışlardır. Bu gelişmeyle beraber birbirine benzer tarzların ortaya çıkmasıyla bu tarzları sınıflandırma gereği duyulmuştur. Yazı karakterleri roman (düz) yazı, gotik (kırık) yazı, köşeli serifli yazı, sans serif yazı, el yazısı benzeri yazı ve çok yönlü yazı karakterleriyle 6 ayrı sınıfa ayrılmıştır.

Font kavramı ise yazıyla ilişkilidir ve yazının içerisindedir. Yazı önceki tanımlarda gördüğümüz gibi düşünceyi somutlaştıran; simgelerden oluşan bir sistem olarak ifade edilebilir. Font ise yazı içerisinde kullanılan harf biçimlerinin karşılığıdır. Font, bir tipografik karakterin harfler, sayılar, noktalama işaretleri gibi sembollerden

oluşan dizisidir (Becer, 2007, s.177). Font terimi, type foundry'de (harf ya da hurufat dökümhanesi) geçen found'dan gelir. Buradan hareketle fontu harfin baskısında kullanılan bir kalıp, yazı karakterini ise bu kalıpla basılan harf olarak değerlendirebiliriz. Anlam karmaşasının önüne geçmek için tipografi ve font ayrımını tekrarlamak faydalı olacaktır: Tipografi sayfa yapısı üzerinde yazıyı kullanmaya yönelik 'görsel ve işlevsel' düzenleme olarak tanımlanırken, font kendine ait ayırt edilebilir karakteristik bir yapısı bulunan harflerin bütünü olarak tanımlanır (Aygün, 2017, s.29).

Font yazıyı bir iletişim aracı olmanın ötesine taşıyarak onu bir tasarım ve sanat malzemesi haline getirir. Yazı nerede kullanılırsa kullanılasın belli bir karakteri olmadan kullanılamaz; ancak fontla biçim kazanmış yani tasarlanmış haliyle kullanılabilir. Bir başka deyişe font sayesinde yazı ruhu olan, kimliği olan bir yapıya bürünür.

Yerel Kültürlerin Fonta Etkisi

Matbaanın kullanımından günümüze kadar geçen süre zarfında font tasarımının da yeni anlamlar kazandığının, bir sanat formu olarak kabul gördüğünün altını farklı yerlerde çizmiştik. Font tasarım süreci değişen ve gelişen teknolojilerden etkilenirken aynı şekilde kültürden de etkilenir. Zaten sanatın içinde bulunduğu kültürden etkilenmeden var olması düşünülemez.

Peters etkili bir tipografi tasarımının iletişim işlevini doğru şekilde yerine getirebilmesi için içinde bulunduğu kültürü anlaması gerektiğini dile getirir: "Toplumun, dilini, geleneklerini, ahlakını, yasalarını ve sanatını içinde barındıran kültürü anlamak, etkin iletişim kurmak için hayati önem taşımaktadır" (Peters akt. Gürsu, 2019, s.57).

Tipografi aracılığıyla toplumla iletişim kurarken mesajın başarıyla iletilebilmesi için tipografi de hedef kitleye ve toplumun kültürüne uygun olarak tasarlanmalıdır. Bu sebeple grafik tasarım ve tipografi hem toplumun hem de içinde bulunduğu çağın karakterini yansıtır (Gürsu, 2019, s.58).

Çağdaş yazılar ve yazının karakteristik yapısını yansıtan fontlar incelendiğinde, font tasarımcılarının tasarım aşamasında içinde bulundukları yerel kültürlerden etkilendiği de açık bir şekilde görülür (Aygün, 2017, s.61- 62). Font tasarımcıları mimari gibi kültürden beslenen diğer sanat formlarından, toplumun geleneğine yer etmiş farklı sanat dallarından ya da içindeki dönemin ruh halini yansıtan çalışmalardan etkilenebilir.



Şekil 1: Geleneksel Çin Mimarisi
Kaynak: https://www.shutterstock.com/ko/image-vector/traditional-chinese-buildings-asian-architecture-chinatown-1881426757



Şekil 2: Çin Yazısı Örneği
Kaynak: https://www.estanbul.com/t213559-cin-yazisinin-tarihcesi/

Mimarinin etkilerine baktığımızda, köklü bir geçmişe dayalı ve belirli bir bölgede uzun dönem hüküm sürmüş topluluklarda yerel etkileri font tasarımlarında görürüz. Örneğin geleneksel Çin mimarisinde, geleneksel yapıların en karakteristik özelliği olan çatılardaki yatay kıvrımlar, Çin yazısında da bulunur. Bu ortaklık Çin yazısındaki gelenekselliği yansıtır (Aygün, 2017, s.63).



Şekil 3: Çöl Görseli
Kaynak: https://www.nrc.no/shorthand/stories/when-the-water-runs-dry/index.html



Şekil 4: Sülüs Yazı Örneği
Kaynak: https://www.kulturportali.gov.tr/medya/fotograf/fotodokuman/1153/husni-hat

Farklı bir örnek ise Arap toplulukları üzerinden verilebilir. Arapların hayatını ve yaşam tarzını etkileyen çöl ile sülüs yazı formu birbirine çok benzer. Harflerin kıvrımlarında kullanılan yatay çizgiler, çölde fırtına sonrası oluşan görüntüye benzer (Aygün, 2017, s.62).

TÜRKİYE KÜLTÜRÜNE UYGUN YAZI TİPİ ÖNERİSİ i

Yazının gelişim süreci ve tarihi incelendiğinde birçok alfabe tasarımının toplumlardan toplumlara aktarılırken toplumların kendi kültürlerine göre harf ekleme çıkarma, okunma yönünü değiştirme, alfabenin harflerinin tasarımlarında ufak değişiklikler veya tasarımı tamamen baştan ele almak gibi değişikliklere gidildiğini görülmüştür. Bununla birlikte Türkiye'de Arap alfabesinden Latin alfabesine geçildiği zaman harf ekleme ve çıkarmalar yapılmış, alfabenin harfleri bazı Türklere özgün sanat stillerinde tekrar yorumlanmış fakat kullanılabilir, okunabilir, yayılabilir bir yazı karakteri tasarlanmamıştır.

İnsanın, deneyimlerinin toplamı olarak kültürün oluşumu, insanın var olduğu ilk günden günümüze kadar ki yaşantılarını kapsamaktadır. "İnsan olmadan kültür de olmaz, burası kesin; ama aynı şekilde ve daha da önemlisi, kültür olmadan insan olmaz" (Geertz akt Yücel, 2015, s.7). Geertz'in yazısında bahsettiği gibi her toplum bir şekilde kültür sahibi olmalı ve bu kültürü diğer toplumlara yansıtabilmeli. Örneğin İngiltere'de bulunan telefon kulübeleri görsel olarak bir kültürü yansıtmada oldukça etkilidir. Telefon kulübesinin tasarımı İngilizlerin mimari dokusu referans alınarak yapılmıştır ve dünya genelinde o kadar ikonik hale gelmiştir kulübeyi görünce direkt akla İngilizler gelmektedir.



Şekil 5: İngiliz Telefon Kulübesi
Kaynak: https://www.telecloudvoip.com/how-to-call-the-uk-from-the-us/

Ortak dil kullanımı kültür ve tipografiyi birbirine bağlayan en önemli etkenlerdendir. Dolayısı ile kültür toplumun yaşam tarzını şekillendirirken görsel bir anlatım dili olan tipografinin kültürden etkilenmesi ve hatta kültüre göre şekil alması kaçınılmaz bir durum olmuştur (Gürsu, 2019, s.56). Gürsu'nun da bahsettiği gibi bir toplumun kültürünü oluşturan en büyük değerlerden biri görsel anlatım yani mesaj iletme yöntemi olan yazı tipleridir. Tez boyunca yapılan araştırmaların ve Türk kültürüne uyum sağlayabilecek bir yazı tipi tasarlamanın en büyük amaçlarından biri kültürümüzü yansıtacak bir yazı tipinin eksikliğidir.

Tasarlanan Yazı Tipinin Amacı

Yazı tipinin tasarlanmasındaki amaç Türkiye'nin kültürünü yansıtacak bir yazı tipinin olmamasıdır. Yazı tipi olmayan bir ülkenin ise kimlik olarak çoğu konuda kendini yansıtamaz duruma gelmesi söz konusudur. Tasarlanan yazı tipinin devlet yazışmaları, şehir kimliği düşünüldüğünde metro gibi ulaşım alanlarındaki yazılı mecralarda kullanımı, herhangi bir Türk eserinin bu yazı tipinde yazılması gibi mecralarda kullanılması için tasarlanmıştır. Basılı mecraların yanı sıra dijitalleşen dünyamız için yazı tipi tasarlanırken dijital mecralardaki kullanımı da göz önünde bulundurulmuştur.

Şehir kimliği ve yazı karakteri ilişkisi Antik Roma döneminden kalma Trajan Sütunu'nun kaidesindeki mermere kazınmış Roman yazı karakterlerinden esinlenerek oluşturulan "Trajan" yazı karakterinin varlığıyla kanıtlanabilir. Zira bu yazı karakterinin de küçük harflerin daha var olmadığı antik dönemlerdeki gibi küçük harfleri tasarlanmamıştır, bitişleri tıpkı mermere kazınmış izlenimi veren o küçük çıkıntıları içerir ve Q gibi harflerinin abartılı ve uzun bitişleri mevcuttur (Kılıçkaya, 2019, s.112). Londra Metrosu'nun logosu da bu konuyla ilgili iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Londra Metrosu'nun (London Underground) logosu Edward Johnston tarafından tasarlanmıştır. Logo tasarımıyla birlikte "Underground" kelimesinin yazımında tasarlanan yazı tipi daha sonradan bir font haline getirilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Yazı tipinin ismi de ilk çıktığı kelime olan Underground olmuştur. Daha sonraları metro

dışında da kullanılmaya başlandığı için önce Johnston Railway ve son olarak da sadece Johnston Sans olarak kullanılmıştır. Yazı tipi Londra'yla o kadar özdeşleştirilmiştir ki sadece metroda kullanmakla kalmayıp birçok belediye etkinlikleri ve daha farklı mecralarda kullanılmaya başlanmıştır.



Şekil 6: Londra Metrosu
Kaynak: https://www.wired.co.uk/article/london-underground-tfl-green-energy

Yazı Tipinin Çıkış Noktası

Türkiye kültürüne uygun yazı tipi önerisi yapmak adına öncelikle Türk kültürü sanatları incelenmiştir. Türk kültürünü yazı tipine yansıtmak adına en uygun Türk sanatının Ebru sanatı olduğu düşünülmüştür. Ebru sanatında fırça darbeleriyle çizilen harflerin, harf çizgilerinin başlangıcı, çizgileri ve bitişindeki karakteristik özelliklerin sadeleştirilerek bir yazı tipini dönüşebileceği öngörülmüştür.

Tasarlanacak yazı tipinin hem basılı mecralarda hem de dijital mecralarda okunurluğunu sağlamak amacıyla günümüzde sıkça kullanılan ve bu mecralarda okunurluk ve estetik bakımdan herhangi bir sorun teşkil etmeyen Helvetica yazı tipinin kullanılması doğru bulunmuştur. Helvetica yazı tipi ve ebru sanatının belli düzenlemelerle bir araya getirerek Türk kültürüne uygun her mecrada kullanılabilecek bir yazı tipi tasarlanması düşünülmüştür.

Çini Sanatı

Türkiye Çinicilik, pek eski, ta Asurlar zamanına varan bir doğu sanatıdır. Orta Asya'da Turfan, Aşkar ve Koça bölgelerinde yapılan araştırmalarda, nefis Türk çini ve resimlerinin ele geçmiş olması, Türkler' in çok eski devirde, 8. yy'dan önce, bu sanat dalında da ne kadar ileri gitmiş olduklarında göstermektedir. Orta Asya'dan itibaren asırlar boyu abideleşen Müslüman Türk sanat eserlerinin tezyinatında, Güzel sanatların çeşitli dallarından faydalanılmış, bu arada çini ve çinicilik sanatının şaheser örnekleri sergilenmiştir (Rehber ansiklopedisi akt. Koyun, s.27). Türkler çini sanatını çok eski tarihlerden beri benimsemiş ve Türk Çini sanatı dünyaca kabul edilmiştir. Türk halkı ve sanatçıları bu durumu benimsemiş ve çini sanatıyla birçok sanat eseri üretmiştir. Çini sanatını mimari yapılarda, özellikle camii ve hamam gibi yerlerde yoğun olarak kullanılmıştır. Türk halkının evlerindeki vazolar, tabaklar, banyolarındaki duvar döşemelerinde de görmek mümkündür.



Şekil 7: Türk Hamamı Çini Sanatı
Kaynak: https://www.armadacini.com/turk-cini-sanati-turk-hamami-mimarisi/

Çini sanatının bu kadar yayılmasından dolayı Türk halkı bu sanata karşı göz aşinalığı gösterebilmektedir. Tasarlanan yazı tipi için çini sanatı referans almak ve tasarımın genelinde çini sanatından ayrıntılar barındırmak da hem Türk halkı için yazı tipinde bilindik çizgiler ve lekesel şekiller taşıması hem de yazı tipini daha kolay benimsemesi için uygun bir referans olarak düşünülmüştür.



Şekil 8: Türk Çini Sanatı
Kaynak: https://www.istanbulumsanat.com/urun/klasik-kirmizi-karanfil-desenli-iznik-cini-tabak/

Çini sanatındaki şekillerin genel olarak yuvarlak ve serbest yapılarından dolayı yazı tipini oluşturan harflerin tasarımlarında uygulanabileceği düşünülmüştür. Ayrıca çini sanatının Türklerin İslam dinini kabul etmesinden sonra gelen resim yasağından dolayı sanatçıların duygu ve düşüncelerini belirtmede kullandıkları bir sanat olmasından dolayı çini sanatını ele alarak bundan bir yazı tipi çıkartma fikri aslında sembolik anlamları olan bir sanatı modernize etmek anlamına da gelmektedir.

Helvetica Yazı Tipi

Max Miedinger ve Eduard Hoffmann tarafından İsviçre'deki Haas Yazı Üreticisi için tasarlanan Helvetica, en yaygın olarak kullanılan tırnaksız yazı ailesinden biri haline geldi. İlk olarak Haas Grotesk olarak adlandırılan yazı ailesinin adı 1960'ta Helvetica olarak değiştirildi. Helvetica ailesinin 34 ağırlığı, Neue Helvetica ailesinin 51 ağırlığı vardır. Helvetica, Univers için geliştirilen Frutiger numaralama sistemini kullandı. Helvetica, standart bir Macintosh fontudur. (Ambrose – Harris akt Aşıcı, 2019, s.25)

Helvetica yazı tipi Max Miedinger ve Eduard Hoffman tarafından tasarlanmıştır. Hoffman 1950'li yıllarda en çok kullanılan ve yazı tipleri arasında önemli bir yeri olan Aksidenz Grotesk yazı tipine alternatif ve daha bir yazı tipi tasarlamakla yola çıkmıştır. Yazı tipi ismini İsviçre'nin latince karşılığı olan Helvetica'dan almıştır. Yazı tipi 1961'de kullanılmaya başlanmıştır.

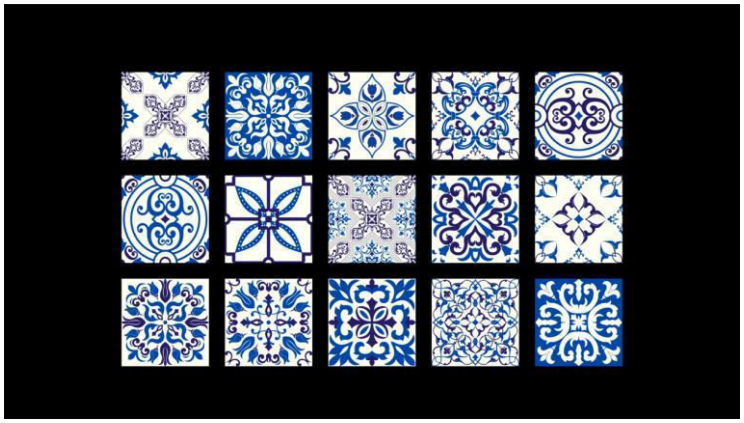
Günümüzde Helvetica ile tasarlanan sinema, reklam gibi birçok alanda rastlanan afişler bulunmaktadır. Nedeni ise Helvetica'nın karakteristik bir yapısı yoktur. Kullanıldığı alana ya da duruma göre uyum göstermektedir (Sözüneri, 2013, s.82). Helvetica yazı tipinin herkes tarafından kullanılması ve sevilmesinin en büyük nedenlerinden biri kimliksiz yapısı sayesinde iletilen her mesajın temasına uyum sağlayabilmesidir. Helvetica'yı gerilim temalı bir film afişinde de kullanabilir, bir çocuk kitabının kapağında da hatta bir ilaç kutusunun üzerinde de kullanılabilir bir yapıya sahiptir.

Hem kullanım alanı olarak her mecraya uygun olması hem de tema gözetmeksizin her tema uyum sağlayabilmesinden dolayı Helvetica yazı tipi bu proje için en uygun yazı tipi olduğunu göstermektedir. Ebru sanatının kaligrafisinde kullanılan ayrıntıları alıp Helvetica'nın iskeletini bozmadan tasarımını tekrar ele aldığımızda hem her mecra ve temaya uygun hem de Türk kültürünü yansıtabileceğimiz bir yazı tipi ortaya çıkacağı düşünülmüştür.

Yazı Tipinin Tasarım Süreci

Yazı tipini oluştururken öncelikle Helvetica yazı tipi incelenmiştir. Helvetica sans serif bir yazı tipidir ve bu yüzden dijital kullanımlara uygun olduğu düşünülmüştür. Optik denge olarak anatomik yapısında herhangi bir hata yoktur. Herhangi bir tema için yapılan bir tasarımda temaya uygun yazı tipi seçilmesi gerekmektedir. Örneğin bir korku filmi afişi tasarımında yazı tipi seçiminde o korku temasını hissettirecek bir yazı tipi seçilmesi uygun görülür. Türkiye için bir yazı tipi tasarlarken tasarlanacak yazı tipinin birçok mecrada kullanılacağı düşünüldüğünde tasarlanacak yazı tipinin duygu aktarımında daha nötr kalması tercih edilmelidir ve Helvetica yazı tipi de yapısından dolayı herhangi bir duygu hissettirmemektedir. Yapılan tasarımın önüne geçmez ve tema ne ise ona uyum sağlamaktadır. Bu yüzden tasarlanacak yazı tipi için en iyi tercih olduğu düşünülmüştür.

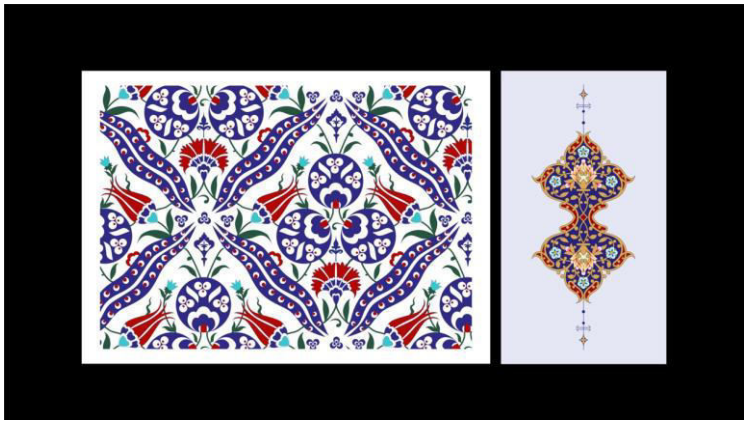
Helvetica ile beraber çini sanatı da yazı tipini oluşturmak için incelenmiştir. Çini sanatını incelediğimizde çizimlerin ayrıntılarında latin alfabemizdeki harflere benzeyen parçalar bulunmuştur. Bu parçalar yakından incelendiğinde Helvetica yazı tipine nasıl entegre edilebilir diye incelenmiştir. Helvetica yazı tipinin keskin hatlarını yumuşatarak çini sanatının dili entegre edilmeye çalışılmıştır (Şekil 9, 10, 11).



Şekil 9: Referans Alınan Çini Tasarımları 1
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



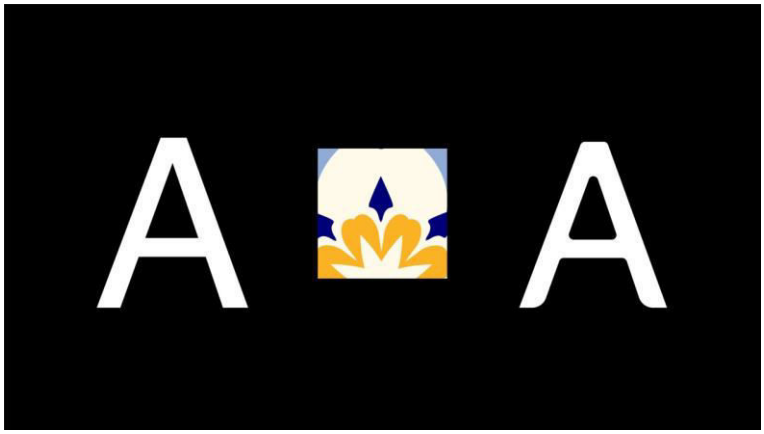
Şekil 10: Referans Alınan Çini Tasarımları 2
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Şekil 11: Referans Alınan Çini Tasarımları 3
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

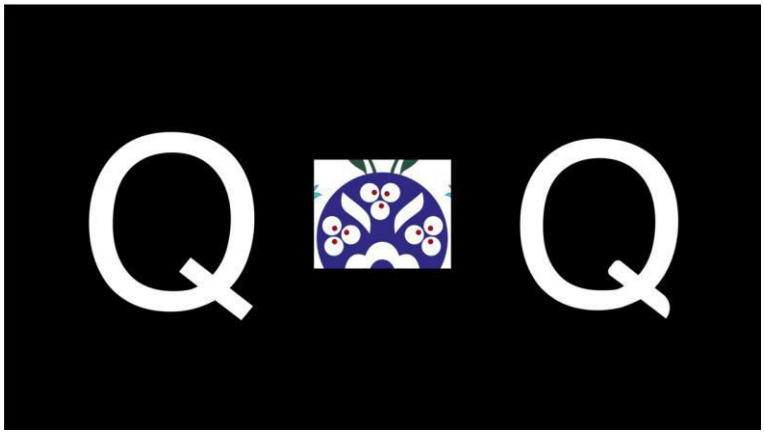
Latin alfabesindeki harflere bakıldığında bazı harflerin birbirleriyle benzer şekillerde olduğu görülmüştür. Örnek vermek gerekirse küçük “q” harfi ile küçük “p” harfi birbirlerinin aynısıdır. Sadece baktıkları yön farklıdır denebilir. Büyük “Q” ve büyük “O” harfi de Q harfindeki çizgi dışında şekil olarak birbirinin aynısını denilebilir. Büyük “I” ve küçük “ı” harfi harflerin uzun çizgilerinin kalınlığı ve uzunluğu için, büyük “S” ve küçük “s” harfi de diğer harflerin kıvrımlarının nasıl olması gerektiği için referans sağlayabilir. Büyük “A” harfi “V”, “M” ve “W” harflerini belirlemektedir. O yüzden bir yazı tipi tasarımına başlarken öncelikle “A”, “Q”, “S” ve “I” harflerini tasarlamaya başlayıp, bu harflerin tasarımını oturttuktan sonra diğer harfleri tasarlamak daha kolay olacaktır. Türkiye alfabesini de tasarlarken öncelikle bu harflerden başlanmıştır.

Tasarlanan harfler, şekiller üzerinden incelenecektir. Şekilleri incelerken Helvetica yazı tipiyle yazılmış harfleri solda, referans alınmış çini sanatı çizgilerini ortada ve alınan referans sonucu ortaya çıkan harf tasarımını ise sağ tarafta konumlandırılmıştır.



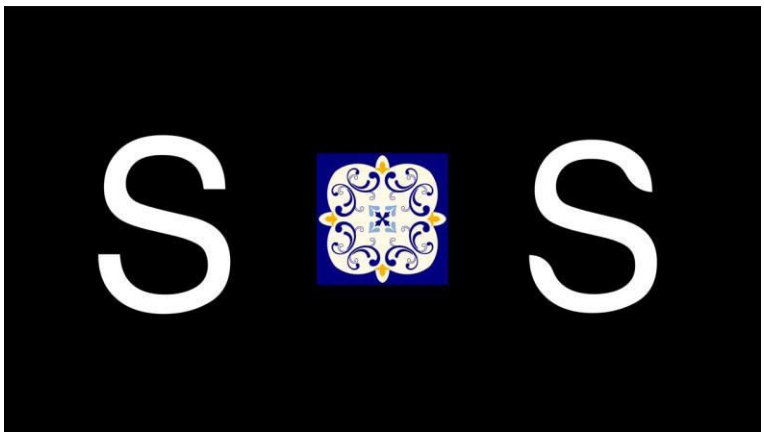
Şekil 12: Türkiye Yazı Tipi Büyük "A" Harfi
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 12’de orta kısımda yer alan çini sanatında “A” harfine benzeyen mavi renkteki şekil referans alınarak Helvetica yazı tipindeki A harfi tepe kısmı 3 derece (rounded hale getirilmiş) yumuşatılmıştır. Tepe kısmının yumuşatılmasıyla beraber diğer sivri kısımları da aynı şekilde 3 derece yumuşatılmıştır. Çini sanatındaki yumuşak lekelerle birlikte sivri kısımların da olduğu düşünülerek harfin sağ ve sol alt ayak kısmındaki içe bakan taraflar 9 derece yumuşatılmış fakat dışa bakan taraflar bilerek sivri uçlu bırakılmıştır. Bu sayede hem çini sanatındaki tarz yansıtılmış hem de yarı rounded yarı sivri diyebileceğimiz benzersiz bir yazı tipi oluşturulmaya başlanmıştır.



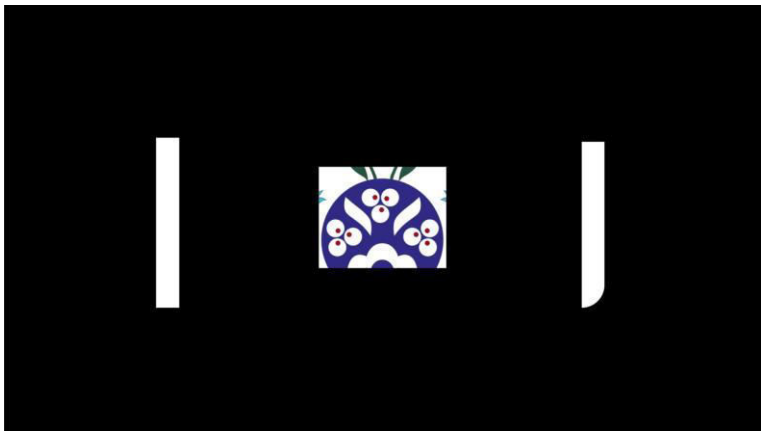
Şekil 13: Türkiye Yazı Tipi Büyük "Q" Harfi
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 13’de Helvetica yazı tipinin büyük “Q” harfinin yuvarlak eksen biçimine dokunulmamış harfin kuyruk kısmında farklılaşmaya gidilmiştir. Şekilde orta kısımda yer alan çini sanatının ortasındaki çizgiler referans alınarak kuyruk kısmının eksenin içinde olan üst kısmı 3 derece yumuşatılmış, dış kısmında dışa bakan uç ise 10,5 derece yumuşatılmış, içe bakan kısmı sivri haliyle bırakılmıştır.



Şekil 14: Türkiye Yazı Tipi Büyük "S" Harfi
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 14'te orta kısımda yer alan çini sanatının üzerindeki "S" harfini andıran kıvrımlı çizgiler referans alınmıştır. Bu çizgilerin kıvrımlı yerlerinin bitiş kısmı hafif tombul ve eğiktir. Bu referansla birlikte sağdaki "S" harfi tasarlanmış, sivrilik 17,2 oranında yumuşatılmış ve uç kısımlarının az oranla tombul gözükmesi sağlanmıştır.



Şekil 15: Türkiye Yazı Tipi Büyük "I" Harfi
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 15'te orta kısımda yer alan çini sanatındaki çizgiler referans alınarak büyük "I" harfi tasarlanmıştır. "I" harfinin ayak bölümünün sağ kısmı 13,8 oranında yumuşatılmıştır.



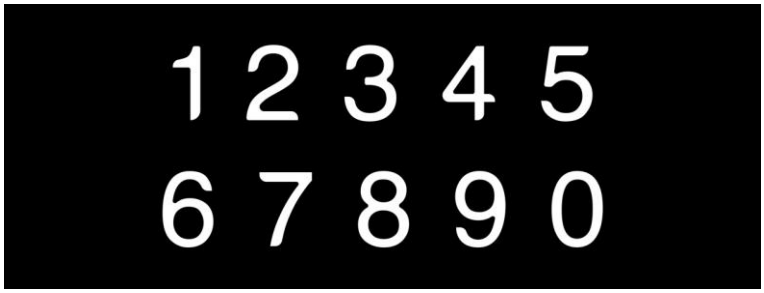
Şekil 16: Türkiye Yazı Tipi Küçük Harf Tasarımları
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Genel olarak benzer oranlardaki yumuşatmalar ve her harf için çini sanatındaki çizgiler referans alındıktan sonra büyük harflerin tasarımı tamamlanmıştır.



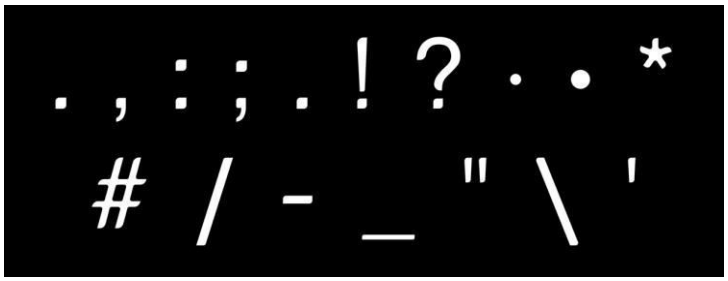
Şekil 17: Türkiye Yazı Tipi Küçük Harf Tasarımları
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Büyük harfleri tasarladıktan sonra yazı tipinin belli bir iskeleti oluşmuş ve küçük harfleri tasarlamak için artık elimizde bir referans olmuştur. Yukardaki şekilde de görüleceği gibi Büyük harflere uyumlu olacak şekilde küçük harfler tasarlanmış, harflerin uçları yine genel olarak 3 ve 9 derece yumuşatılarak istenen formlar elde edilmiştir.



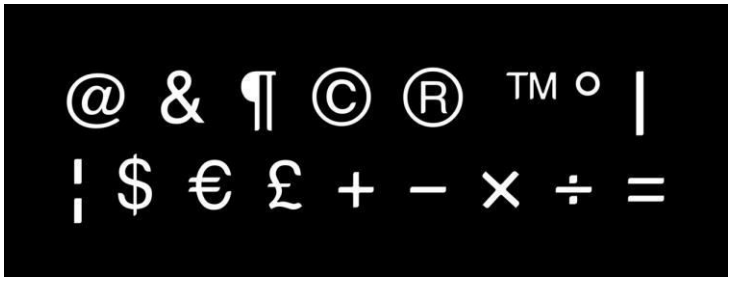
Şekil 18: Türkiye Yazı Tipi 1,2,3,4,5,6,7,8,9,0 Rakam Tasarımları
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Harfleri bitirdikten sonra rakam tasarımlarına başlanmıştır. Yine devamlılık açısından uç kısımlar 3 ve 9 derece olmak üzere yumuşatılmıştır.



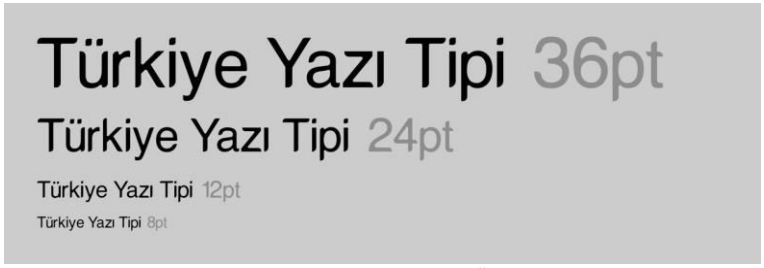
Şekil 19: Türkiye Yazı Tipi Noktalama İşareti Tasarımları
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Noktalama işaretleri genel olarak "İ" harfindeki noktadan yola çıkarak tasarlanmıştır. Diğer özel noktalama işaretleri de uçları 3 ve 9 derece yumuşatılarak tasarlanmıştır.

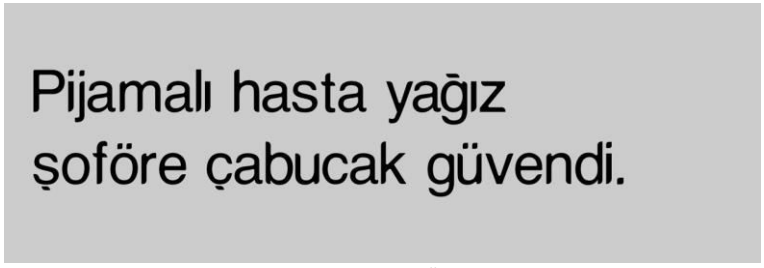


Şekil 20: Türkiye Yazı Tipi Sembol Tasarımları
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Yazı tipinin sembolleri uç kısımları 3 ve 9 derece yumuşatılarak tasarlanmıştır.



Şekil 21: Türkiye Yazı Tipi Punto Büyüklükleri Örneği
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Şekil 22: Türkiye Yazı Tipi Cümle Yazımı Örneği
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Son olarak şekil 64'te yazı tipinin farklı punto ölçeklerinde ve şekil 65'te cümle halinde nasıl durduğuna bakılmış herhangi bir sorun gözlemlenmemiştir.

Tasarlanan Yazı Tipinin Mecralarda Uygulanması

Yazı tipinin tasarımını bitirdikten sonra tasarlanan yazı tipinin Türkiye'de farklı mecralarda nasıl uygulanacağı incelenmiştir. Bu incelemeye örnek olarak Şehir planlamasındaki metrolardaki tabelalar, trafikteki yol gösteren tabelalar, küçük işletmelerin tabelaları, devlet yazışmaları ve Türk Devleti'nin hizmet kurumlarının logoları örnek verilmiştir.



Şekil 23: Türkiye Yazı Tipi Yol Tabelası Uygulaması
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Genel olarak Türkiye'ye bir yazı tipi tasarlandığı için ülkenin her yerinde görülebilecek yol tabelalarının yazı tipi değişimi örnek verilmiştir (Şekil 64). Yol tabelalarının orijinalindeki yazı tapı farklılığından oluşan karmaşa ve yazı tiplerinin sündürülmesi gibi işlemlerinden kaçınılarak daha sade, devamlılığı olan ve okunur bir hale gelmişlerdir.



Şekil 24: Türkiye Yazı Tipi Metro Tabelası Uygulaması 1
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Şekil 25: Türkiye Yazı Tipi Metro Tabelası Uygulaması 2
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 24 ve 25'te görüldüğü üzere Türkiye Yazı Tipi yine halkın günlük yaşamda en çok rastladığı metro tabelalarında örnek verilmiştir. Orijinal metro tabelalarına göre daha düzenli ve okunur bir yapıya oturtturulmakla birlikte tabelalar yeni karakter kullanımıyla yalınlıktan çıkıp ruh sahibi bir tipografiye sahip olmuşlardır.



Şekil 26: Türkiye Yazı Tipi Devlet Kurum Logo Uygulaması 1
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Açıkhava mecralarından sonra devletin hizmet ve kurumlarının logolarında Türkiye Yazı Tipi kullanılarak örnek verilmiştir. Şekil 26'da görüldüğü gibi Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) logosunun yazı tipi değiştirilmiş ve modernize edilmiştir. Logonun hem okunurluğu artmış hem de daha düzenli bir hale getirilmiştir.



Şekil 27: Türkiye Yazı Tipi Devlet Kurum Logo Uygulaması 2
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Şekil 28: Türkiye Yazı Tipi Devlet Kurum Logo Uygulaması 3
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 27 ve 28'de görüldüğü gibi aynı değişim işlemi devletin diğer hizmet ve kurumları olan türkiye.gov.tr ve T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı için yapılmıştır. Bazı sonuçlar göz alışkanlığından dolayı logonun lekesel olarak iyi durmadığını hissettirse de yapılan değişikliklere genel olarak bakıldığında devletin tüm kurumları, hizmetleri, yazılı mecraları yan yana konulup incelendiğinde orijinal yapılarındaki devamlılığı olmayan yazı tipi yerine tek bir yazı tipi kullanımını uyguladığımız zaman daha iyi durduğunu söylemek mümkündür.

SONUÇ

Yazı, insanoğlunun tarihinin başından beri kullandığı en önemli iletişim aracıdır. Günümüzde her toplum, yazıyı geçmişten günümüze kendi kültür ve estetik değerlerine göre şekillendirme, değiştirme, ekleme ve çıkarma işlemleriyle bir dil geliştirmiştir. Bu süreçte, toplumların kültürleri ve yaşam tarzları en büyük etkenlerden biri olmuştur. Örneğin, insanların bulunduğu coğrafik koşullar ve o coğrafik koşullar yüzünden yazıyı işledikleri malzemenin yapısı, alfabenin sembollerini farklılaştırmıştır. Örneğin, yüksek dağlık bölgelerde yaşayan toplumlar, taşı daha kolay bulabildikleri için taşa yazıyı işlerken, deniz kenarında yaşayan toplumlar ise, daha kolay bulunan tahta ve deri gibi malzemelerle yazıyı işlemişlerdir. Bu farklı malzemelerin kullanımı, alfabenin sembollerini değiştirmiş ve farklılaştırmıştır. Ayrıca, toplumların iletişim için konuşurken çıkardıkları sesler de alfabenin harf sayılarında değişikliklere neden olmuştur. Örneğin, bazı toplumların dilinde çok sayıda fırça darbeli sesler bulunurken, diğer toplumların dilinde bu tür sesler bulunmaz. Bu nedenle, bazı toplumların alfabesi çok sayıda harf içerirken, diğer toplumların alfabesi daha az harf içermektedir. Bu farklılıklar, yazının tarih içinde nasıl geliştiğini ve nasıl değiştiğini göstermektedir.

Yazının insanoğlunun iletişimine kattığı önem, tarih boyunca değişmemiştir. Özellikle yazılı kaynaklar, insanların geçmişte yaşadıkları olayları ve düşüncelerini günümüze kadar ulaştırabilme yeteneğine sahiptir. Bu sayede, insanlar tarihsel olayları daha iyi anlayabilir ve geçmişte yaşayan insanların düşüncelerini daha iyi kavrayabilirler.

Günümüzde, yazı insanların en çok kullandığı iletişim aracıdır. Özellikle gelişmiş teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte, yazılı iletişim için birçok farklı yol ve yöntem kullanılmaktadır. Örneğin, insanlar e-posta, mesajlaşma, sosyal medya gibi yollarla birbirleriyle yazılı olarak iletişim kurabilmektedir. Bu sayede, insanlar dünyanın dört bir yanındaki diğer insanlarla iletişim kurabilmekte, bilgi paylaşabilmekte ve fikirlerini daha geniş bir kitleye ulaştırabilmektedir.

Yazının uzun yıllar boyunca süren değişim serüveninin en büyük yapı taşlarından biri olan matbaanın bulunuşuyla birlikte tipografi kavramı ortaya çıkmıştır. Matbaa sayesinde yazıların çok sayıda kopyasının hızlı bir şekilde basılabilmesi mümkün olmuş ve bu sayede tipografik işlemler daha kolay bir hale gelmiştir. Tipografik işlemlerin gelişmesiyle birlikte font ve grafik tasarım kavramları da ortaya çıkmıştır.

Türkler de Göktürk, Uygur, Kiril, Arap alfabesini kullanmışlar ve daha sonra da hala günümüzde kullandığımız Latin alfabesine geçmişlerdir. Latin alfabesine geçiş sırasında harf ekleme ve çıkarma işlemleri yapılmıştır, ancak kendi kültür ve estetik değerlerine göre bir yazı tipi tasarımı yapılmamıştır.

2022 yılına kadar geldiğimiz süreçte teknoloji hızla ilerlemiş ve bilgisayarlar gelişmiştir. Bu sayede, bir yazı tipi tasarlamak artık grafik tasarım ve tipografiyle uğraşan tasarımcılar için daha kolay bir hale gelmiştir. Ancak, bu gelişmelere rağmen ülkemizde kültürümüze uygun herhangi bir yazı tipi tasarımı yapılmamış veya yapılmış olsa da kullanılmamış ve hayata geçmemiştir.

Bu çalışmanın konusu bu durumun üzerine giderek Türkiye için bir yazı tipi geliştirmek üzerine olmuştur. Çalışmada örnekleme olarak kullanılan yöntem Türklerin özgün, Türk halkının gözüne aşina olabilecek bir görsel sanattan ilham alarak o sanat dalını bir yazı tipine uyarlamaktır. Lekesel görüntüsü çeşitliliği açısından ele alındığında bir yazı tipine dönüşebilecek en uygun sanat çini sanatı olarak belirlenmiştir. Çini sanatıyla beraber her mecraya uyum sağlayabilecek herhangi bir duygu ifade etmeyen Helvetica yazı tipi bir araya getirilmiş ve Türkiye için bir yazı tipi tasarlanmaya çalışılmıştır. Helvetica yazı tipi ailesinden sadece regular tipi kullanılmıştır. Çini sanatından uygun olabileceği düşünülen motifler referans alınmış ve motiflerden yola çıkarak Helvetica yazı tipi Glyphs Mini programı kullanılarak tekrar ele alınmıştır.

Ortaya çıkan yazı tipi tasarımına geneli kapsaması gerektiği düşünüldüğünden Türkiye Yazı Tipi ismi verilmiştir. Bu yazı tipiyle yol ve ulaşım tabelaları, devlet hizmet ve servislerindeki yazı tipleri değiştirilerek örnek verilmiş ve en son bu örneklerin bir araya geldiği zaman devamlılık yaratıldığı takdirde amacına ulaşabileceğinin altı çizilmiştir.



Şekil 29: Yazı Tipi Karşılaştırması (Orijinal)
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Şekil 30: Yazı Tipi Karşılaştırması (Türkiye Yazı Tipi)
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Yukarıdaki şekillerde şekil 73'te gösterildiği gibi devletin yol tabelalarını, metro tabelalarını, kurum ve hizmetlerinin orijinal halleriyle şekil 74'teki Türkiye Yazı Tipi'yle yazılmış hallerini karşılaştırdığımızda hem daha düzenli olduğunu hem de gözümüzün bu yazı tipine alıştıkça aşina olup herhangi bir başka yerde görüldüğünde aynı Londra telefon kulübelerinde olduğu gibi Türkiye'yi çağrıştırabileceğini söyleyebiliriz.

Bu örnekler daha da çoğaldıkça ve yayıldıkça ülkenin devlet kurumlarında ve devlete bağlı tüm hizmetlerinde bu veya aynı estetik ve kültürel kaygıdan yola çıkarak tasarlanan veya tasarlanacak ve kullanılacak herhangi bir yazı tipi, Türkiye'nin imaj olarak değerlerine sahip çıktığını gösterdiği, görsel ve kültürel açıdan var olan kimliğini daha da destekleyebileceğini söyleyebiliriz. Sonuç olarak tezde bu konu işlenmiş ve buna çözüm amaçlı bir yazı tipi oluşturulmuştur fakat yazı tipi oluşturmak var olan sorunu çözmek için sadece bir başlangıçtır ve kendi başına bir şey ifade etmemektedir. Oluşturulan yazı tipinin aynı zamanda bahsedildiği gibi yayılması, kullanılması ve benimsenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ambrose G. & Harris P. (2012). Görsel Tipografi Sözlüğü, Literatür Yayınları, İstanbul

Aşıcı, Y. (2019). Latin Harflerinin Anatomik Yapılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul

Aydın, B. (2014). Garamınd Yazı Ailesi ve Tipografik Açıdan Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul

Aygün, E. (2017). Yerel Kültürlerin Font Tasarımlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta

Barnbrook, O.A.A. (2014). Türkçenin Özgün Dil Motifinin, Frekanslarının Araştırılması ve Bu Araştırmaya Dayalı Bir Metin Fontu Tasarımı, Sanatta Yeterlilik Eser Metni, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul

Becer, E. (2007). Modern Sanat ve Yeni Tipografi, Dost Yayınevi, Ankara

Gürsu, İ. (2019), Tipografide Kültürel Etkilerin Kinetik Tipografi ile Görselleştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Kazan, M. (2021). Tipografi ve Tipografinin 20 YY. Sonrası Modern Sanat Akımları ile Etkileşimi Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Kılıçkaya, E. (2019). Şehir Kimliği ve Yazı Karakteri İlişkisi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

Kuran, O. (2022), Bir Görsel İletişim Aracı Olarak Tipografi ve İmgesözler, Sanatta Yeterlilik Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Koyun, S. (2013). Bursa İli Çini Sanatı ve Çini Sanatı Tekniklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Sarıkavak, N.K. (2009). Çağdaş Tipografinin Temelleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara

Sarıkavak, A. (2018). 20. Yüzyılda Tasarlanmış Önemli Fontların Dönemin Tasarım Anlayışlarıyla Etkileşimi ve Deneysel Font Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya

Sözüneri, G. (2013). Helvetica Font Ailesinin Estetik ve İşlevsel Değerleri, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul

Uslay, Y. (1989). Yazı Sanatı, Namat A.Ş, İzmir

Yıldız, M. (2015). Grafik Tasarımda Yeni Nesil Font Tasarımı Üzerine İnceleme; Deneysel Bir Font Tasarımı, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta

Yücel, Y. (2015). Yeni Türk Alfabesine Geçiş Sürecinden Günümüze Tipografi Eğitiminin Temek Disiplinlerinden Biri Olan Metin Fontu Tasarımı, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Art and Design

Türklerde Bereket Sembolü Olarak Kullanılan Nar Motifi ve İşlemede Kullanılması

Pomegranate Motif Used As a Symbol of Fertılıty by the Turks and Its Use in Embroideries

Emine Odabaşı [1]

ÖZET

Araştırmada, Türk süsleme sanatında; bitkisel süslemeler arasında önemli bir bezeme unsuru olan nar motifi ele alınarak, Türk işlemelerinde kullanımı ve anlamı üzerinde durulmaktadır.
Arapça kökenli olan "Bereket" sembolü olan nar, aynı zamanda doğurganlığın, yaşamın, ölümsüzlüğün de simgesidir. Türklerde ise bereket sembollerinin kullanım amacı, sonsuz mutluluk, bolluk anlamlarını ifade etmektir.
Tarihte birçok uygarlık ve kültürlerde bazen ölümsüzlüğün, bazen mutluluğun sembolü olmuştur. "Nar" süsleme sanatlarının hemen hemen her alanında motif olarak kullanılmış ve Türk işlemlerine zenginlik getirmiştir. Türk süsleme sanatı içerisinde bitkisel bezemelerin içinde yer alan meyvelerden olan "NAR" önemli bir bezeme unsuru olmuştur.
Dekoratif niteliği nedeniyle nar meyvesi ve çiçekleriyle beraber motif olarak işlemeleri süslemiş, efsanelerin ve cennet meyvesi özelliğini bu desenlerde tüm ihtişamı ile yansıtmıştır. "Nar" motifi, çeşitli Türk bezemeleri arasında hem dekorasyona hem de görsel çeşitlemelerinde geniş olanaklar sağladığından tarihsel süreçte çok fazla kullanılmıştır ve en güzel örnekleri de işlemelerde görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bereket, Sembol, Meyve Motifleri, İşleme Sanatı, İşleme

ABSTRACT

In the research, in Turkish decorative art; The focus is on the pomegranate motif, which is an important element of ornamentation among herbal ornaments, its use and meaning in Turkish embroidery.
Pomegranate, which is the symbol of "Blessings" originating from Arabic, is also a symbol of fertility, life and immortality. In the Turks, the purpose of using the symbols of abundance is to express the meanings of endless happiness and abundance.
It has been a symbol of sometimes immortality and sometimes happiness in many civilizations and cultures throughout history. "Pomegranate" was used as a motif in almost every field of decorative arts and enriched Turkish embroidery. "Pearl", which is one of the fruits in the herbal decorations in Turkish decorations, has been an important decoration element.
Due to the decorative elements, they decorated the embroideries with pomegranate fruit and flowers as motifs, and the legends and the fruit of heaven were reflected in these patterns with all their splendor. The "Pomegranate" motif has been used a lot in the past, among various Turkish ornaments, both for decoration and for visual variations, and the most beautiful examples are its photographs in embroidery.

Keywords: Fertility, Symbol, Fruit Motifs, Embroidery Art, Embroidery

How to Cite This Article
Odabaşı, E. (2023). "Türklerde Bereket Sembolü Olarak Kullanılan Nar Motifi ve İşlemede Kullanılması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4821-4825. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67292

Arrival: 25 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Türk süsleme sanatları, yüzyıllar boyu değişik etkenlerle yoğrularak Orta Asya'dan itibaren başlayan gelişme sonucunda kendine özgü eserler ortaya çıkartarak, yaratıcılığın en güzel örneklerini vermiştir. Süsleme belirli bir yapıta veya bir yere daha dekoratif bir görünüm kazandırmak için çeşitli teknikler uygulayarak yapılan bir çalışmadır (Ünver, 1970). En ilkel toplumlarda bile, doğuştan bir güzellik duygusu var olmuştur. İnsanlar tarih öncesi çağlardan bu yana kullandığı her şeyi süsleme ihtiyacı duymuş ve bunu sanat anlayışı ile biçimlendirerek süsleme sanatının doğmasına neden olmuştur (Barışta, 1984).

Türk süsleme sanatı, doğuşundan günümüze kadar çok geniş bir alana yayılmıştır. Fakat Türkler kendi kültür ve sanat özelliklerini koruyup her türlü kaynaşmayı kendi özellikleriyle yorumlayarak günümüze kadar bu sanatın gelmesini sağlamıştır.

Süsleme sanatının bir kolu olan işleme, insanlığın var olduğu tarihe kadar uzanmaktadır. Yazılı kaynaklar elde edilen bilgiye göre; ilk örnekler Orta Asya Türklerine aittir. İşleme en parlak zamanını Osmanlı devrinde yaşamış, saray ve halk sanatı olarak iki şekilde kendini göstermiştir.

[1] Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Ankara, Türkiye

Öncelikle en güzel ve ağır motifler önce sarayda bulunan sanatçılar tarafından yapılmış, sonra Anadolu insanının geçmiş birikimleri ve sanatsal gücüyle birleşerek halk motifleri ortaya çıkmıştır (Çağlıtütüncügil, 2013).

Genel olarak, 18. ve 19.y.y Türk işleme sanatında, Orta Asya göçebe kültüründen gelen inançları, işleme yapılan bölgenin kendine has özelliklerini görmek mümkündür. O günün koşulları içerisinde, halkın, duygularını, isteklerini, beklentilerini, motiflerle dile getirmeleri, Türk işleme sanatına güzelliğini verir (Çantay, 2008).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Süsleme sanatlarının en önemli öğeleri motif ve kompozisyondur. Yapılan eserin kalitesi ve görsel anlamda güzelliği kullanılan motif ve oluşturulan kompozisyona bağlıdır.

Kompozisyon

İşlemenin ana teması desen, deseni oluşturan ise motiflerdir. Motiflerin bir düzen içinde bir araya getirmeye de kompozisyon denir. Başka bir değişle kompozisyon, parçaların bir bütün içinde, bir düzen oluşturarak bir araya getirilmesidir.

Kompozisyonu bir tasarımın biçimi olarak da değerlendirebilir. Biçim, parçaların düzeni ve dış görünüşüdür. Kompozisyon, tek bir motifle oluşturulabileceği gibi birkaç motifin yan yana getirilmesi ile hazırlanabilir. Yapılacak ürüne göre kompozisyonda farklılıklar meydana gelebilir (Alpaslan, 2003).

Motif

Türkler, duygu ve düşüncelerini, yaşadıkları dönemin özelliklerini el sanatlarına aktararak kullandıkları motiflerin her birine bir anlam yüklemişler ve kendilerini ifade etmek için bir araç olarak kullanmışlardır

Motiflerin oluşum kaynağı doğanın essiz güzellikleridir. Motifleri bazen bire bir almışlar bazen de kendi duygu ve düşüncelerine göre yorumlamışlardır. Süslemeyi oluşturan en temel birimdir motif.

Motifler; basit olarak Bitkisel, Hayvansal, Geometrik ve Sembolik olarak gruplandırılmıştır (Uşak, 2008).

Motifler tek başına kullanıldığı gibi çeşitli formlarda tekrarlanarak daha büyük motifler, sular ya da yüzey kompozisyonları elde edilebilir. Tek başına motif ne kadar güzel olursa olsun tasarım oluşturularak bir bütünlük kazandırıldığında değer kazanır.

İşlemelerde özel bir yere sahip olan en tipik düzenlemelerden biri de bitkisel motiflerdir. Diğer bezemelere göre daha fazla çeşitlilik sergilemektedir. Doğada bulunan ağaç ve çeşitli bitki türlerinin tomurcuk, dal, yaprak, çiçek veya meyvelerinden ilham alınarak oluşturulan bitkisel kompozisyonların kronolojik gelişimleri, zaman ve bölge üslupları, farklı malzeme ve tekniklere göre işleniş biçimleri üzerinde durulması gereken önemli hususlardır. Bu motifler, kimi zaman aslına uygun olarak işlenmiş kimi zaman da stilize edilerek hayali görünüşlere dönüştürülmüştür. Bitkisel süslemeler sadece bu yönleriyle değil, aynı zamanda toplumların bir takım duygu ve düşüncelerine tercüman olmaları sebebiyle de değerlidir. O nedenle bitkisel süslemeler arasında meyveler, meyveler içinden de nar ayrı bir öneme sahiptir (Mülayim, 1984; Gündoğdu, 1993).



Resim 1: Mercan İşlemeli Divan Yastığı, 18.y.y ortaları, 103 x 67 cm. Kalın keten kumaş üzerine gümüş telli klapdan ile çiçek, nar ve yaprak motifleri mercanlarla birlikte işlenmiştir (Tezcan ve Okumura, 2007).

İşlemede Nar

Nar motifi sadece şeklinin güzelliğiyle değil anlamı efsanelere dayanan sembolik değerleriyle de bulunduğu süslemeyi zenginleştirmiş ve Türk işleme sanatında uzun bir geçmişe sahip olmuştur (Kuş ve Duran, 2022).

Meyveler içinde taşıdıkları taneler nedeniyle, dünyanın yumurtası olarak düşünülmüş ve farklı yorumları da beraberinde getirmiştir. Örneğin, bazen olumsuzluk, bazen mutluluk, bazen de bereket sembolü olmuşlardır. Meyvelerin yorumlara yol açan özelliği, çekirdekli bir yiyecek maddesi olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü, çekirdek bir tohumdur ve meyve bu tohumları korumaktadır. Diğer bir deyişle, neslin sürekliliğini güvence altına almaktadır. Bazı meyvelerin içinde birden fazla çekirdek yani tohum bulunmaktadır. Bu çekirdekler toprağa gömüldüğünde aynı meyve tekrar yetişmektedir (Ersoy, 2000).

İçi çekirdekli nar, üzüm, karpuz, kavun, incir, armut ve zeytin gibi meyveler, insanların çoğalıp üremesinde erkeğin rolünün henüz bilinmediği çağlarda, doğurganlığın, yaşam için gerekli her şeyin dişi Tanrıça (Büyük Ana) tarafından sağlandığına inanarak, ona tapmış, onu en ulu olarak görüp, onu bu meyve ve ağaçlarıyla özleştirip, yüceltmiştir. Bu meyveler, zenginliğin, bereketin, bolluğun, çok çocuklu ve geniş bir ailenin sembolleridir. Bu meyveler, kutsal kitaplarda da bu sembolik anlamlarıyla yer aldığından, din ilminde de bu sembollerle kabul edilmişlerdir.

İçi tohumlu tüm meyveler, Tanrı'ya dönüşü sembolize ederler. Nar, Hristiyan inancında tüm meyveler içinde en kıymetlisi olarak, kutsal kabul edilmiş ve Bakire Meryem'in simgesi olmuştur. Yine, Budizm inancında incir, Buda'nın simgesi kabul edilmiş ve kudretin, hayatın, ölümsüzlük ve yüksek bilginin de simgesi olmuştur. İçi tohumlu meyveler, 18. ve 19. yüzyıl Türk işlemelerinde, Batı resminde kullanılan meyve natürmortlarının etkisiyle, Osmanlı saray ve çevresinde veya Anadolu evlerinde çok geniş yer bulmuştur. Bu yüzyıllarda yapılmış olan meyve motifli işlemeler genellikle, çanakta veya sepette bir küme halinde simetrik olarak tasvir edilip, işlenmiştir. Lale Devrinden sonra, natüralizme yönelinmiş ve meyve motifleri tekstil ürünlerinde çok kullanılmışlardır. Tabii bu motiflerin sık ve severek kullanılmasında sembolik anlamının da etkisi büyüktür (Oğuz, 1983).

Bu motiflerden özellikle nar motifi, Anadolu'da Hititler, Urartular ve Frigyalılar'ın da inanç dünyasında yer alan doğurganlık ve bereket sembolü olmuştur. Daha sonraları bu topraklarda yaşamaya başlayan Osmanlılarda da nar motifi, saltanat motifi olarak kabul edilmiştir. Osmanlılarda nar şekil olarak dünyayı, içindeki tanelerde insanları, arasında bulunan zarlar da dünya üzerindeki insanların din ve ırk farklılıklarını simgelemiştir.

Sarayda dokunan kadife ve brokar kumaşlarda 15. yüzyıldan itibaren görülmeye başlamasına rağmen, halkın yaptığı Anadolu işlemelerinde pek görülmez. Ancak bu işlemelerde çok bariz olarak ortaya çıkması 18. yüzyıldır. Bu belki de narın saraya özgü, saltanat simgesi, padişaha yakışan bir motif olduğu iddiasından dolayı olabilir. Oysa, bereketli Anadolu topraklarında nar, her yer de yetişen bir meyvedir (Berker, 1981).

Nar, İslam felsefesinde, cennet meyvesi olarak kabul edildiğinden Osmanlı padişahları ve devlet adamları bu motifiler işlenmiş veya dokunmuş motifleri, giysilerinde çok kullanmış, özellikle resmi görüşmelerde üzerinde nar motifi olan giysiler giyerek, karşısındaki kişilere verdiği önemi ve saygıyı göstermişlerdir. Nar motifine, duyulan saygıdan ötürü, Osmanlı'da Hanım Sultanların ve padişahların belden aşağıda kullandıkları giysilerinde, şalvarlarında terlik ve ayakkabılarında rastlanmaz (Ther, 1993).



Resim 2: Macar Din Adamı giysisi, (17.y.y) Bordo Atlas üzerine, yelpaze karanfil ve nar motifi işlenmiş bir örnek (Ergene, O. P., 2011).



Resim 3: Macar Din Adamı giysisi detayı (Ergene, O. R., 2011)

18. yüzyıldan itibaren, Anadolu'da ise halk tarafından işlenen işleme motiflerinde özellikle de genç kız çeyizlerinde bu bereket motifleriyle işlenmiş mutlaka çevre, yağlık, peşkir ve uçkur gibi tekstil eşyaları bulunurdu. Anadolu'da evlenen kızın eline nar verilip bunu yere atıp kırması istenir ve dağılan nar taneleri kadar da çocuğunun olması ve evliliğin devamlı olması temennisinde bulunulurdu. Yine, dükkân veya ev kapısı önünde nar kırıp, bolluk, bereket ve bol kazanç dileme geleneği de narın, sembolik anlamını ifade eder (Berker, 1981).

Ayrıca, meyveli tüm işlemelerde görülen meyve çiçekleri, huzur ve şefkatin de motif dili olmuşlardır.



Resim 3: 18.y.y ikinci yarısına ait, 127 x 50 cm. pamuklu keten üzerine ipek ipliklerle işlenmiş nar motifli peşkir, (Ther, Türk İşlemeleri)

SONUÇ

Başlangıçtan günümüze kadar Türk sanatında pek çok bitkinin dal, yaprak ve meyveleri süsleme amacıyla kullanılmıştır. Süsleme sanatları içinde Nar motifi Türk kültüründe özel bir yere sahip olmuş, sıklıkla işlemelerde kullanılan motiflerden biri durumuna gelmiştir.

Nar motifi sanatçının isteğine göre; tek başına veya bir dalın ucunda ya da ağacın dalları arasında tasvir edilmiştir. Türklerin İslamiyet öncesi ve sonrası süsleme sanatlarında yer alan bu motif bolluk, bereket, doğurganlık, uzun ömür, neslin devamı, hükümdarlık ve cennet simgesi gibi pek çok anlam içermektedir. Sanatçı, içinde bulunduğu inanç sistemine uygun olarak, bu anlamlardan bir veya birkaçına aynı anda gönderme yaparak bir takım duygu ve düşüncelerini nar aracılığıyla iletmeye çalışmıştır.

KAYNAKÇA

Alpaslan, S. (2003). Tasarım mesleki resim. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Barışta, H. Ö. (1984). Cumhuriyet dönemi Türk halk işlemeciliği desen ve terminolojisinden örnekler. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları: 55.

Berker, N. (1981). İşlemeler. Topkapı Sarayı Müzesi 6. İstanbul: Yapı ve Kredi Bankası Kültür Sanat Hizmetlerinden.

Çağlıtütüncügil, E. (2013). Türk süsleme sanatında nar: "form, köken ve ikonografik anlamı". TÜBAR-XXXIII.

Devellioğlu, F. (1999). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat. Ankara.

Ergene, O. P. (2011). 18.y.y ve 19.y.y Türk işleme motiflerinde sembol dili ve sembolizm içerikli yeni yorumlar, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ersoy, N. (2000). Semboller ve yorumları. İstanbul.

Fenercioğlu, S. (1973). Türk işlemelerinden motifler. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.

Gündoğdu, H. (1993). İkonografik açıdan Türk sanatında Rumi ve palmetler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi,

Mülayım, S. (1984). Selçuklu palmet motiflerinin tipolojisi. Ankara: Anatolia, S.XX, Y.1976/1977.

Oğuz, B. (1983). Mezar taşında simgeleşen inançlar. 2. Baskı, İstanbul: Anadolu Aydınlanma Vakfı Yayınları.

Özkan, Kuş N. ve Remzi, D. "Türk Kültüründe Nar Motifi ve Tekstil Uygulamalarından Örnekler". Ulakbilge. 68 (2022 Ocak): s. 21–33. doi: 10.7816/ulakbilge-09-68-03

Tezcan, H. - Sumıyo, O. (Editörler) (2007). Topkapı Sarayı Müzesi Döşemelikleri. İstanbul: Vehbi Koç Vakfı/ Kültür Bakanlığı, MAS Matbaacılık.

Ther, U. (1993). Türk işlemeleri. İstanbul: Yeni Çiğir Kitapevi.

Uşak, Y. (2008). Türk el sanatlarındaki bitkisel motifler ve makine halısı baskı desenlerinde kullanımı, Ankara: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Seçkinöz, M. (1986). Süsleme resmi ve süsleme sanatları tarihi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

URL-1: http://www.turkcebilgi.com/i%C5%9Fleme_ve_i%C5%9Flemecilik_sanat%C4%B1(Erişim: 08.02.2022)

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumunda Karşılaştığı Problemler ve Çözüm Önerileri *

Problems Faced By School Managers in Adaptatıon to School of Foreıgn Students and Suggestıons for Solutions

Yasin Duru [1]

ÖZET

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarında karşılaştıkları problemler ve problemlere çözüm önerilerine dair okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ili Sinanpaşa ilçesi ve Eskişehir ili Çifteler ilçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu resmi okullarda görev yapan 15 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 8 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar şunlardır: Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemesi okula uyumlarını zorlaştıran tüm problemlerin temelindedir. Akademik başarı, sosyal kabul, arkadaş edinme, okulun kültürüne uyum ve veli iletişiminde de problemler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarını kolaylaştırmak için herhangi bir çalışma yapılmadığı ancak bazı okulların rehberlik faaliyetleri, veli bilgilendirmeleri gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan uyum problemlerinin çözümünde genel öneri Türkçe dil probleminin çözülmesi yönündedir. Sosyal ve sportif faaliyetlere katılımlarının desteklenmesinin uyum problemlerinin çözümünde fayda sağlayacağı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu Öğrenci, Okul Uyumu, Göç

ABSTRACT

In this research, the opinions of school administrators about the problems encountered by foreign students in their adaptation to school and suggestions for solutions to the problems were applied. The study group of the research consists of 15 school administrators working in official schools with foreign students in Sinanpaşa district of Afyonkarahisar province and Çifteler districts of Eskişehir province. An 8-question semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The data were analyzed by content analysis. The results reached in the light of the findings are as follows: The lack of sufficient knowledge of Turkish by foreign students is at the root of all the problems that make it difficult for them to adapt to school. It has been concluded that there are also problems in academic success, social acceptance, making friends, adapting to the school's culture and parent communication. It has been concluded that no studies have been carried out in schools to facilitate the adaptation of foreign students to school, but some schools have carried out guidance activities and parent information. The general recommendation for solving the adaptation problems experienced is to solve the Turkish language problem. It is one of the results reached that supporting their participation in social and sports activities will benefit in solving adaptation problems.

Keywords: Foreign Student, School Adjustment, Immigration

How to Cite This Article
Duru, Y. (2023). "Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumunda Karşılaştığı Problemler ve Çözüm Önerileri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4826-4839. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67319

Arrival: 26 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Toplumlar için yaşadıkları coğrafyanın anlamı büyüktür. İnsanlar aralarında güçlü bağlar olan topraklardan bazı sebeplerle ayrılmak zorunda kalabilmektedir. Sarıkaya (2014) insanların bazı sebeplerle kendi başlarına veya aileleriyle birlikte ait olduğu toprakları bırakarak başka coğrafyalara giderek kendisine yaşam kurmasının "göç" olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Göç insanların özgür iradesi ile tercih ettiği bir şey olabileceği gibi zorunlu bir kültürel ve coğrafi değişiklik de olabilmektedir. İnsanların bazı sebeplerle ait oldukları/hissettikleri topraklardan ayrılmalarının sosyal yaşamları üzerinde bazı etkileri olması kaçınılmazdır. İnsanların kitleler halinde göç ettiği durumlarda kültür ve coğrafya değişikliğinden dolayı hem kendileri bazı problemler yaşamakta hem de göç ettikleri ülkenin toplumu bazı problemlerle baş etmek zorunda kalmaktadır. Zira göç yalnızca mekân değişikliğini ifade etmemekte, çok boyutlu önemli bir toplumsal hareketlilik olarak varlığını sürdürmektedir (Sarıahmetoğlu, 2019).

Yukarıda göçün tanımına baktığımızda göç kavramının kendi ülkenden çok komşu ülkelerinin de huzur ve refahını ilgilendirdiği görülmektedir. Türkiye son yıllarda yaşanan siyasi olaylardan dolayı göçlerden en fazla etkilenen

* Bu makale 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bir Yüksek Lisans çalışması çerçevesinde toplanan veriler çerçevesinde hazırlanmıştır.

[1] Öğretmen., MEB, Afyonkarahisar, Türkiye

ülkeler arasındadır. Komşusu Suriye'de yaşanan iç savaş ile ülkesini terk etmek zorunda kalan 3,7 milyon Suriye vatandaşı Türkiye'ye göç etmiştir (Mülteciler Derneği, 2021). Türkiye'ye göç eden 3,7 milyon Suriye vatandaşının 1,7 milyonunu eğitim çağında olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Ülkelerin en mühim meselelerinden birisi olan eğitimde son yıllarda üzerine düşülmesi gereken konulardan birisi de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonudur (Sarıahmetoğlu, 2019). Zira eğitim kişileri hem sosyalleştirmekte hem de onları toplumsal düzene hazırlayan bir süreç olmaktadır (Şişman, 2016). Bu bilgi doğrultusunda kendi kültürlerinden isteyerek veya istemeyerek kopan ve başka ülkeye göç eden insanların eğitim yoluyla toplumsal hayata entegre edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye coğrafi konumu itibariyle doğu ve batı arasındaki köprü olması sebebiyle göç dalgasından en çok etkilenen ülkeler arasındadır ve Şen ve Özkorul (2016) Türkiye'nin Ortadoğu'da yaşanan toplumsal olaylardan kaçan ve başka ülkelere sığınan insanları en çok barındıran ülke olduğunu belirtmektedir. Bu bilgi doğrultusunda Türkiye'ye sığınan mültecilerin Türk toplum yapısına entegre edilmesi hem onlar için hem de Türk toplumu için oldukça önemlidir (Takır ve Özerem, 2019).

Ekonomik kaygılardan dolayı eğitimine Türkiye'de devam etmeyen eğitim çağındaki çocukların topluma uyum süreci sekteye uğramakta ve zorlaşmaktadır. Sarıahmetoğlu (2019) göç eden ailelerin öncelikli problemlerinin barınma ve ekonomi kaynaklı olduğunu, çocuklarının eğitime devam edip etmemesini öncelikli bir problem olarak görmediklerini ifade etmektedir. Kaştan (2015) ise öğrencilerin eğitim sistemine katılsalar bile istenilen başarıyı yakalayamadıklarının altını çizmektedir. Kendilerinden istenilen ve beklenilen başarıyı yakalayamayan bu çocukların büyük bir kısmı ekonomik problemler, dil problemleri ve sosyal izolasyon gibi çeşitli problemlere maruz kalmakta ve arkadaş edinemeyerek sosyal olarak yalnızlaşmaktadırlar (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Bu problemlerle boğuşan, üstelik savaş gibi yıkıcı bir eylemin tüm olumsuzluklarını yaşamış genç zihinlerin kendilerinden beklenen akademik başarıyı yakalayamamaları oldukça normal bir durumdur. Gün (2002) bu çocuklarda kimi davranış bozuklukları olmasının çok doğal olduğunu, yaşadıkları kişilik çatışmaları ile aileleriyle yaşanan problemlerin en temelinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyum problemi olduğunu ifade etmektedir. Büyükleri kültür ile uyum sağlamak zorunda oldukları kültür arasında tercihte bulunma zorunluluğu yaşayan ergenlerin davranış bozukluğu sergilemeleri ve eğitimlerine devam ettikleri Türk okullarında dil problemi, akademik başarısızlık gibi sorunlar yaşamaları oldukça doğal karşılanmalıdır (Takır ve Özerem, 2019).

Yabancı uyruklu öğrencilerin yeni okullarına adapte olmaları ne kadar zor bir süreçse aynı zorluk o okullarda eğitim gören diğer öğrenciler için de geçerli olmaktadır. Bu çocukların kendi aralarında gruplaşarak sosyalleşmeye çalışmaları ve okullarda etnik grupları oluşması okul atmosferini olumsuz etkilemektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin topluma entegresinin sağlanması adına okullarına uyum süreçlerinde yaşanan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere çözüm üretilmesi oldukça önemlidir. Gerçekleştirilen araştırmalar yabancı uyruklu öğrencilerin okullarına uyum süreçlerinde karşılaşılan problemlerin bölgelere göre farklılaştığını göstermektedir (Sarıahmetoğlu, 2019). Literatürde bulunan ve yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların çoğunlukla yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri üzerinden gerçekleştirildiği görülmektedir (Ak, 2020; Ardoğan, 2022; Belhan Çelik, 2022; Bilgili, 2016; Bozdağ, 2020; Cırıt Karaağaç, 2018; Keleş, 2020). Alanyazında öğretmenlerin görüşlerini de inceleyen çalışmalar mevcuttur (Gülcegül, 2020; Kırımlı, 2022; Uyanık, 2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamlarına uyum süreçlerinde yaşadıkları problemler ve getirilebilecek çözümler üzerine okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı bir çalışma bulunmaması çalışmamızı önemli kılmaktadır. Gerçekleştirilen çalışma ile alanyazına literatür desteği sağlanacak ve sonraki çalışmalara yön gösterilecektir.

Bu çerçevede araştırmanın konusu yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan problemler ve bu problemlere getirilebilecek çözüm önerilerine dair okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir.

Gerçekleştirilen araştırma ile yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları problemleri okul yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirmek ve çözüm önerileri getirmek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda sıralanan alt amaçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin,

1. Okulun kurallarına uyumunda yaşadıkları sorunları tespit etmek,
2. Okulun öğrencileriyle iletişimlerinde yaşadıkları sorunları tespit etmek,
3. Öğretmenlerle iletişimlerinde yaşadıkları sorunları tespit etmek,
4. Akademik başarılarının iyileştirilmesinde karşılaşılan sorunları tespit etmek,
5. Kayıt aşamalarında ve Türkiye'deki denkliklerinin belirlenmesinde karşılaşılan sorunları tespit etmek,

6. Sosyal faaliyetlere katılmalarında karşılaşılan sorunları tespit etmek,
7. Ebeveynlerinin okul ile iletişimlerinde karşılaşılan sorunları tespit etmek,
8. Okula uyumlarında karşılaşılan sorunların çözümüne dair getirilen önerileri incelemek.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı Afyon ili Sinanpaşa ilçesi ile Eskişehir ili Çifteler ilçesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerinde yaşanan problemleri ve bu problemlere çözüm önerilerini okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemek olduğu için nitel olarak gerçekleştirilmiş ve tek durumlu betimsel analiz şeklinde desenlenmiştir. Tekindal ve Uğuz Arsu (2020) nitel araştırmaların olayların bütüncül bir şekilde ve gerçekçi olarak incelenerek ortaya konulabilmesi için gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Durum çalışmalarında bir olayın veya durumun derinlemesine incelenmesi amacıyla verilerinin sistematik olarak toplandığı ve bu sayede gerçekte neler olduğuna dair çıkarımlar yapmanın mümkün olduğu söylenebilir (Subaşı ve Okumuş, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Afyon ili Sinanpaşa ilçesinde ve Eskişehir ili Çifteler ilçesinde yabancı uyruklu öğrencilerin de eğitim gördüğü kamu ortaokul ve liselerinde çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamış 15 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

Çalışma Grubu	Değişken	f
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	10
Yaş (Grup)	31-40	8
	41-50	7
Okul Türü	Ortaokul	9
	Lise	6
Eğitim Durumu	Lisans	7
	Yüksek Lisans	8
Mesleki Kıdem	5-10 yıl	1
	11-15 yıl	7
	16 yıl ve üzeri	7

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 6 kadın 9 erkekten oluştuğu; yöneticilerin 8'inin 31-40 yaş aralığında, 7'sinin 41-50 yaş aralığında olduğu; 6 yönetici ortaokullarda çalışırken 9 yöneticinin liselerde çalıştığı; lisans mezunu 6 yönetici ile yüksek lisans mezunu 9 yöneticinin bulunduğu ve 1 yöneticinin 5-10 yıl arası mesleki kıdeme sahipken 7'şer yöneticinin 11-15 yıl ile 16 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmamızın amacına ulaşabilmek için öncelikle ilgili literatür taranarak yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları uyum problemleri genel hatlarıyla tespit edilmiştir. Sonrasında yabancı uyruklu öğrencilerin okullarında yaşadıkları uyum problemlerini belirlemek ve bunlara çözüm önerileri getirmek amacıyla 8 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Soruların amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesi için Eğitim Bilimleri alanında uzman 2 öğretim görevlisinin görüşüne başvurulmuş, onların onayı alındıktan sonra 5 okul yöneticisi ile ön görüşme yapılarak sorular yöneltilmiştir. Soruların hepsi yöneticiler tarafından açık ve anlaşılır bulunmasıyla görüşme formu çalışma grubuna veri toplama aracı olarak uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri ile görüşmeler telefon ve internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Zaman ve mekândan bağımsız olması sebebiyle bu yöntemler hem araştırmacıya hem de çalışma grubuna fayda sağlamaktadır. Görüşmeler esnasında çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin gerçek düşüncelerini yansıtabilmeleri için kimliklerini belli edecek sorulardan kaçınılmış sadece demografik özelliklerini belirtecekleri sorular sorulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar asılları korunarak not alınmış ve araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Erdem (2011) içerik analizinin nitel çalışmalarda sıklıkla kullanıldığını ve katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevapların derinlemesine incelenerek sistematik olarak sınıflandırılması ile bu sınıflandırmalar sonucu bazı çıkarımlara ulaşılması olduğunu belirtmektedir. Lune ve Berg (2017) içerik analizinin çalışma grubunun görüşme sorularına verdiği yanıtların transkribe edilmesiyle kod havuzu

oluşturulması ve bu kodların tema çatısında birleştirilmesiyle oluştuğunu ifade etmektedir. Kodların tema çatısında birleştirilmesinin sebebi veri kirliliğini önleyerek araştırmanın okunurluğunu arttırmaktır (Neuendorf, 2002). Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin gerçek kimliklerini gizlemek amacıyla K1, K2 şeklinde kodlama yoluna gidilmiştir.

Yaşar (2018) nitel olarak gerçekleştirilen araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının nitel araştırmalarda olan şekliyle değil daha farklı bir biçimde ele alındığını belirtmektedir. Lincoln ve Guba (1982)'nın gerçekleştirilen nitel araştırmaların sonuçlarına okuyucuların nasıl ikna edilebileceğini tartışmasıyla nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin nasıl sağlanacağı önem kazanmış ve sonrasında oldukça tartışılmıştır (Denzin ve Lincoln, 2005; Glesne, 2011). Daymon ve Holloway (2003) ile Yıldırım (2010) nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarını araştırmanın sonucuna inanılırlık olarak değerlendirmek gerektiğini belirtmekte ve bu durumu araştırmanın niteliğini gösteren en önemli unsur olarak görmek gerektiğinin de altını çizmektedir. Nitel araştırmalar öznel olmaları ve kişilerin olaylara bakış açılarını yansıtmalarından dolayı geçerlik ve güvenirlikleri düşük bulunduğu için eleştirilmektedir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Doğalarında deneyler ve istatistiki hesaplamalar bulunmayan nitel araştırmalar için tercih edilecek desenlerden, problemin özüne inildikçe yeni katmanları ortaya çıkartacak esnekliğe sahip olması beklenmektedir (Brink, 1991; Patton, 2002). Creswell ve Miller (2000) sosyal kurmacılık ekolünde geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine güven duyulabilirlik kavramının kullanılmasının önerildiğini ifade etmektedir.

BULGULAR

Okul Yöneticilerinin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Bilmemelerinden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan problemlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen ". Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Bilmemelerinden Kaynaklanan Problemler

Kod	Frekans*	Yüzde (%)
İletişim Problemleri	11	73,33
Sosyal Problemler	7	46,67
Akademik Başarısızlık	7	46,67
Motivasyon Problemi	6	40,00
Uyum Problemleri	5	33,33
Kendini İfade Edememe	3	20,00
Öğrenme Güçlüğü	2	13,33

*Birden fazla katılımcı aynı yönde cevap vermiştir

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan sorunların başında iletişim problemleri (f = 11) yaşandığı yönünde cevap verdiği görülmektedir. Ayrıca yeterli düzeyde Türkçe bilmemenin sosyal iletişim problemleri ve akademik başarısızlığa neden olduğunu da sıklıkla belirtmişlerdir (f=7). Okul yöneticilerinin dil probleminin ders içinde motivasyon eksikliği oluşturduğunu (f=6), yabancı uyruklu öğrencilerin okul uyumlarını zorlaştırdığını (f=5), en temel konularda dahi kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını (f=3) belirtmişlerdir ve ders içinde konuları anlamadıklarından öğrenme güçlüğü yaşadıkları (f=2) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan problemlere ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

> *"İletişim az olduğu için derslerde sıkılıyorlar, anlayamadıkları için ilgilerini canlı tutmak zor oluyor."* (K4)

> *"Türkçe bilmeyenler sorunlarını aktaramıyor. Bir sorun yaşanmıyor fakat dili olmayan öğrenciler arkadaşıyla kavga ediyor anlatamıyor. Sorun yaşıyor anlatamıyor. Kalemi yok kalemim yok diyemiyor. Parası yok açım diyemiyor. Gerçekten bu konuda sorun yaşıyoruz. Sadece bakışıyoruz. Savaş görmüş çocuklarımızda çekingenlikler olabiliyor. Konuşmuyorlar, son derece içlerine kapanık oluyorlar. Tepki bile vermiyorlar."* (K5)

> *"Dile bağlı öğrenme güçlüğü ve akran grupları arasında sosyal kabul sorunları yaşadıklarını düşünüyorum."* (K6)

"Öğrenciler ile Türkçe öğrenene kadar iletişim kurmakta çok güçlük çekiyorum. Bazıları ne dediğimi anlasa da cevap veremiyorlar. İletişim iki taraflı olmayınca da bir anlamı kalmıyor. Bazı öğrenciler için tercüman öğrenci kullanıyorum ama onlar da düzgün çeviremeyebiliyor. Çok küçük bir olay bazen öğrencinin de benim de çok gerilmemize neden olabiliyor. Tabi durum böyle olunca öğrencinin akademik olarak başarısı da oldukça düşük oluyor. Bu nedenle birçok yabancı uyruklu öğrencimiz okula devam etmiyor." (K8)

"Bizim okula gelen öğrencilerin çoğu hiç Türkçe bilmeden geliyor. Biz bu öğrencileri sınıflara dağıtırken olabildiğince eşit dağıtmaya çalışıyoruz. Aksi taktirde aynı sınıfta çokça yabancı uyruklu öğrenci olduğunda öğretmenin motivasyonu da azalıyor. Sınıfta 2-3 tane yabancı uyruklu aynı dili konuşan öğrenci olduğunda en azından birlikte takip edebiliyorlar dersi. Öğretmenler de bu yöntemin işe yaradığı düşüncesinde." (K14)

Okul Yöneticilerinin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretmenler ve Diğer Öğrencilerle Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenler ve diğer öğrenciler ile kurdukları iletişime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen "Yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrenciler ve öğretmenleri ile olan iletişimlerinde ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretmenler ve Diğer Öğrenciler ile Olan İletişimleri

Kod	Frekans*	Yüzde (%)
Uyum Problemleri	10	66,67
Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler	9	60,00
Sosyal İletişim Problemleri	8	53,00
Motivasyon Kaybı	7	46,67
Etnik Gruplaşmalar	5	33,33
Dersleri Anlamama	5	33,33
Disiplin Olayları	5	33,33
Problem Yaşamıyoruz	1	6,67

*Birden fazla katılımcı aynı yönde cevap vermiştir

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenleri ve diğer öğrenci arkadaşları ile kurdukları iletişim süreçlerine ilişkin verdikleri cevapların başında uyum problemleri (f=10) ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyumsuzluklar yaşamaları (f=9) yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin sıklıkla sosyal iletişim problemleri (f=8), ders içinde motivasyon kaybı (f=7) ve dersleri anlamadıklarından başarısızlık yaşadıkları (f=5) kodlarında da sıklıkla cevap verdiği görülmüştür. Kültürel farklılıklar ve iletişim kuramamanın yabancı uyruklu öğrencileri kendi aralarında etnik gruplaşmalara sevk ettiği (f=5) yönünde de görüş bildiren okul yöneticileri bulunmaktadır. Katılımcılardan disiplin sorunları yaşadıklarını (f=5) belirtenler olduğu gibi bir katılımcı ise iletişim süreçlerinde herhangi bir problem yaşanmadığı yönünde (f=1) görüş bildirmiştir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenler ve diğer öğrenciler ile olan iletişimlerine ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

"Kültürel ve dil farklılıkları öğretmenlerle öğrencilerin uyumunu olumsuz etkiler." (K1)

"Türkçe' ye hâkim olamayan yabancı uyruklu öğrenciler genellikle kendi ülkelerinden arkadaşları ile vakit geçiriyorlar. Bu da doğal bir şekilde gruplaşmalarına neden oluyor. Bazen okuldaki Türk öğrencilerle aralarında yaşanan sorunlar başka bir boyuta taşınabiliyor. Zaman zaman gereksiz gerginliklere şahit oluyoruz. Diğer öğretmenler ile iletişimleri gördüğüm kadarıyla benim yaşadıklarım ile çok benzer. Bazı öğretmen arkadaşlarımızın çat-pat Arapça bilgisi ile öğrencilerle ana dillerinde iletişim kurmaya çalıştıklarını görüyorum ama derste konuyu anlatacak kadar çok dil bilgileri olmadığını düşünüyorum." (K8)

"Öğrenciler arasında ortak dil kullanılmaması etkinlik ve grup çalışmalarında sorun yaşanmaktadır. Ayrıca sınıf içi gruplaşmaya da zemin oluşturmaktadır. Sınıf içi gruplaşma olan sınıflarda Türkçe bilen ve bilmeyen öğrencilerin laf sataşmaları sıkça karşılaştığım sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmen olarak ise anlattığım konuyu kavrama, ödev verdiğimde ödevin özünü kavrama, yazılılarda soruyu kavrama ve bir durum olduğunda kendilerini ifade etme konusunda çokça sorun yaşamaktayım." (K10)

"Öğretmenlerle iletişim kurmaları gerçekten çok zor oluyor. Hem göç hem savaş hem de tamamen farklı kültürlerden olmaları zaten dili tam olarak bilmeyen bu öğrencilerin süreçlerden tamamen kopmasına

neden oluyor. Diğer öğrencilerle iletişimleri de kötü oluyor, bazen tartışmalar çıkabiliyor veya bu öğrenciler çok sessiz oluyor." (K11)

Okul Yöneticilerinin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Kuralları ve Kültürüne Uyumunda Karşılaşılan Problemlere İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul kuralları ve kültürüne uyumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen "Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kurallarına ve okul kültürüne uyumu açısından ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Kuralları ve Kültürüne Uyumları

Kod	Frekans*	Yüzde (%)
Dil Nedenli Sosyal İletişim Bozuklukları	7	46,67
Etnik Gruplaşmalar	7	46,67
Arkadaş Edinememe	6	40,00
Motivasyon Kaybı	5	33,33
Psikolojik Sorunlar	5	33,33
Problem Yaşanmıyor	5	33,33
Devamsızlık	2	13,33

*Birden fazla katılımcı aynı yönde cevap vermiştir

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul kuralları ve okul kültürüne uyumlarına ilişkin olarak yeterli seviyede dil bilmemelerinden kaynaklanan iletişim sorunları yaşadıklarını (f=7) ve kendi aralarında kurdukları etnik grupların okul kültürünü olumsuz etkilediğini (f=7) belirtmişlerdir. Ayrıca kültürel farklılıklar ve sağlıklı iletişim kuramadıklarından arkadaş edineme ve dışlanma (f=6) probleminin yaşandığı da bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum sağlayamamalarının okula ve derslere olan motivasyonlarını olumsuz etkilediği (f=5) ve bu öğrencilerin savaş ve göç gibi zor olaylar yaşamalarının psikolojik sorunlar ortaya çıkardığı (f=5) yönünde görüşler belirtilmiştir. Ayrıca okula uyum sağlayamadıklarından devamsızlık yaptıklarını belirten okul yöneticileri olurken (f=2) bazı katılımcılar da okul kurallarına ve kültürüne uyumda bir problem yaşanmadığını (f=5) dile getirmiştir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okul kuralları ve kültürüne uyumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

"Yabancılaşma, akranlarından ayrılma, psikolojik sorunlar." (K1)

"Dil bilmedikleri için arkadaş edinememektedirler, öğretmeni ve dersi de anlayamamaktadırlar, genel olarak eğitim öğretime karşı ilgisizlik hakimdir." (K3)

"Savaş çocuklarının psikolojileri de oldukça yıkıma uğradığı için otorite ve kurallara biraz tepkililer. Sınıf arkadaşları tarafından manipüle ediliyorlar. Onlar da kendi uyruğundan arkadaşlara sığınıyor ve okul birliğinin bu durumdan zarar gördüğünü düşünüyorum." (K4)

"Savaş çocuklarının psikolojileri de oldukça yıkıma uğradığı için otorite ve kurallara biraz tepkililer. Sınıf arkadaşları tarafından manipüle ediliyorlar. Onlar da kendi uyruğundan arkadaşlara sığınıyor ve okul birliğinin bu durumdan zarar gördüğünü düşünüyorum." (K7)

Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılımlarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen "Yabancı uyruklu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımında ne tür sorunlar yaşanmaktadır?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılımı

Kod	Frekans*	Yüzde (%)
Katılmıyorlar	9	60,00
Nadiren Katılıyorlar	4	26,67
Katılıyorlar	2	13,33

*Birden fazla katılımcı aynı yönde cevap vermiştir

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 9'u yabancı uyruklu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmadıkları, 4'ü nadiren katıldıkları yönünde görüş bildirirken 2'si öğrencilerin ders dışı etkinliklere katıldıklarını ve herhangi bir sorun yaşanmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarına ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

"Türkçeyi bilmediği için etkinliklere katılım sağlayamıyorlar." (K2)

"Diğer öğrencilerle kaynaşmada sorun yaşıyorlar. Daha içe kapanık kendi halindeler." (K7)

"Aslında katılımları bir şekilde sağlandığında onları olumlu etkiliyor fakat dil ve arkadaşları ile olan uyum sorunları nedeniyle katılmak istemiyorlar." (K11)

"Özellikle milli ve önemli günlerde düzenlenen törenlerde kültürel farklılıktan kaynaklanan törenin anlam ve önemine uymayan davranış sergilemekteler, diğer faaliyetlerde ise iletişim sorunu nedeniyle katılmıyorlar ya da çekingen davranış sergiliyorlar." (K10)

"Türkiye'de uzun zamandır olan bir öğrencim var, Türkçesi de gayet güzel aslında. Okul dışında da arkadaşlarıyla sosyalleşiyor, her türlü etkinlikte onu görmek mümkün. Ama o aslında ekstra bir örnek, ondan başkasını görmedim." (K12)

"Ben ders dışı etkinliklere katılan çok fazla yabancı uyruklu öğrenci görmedim. Tabi bunun altında o etkinliği hazırlamak için görevlendirilen öğretmenin tercihleri de yatıyor. Öğretmenler iletişim kurmakta zorlanacağı yabancı uyruklu öğrenciyi tercih etmiyor genelde. Öğrencinin de böyle bir talebi olmayınca genellikle ders dışı etkinliklerden uzak kalıyorlar." (K13)

Okul Yöneticilerinin, Yabancı Uyruklu Öğrenci Ailelerinin Okul Yönetimi ile Kurdukları İletişime İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin okul yönetimi ile kurdukları iletişime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen "Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleri ile okul yönetiminin kurduğu iletişim süreçlerinde yaşanan sorunlar nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Yabancı Uyruklu Öğrenci Ailelerinin Okul Yönetimi ile Olan İletişimleri

Kod	Frekans*	Yüzde (%)
Dil Nedenli İletişim Problemleri	9	60,00
Sosyo Ekonomik Durum	8	53,33
Problem Yaşanmıyor / İlgililer	5	33,33
Hiçbir Şekilde İletişim Yok / İlgisizler	3	20,00

*Birden fazla katılımcı aynı yönde cevap vermiştir

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin okul yönetimi ile kurdukları iletişime yönelik dil nedenli iletişim güçlükleri (f=9) yaşandığı yönünde yoğunlukla görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcılardan bazıları sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin öğrenciyle ilgilendiğini ve okul yönetimi ile daha çok iletişim kurmaya gayret gösterdiğini (f=8) belirtmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinden bazıları ise aileler ile olan iletişim süreçlerinde bir problem yaşamadıkları (f=5) yönünde görüş bildirirken bazıları ise hiçbir şekilde iletişim kurulamadığını öğrenci ve okul ile tamamen ilgisiz olduklarını (f=3) belirtmiştir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrenci aileleri ve okul yönetimi arasındaki iletişime ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

"Maddi durumu iyi olan yabancı uyruklu öğrencilerin için velileri katkı sağlıyorlar. Devamını sağlıyorlar. Kurslara katılımlarını sağlıyorlar. Dilimizi bilen ve maddi durumu iyi olan veliler gerekli katkıyı sağlıyorlar. Ama dilimizi bilmeyen veliler gerekli katkıyı sağlayamıyorlar. Onlarla zaten anlaşamıyoruz. Onlar yardımcı olamıyor çocuklarına." (K5)

"Ekonomik durumu iyi olan ailelerin iletişimleri ve öğrenci ile ilgilenmeleri görece olarak daha iyi ama ekonomik problemler yaşayan öğrencilerin aileleri ile iletişim kurulamıyor." (K9)

"Ailelerde bizim ailelerimiz gibi aslında ilgilenen aileler sayıca az olsa da var, tamamen ilgisiz olup okula hiç uğramayan aileler de var. Ekonomik durumu olan aileler haliyle çocukları ile daha iyi ilgileniyorlar, ev ziyaretlerinden gördüğüm kadarı ile maddi durumu çok kötü olan aileler var bunlar maalesef okul ile iletişim kurmuyorlar tamamen ilgisizler." (K10)

"Aileleri ile iletişimimizi öğrenciler sağlıyor maalesef. Çünkü Türkçeyi çocukları kadar bile bilmiyorlar." (K15)

Okul Yöneticilerinin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kendi Aralarında Etnik Gruplaşmalar Geliştirmelerine İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında etnik gruplaşmalar geliştirmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen "Yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmalar ve bu durumdan kaynaklanan sorunlar yaşanmakta mıdır?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Etnik Gruplaşmaları

Kod	Frekans*	Yüzde (%)
Disiplin Olayları	13	86,67
Okul Uyumunu Olumsuz Yönde Etkilemekte	4	26,67
Sayılarının Fazla Olması Problem	3	20,00
Problem Yaşamıyoruz	2	13,33

*Birden fazla katılımcı aynı yönde cevap vermiştir

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında etnik gruplar oluşturmalarının disiplin olaylarına neden olduğu (f=13) ve etnik gruplar oluşmasının okul kültürü ve okul uyumlarına zarar verdiği yönünde (f=4)görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca katılımcıların bazıları yabancı uyruklu öğrencilerin okul mevcuduna oranla fazla sayıda olmalarının problemlere neden olabildiğine (f=3) dikkat çekmiş ve bazı katılımcılar ise etnik gruplaşma yaşanmadığı (f=2) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında etnik gruplaşma geliştirmelerine ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

> *"Grupların oluşmasının gruplar arası çatışma çıkarma olasılığı fazladır."* (K1)

> *"Sınıf ve okul içinde gruplaşmalardan kaynaklı kavga, kurallara uymama, diğer grubu şikâyet etme, laf atma gibi disiplin sorunları çokça yaşanmaktadır. Ayrıca bu gruplaşmadan dolayı iki grubu bir araya getirmek de ayrı bir sorun oluşturmaktadır."* (K2)

> *"Yabancı uyruklu öğrenciler arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşmalar oluyor. Bu durum okul idaresi için sorun oluşturuyor. Sürekli kavga olması disiplinsizlik sorununu meydana getiriyor. Kendi öğrencilerimizde disiplin konusunda olumsuz etkiliyor."* (K5)

> *"Elbette. Onlarda varlıklarını hissettirmek ve baskı unsuru oluşturabilmek için kendi aralarında gruplanıyorlar. Hatta bu durum gruplar arasında tartışma ve kavgalara yol açabiliyor."* (K6)

> *"Evet gruplaşmalar oluyor ve bu çok doğal. Her yeni gelen yabancı uyruklu öğrenci kendi dilini konuşabilen arkadaşları ile vakit geçiriyor. Bu durum da öğrencilerin kendi içinde bir gruplaşmaya gitmesine neden oluyor. Bu gruplaşma okul içerisinde diğer öğrencilerle yaşanan sorunların büyümesine neden olabiliyor. Zaten iletişim konusunda problemleri olduğu için en ufak olaylar bile zaman zaman sorun olarak karşımıza gelebiliyor."* (K13)

Okul Yöneticilerinin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Uyumlarını İyileştirmek İçin Alınan Tedbirler ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul uyumlarını iyileştirmek için alınan tedbirler ve yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen "Yabancı uyruklu öğrencileri okula alıştırmak ve uyumlarını sağlamak amacı ile ne tür faaliyetler yapılmaktadır?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumlarını Sağlamak İçin Alınan Tedbirler ve Yapılan Uygulamalar

Kod	Frekans	Yüzde (%)
Herhangi Bir Uygulama Yapılmıyor	13	86,67
Rehberlik Hizmetleri	1	6,67
Sosyal Faaliyetler	1	6,67
Veli Toplantıları	1	6,67

Tablo 8 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul uyumlarının sağlanması için alınan tedbirler ve yapılan uygulamalara ilişkin rehberlik servisinden faydalandıklarını (f=1), sosyal faaliyetlerin faydalı olduğunu (f=1) ve veli toplantıları düzenlediklerini (f=1) belirtmişlerdir. Fakat katılımcıların çoğunluğu bu konuya özel olarak herhangi bir faaliyet gerçekleştirilmediği (f=13) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okul uyumlarının sağlanması için alınan tedbirler ve yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

"Ekstra bir faaliyet yapılmamaktadır." (K3)

"Aile bilgilendirme toplantıları ve rehberlik bölümü bazı çalışmalar yürütmekte." (K6)

"Ben bu türden bir faaliyete şahit olmadım. Bu konuyla ilgili Türkiye genelinde yapılan faaliyetler olduğunu biliyorum, okulumuzda da PİKTES projesi uygulanıyor ancak çok kısıtlı sayıda. Yabancı uyruklu öğrenciler okula geldikten sonra tüm öğrencilerle aynı şekilde eğitim görüyor." (K8)

"Dil sorunlarının bir şekilde çözülmesi için her tür etkinlik yapılmalı. Ama bu bir politika olarak belirlenmeli okul idaresinin veya öğretmenleri bireysel gayretleri bunun için yeterli değil." (K11)

"Biz okulumuz özelinde böyle bir çalışma yapmıyoruz. Bakanlık seviyesinde de bizim okul türümüze uygun bir faaliyet yok maalesef. Bu nedenle de öğrencilerin yarıya yakın bir kısmı okula alışamayıp okulu bırakıyorlar maalesef." (K13)

"Özellikle okula alıştırmak için yapılan bir faaliyet yok. Öğrenci eğitim sürecine dahil olduktan kısa süre sonra okula ve kurallara uyum sağlıyorlar." (K14)

Okul Yöneticilerinin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Uyumlarını Sağlamaya İlişkin Görüş ve Önerileri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul uyumlarını sağlamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen "Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarında yaşanan sorunlara yönelik sizce neler yapılmalıdır?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenerek kodlanmış ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Uyumlarının Sağlanması İçin Öneriler

Kod	Frekans*	Yüzde (%)
Türkçe Dil Eğitimi	7	46,67
Zorunlu Türkçe Eğitimi	6	40,00
Veli İletişimi	5	33,33
Bakanlık Seviyesinde Düzenleme	4	26,67
Mesleki Eğitime Yönlendirme	4	26,67
Sosyal ve Sportif Faaliyetlere Yönlendirme	3	20,00
Denklik İşlemleri	2	13,33
Kurs ve Uyum Programları	1	6,67

* Birden fazla katılımcı aynı yönde cevap vermiştir

Tablo 9 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemlerinin çözümüne ilişkin bu öğrencilerin ciddi bir Türkçe dil eğitimi almaları gerektiği (f=7) ve Türkçe eğitiminin zorunlu olarak planlanması gerektiği (f=6) yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcılar veli iletişiminin artırılmasının bu konuda faydalı olacağını (f=5) belirtmişlerdir. Okul düzeyinde yapılacak olan düzenlemelerin çok etkili olmadığı yabancı uyruklu öğrencilerin okula ve topluma uyum sağlamaları için düzenlemelerin bakanlık seviyesinde olması gerektiğini düşünen (f=4) okul yöneticileri olduğu görülürken bu öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesinin daha faydalı olacağını düşünen (f=4) katılımcılar olduğu da görülmüştür. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere katılımlarının artırılmasının okul uyumlarına olumlu etkisi olacağı (f=3), kayıt esnasında denkliklerinin daha verimli değerlendirilmesi gerektiği (f=2) ve yabacı uyruklu öğrencilere yönelik kurs / uyum programları düzenlemesi gerektiği yönünde görüşler sunan okul yöneticileri de bulunmaktadır.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okul uyumlarının sağlanmasına yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yöntemi ile aşağıda verilmiştir:

"Yabancı uyruklu öğrencilerin, normal eğitim sistemine adapte olabilmesi ve kendi bilgisi düzeyinde eğitim almasının sağlanabilmesi için öncelikle bir dil eğitimi verilmesi şart. Dil eğitiminde belli bir seviyeye ulaşan öğrenciler bilgi seviyesine yönelik sınıf grubuna alınarak devam edilmeli. Böylelikle öğrenci hem derse daha yaktın olacaktır hem de başarısız olmayacaklardır." (K3)

"Özellikle sosyal yönden gelişebilecekleri, arkadaşları ile birbirlerini yakından tanıyarak birbirleri ile sağlıklı iletişim kurabilecekleri sosyal ve sportif faaliyetler gerçekleştirilebilir." (K4)

"Yeni bir kültüre ve eğitim sistemine uyum çok kolay olmasa gerek. Lise düzeyinde ilk kez Türk Milli Eğitim Sistemine dahil olan yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu ilkokul kademesine göre daha güç. Öncelikle dil problemini çözmek gerekli. Belki de doğrudan okula kabul etmeden önce 3-5 ay gibi bir süre sadece dile dönük bir program uygulanabilir." (K6)

"Öncelikle dil problemine çözüm bulunmalı ders dışı etkinlikler ile çözülebilir. Sayıları aynı okulda belirli düzeyde tutulmalı. Mesleki eğitime yönlendirilmeleri daha verimli olabilir." (K9)

"Türkçe öğrenme zorunluluğu getirilmeli. Ödenen ya da ödenecek burslarda akademik başarı zorunluluğu getirilmeli. Belli okul ve sınıflara değil her okula ve sınıfa belli sayıda yabancı uyruklu öğrenci yerleştirilmeli." (K12)

"Bu konuda hazırlayıcı eğitim verilmesi gerekli. Eğitim sürecine hazırladıktan sonra okula devam etmeleri daha faydalı olur diye düşünüyorum. Ayrıca aşama velilere de bir hazırlama eğitimi olması gerekli. Okuldaki kuralları, sistemin işleyişi ve dersler bilgi verilerek hazırlanmalı." (K15)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Komşusu Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye'de göç ve göçmenlik ciddi boyutlara ulaşmıştır. Sosyal hayatın her boyutunda göçün ve göçmenlerin etkisi hissedilmektedir. Göç yoluyla Türkiye'ye gelen göçmenlerin toplumsal hayata ve düzene uyum sağlamaları ancak eğitim yoluyla mümkündür. Bu doğrultuda okul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin okullara uyumları noktasında yaşanan problemler ve bu problemlere çözüm önerileri hakkında okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bulgular bölümünde çalışma grubunun görüşleri analiz edilmiş ve bu bölümde ulaşılan sonuçlara yer verilerek sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmıştır

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan problemlerin ilki olarak yoğunlukla iletişim sürecini olumsuz etkilemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişim güçlüğü ise hem akademik başarıyı hem de okula uyum sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Sarıahmetoğlu (2019) da yabancı uyruklu öğrencilerdeki bu dil probleminin okula uyum ve okul kurallarını öğrenmede önemli problemler oluşturduğu sonuçlarına ulaşarak araştırmamızı desteklemektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde en temel problem dil konusunda olmaktadır (Öztürk, 2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de eğitim hayatlarına devam ederken karşılaştıkları en büyük problemin dile dair olduğu sonucuna ulaşan diğer çalışmalar da Nar (2008) ve Sarıtaş, Şahin, ve Çatalbaş (2016)'a aittir. Yaşanan dil probleminden dolayı mülteci öğrenciler dersleri iyi anlayamamakta, bu da motivasyonlarını ve güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Gerçekleştirdiği çalışmasında Delen (2020) yabancı uyruklu öğrencilerin dersi anlayamadıkları için ders içinde ders dışı etkileşimde bulunmalarının arttığını, istendik davranış değişiklikleri sergilemede isteksiz oldukları ve ev ödevlerini ya yapmadıkları ya da gelişigüzel yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarına dair yaşadıkları tüm problemlerin temelinde aslında dil problemi bulunmaktadır (Öztürk, 2018). Dil problemi yaşayan öğrencilerin arkadaş edinmeleri zorlaşmakla birlikte ve öğretmenleri ile olan iletişimleri de bu durumdan zarar görmektedir. Bu süreçler de öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve okula uyum süreçleri sekteye uğramaktadır. Kırdar (2022), Uzun ve Bütün (2016), Konan ve Gürsul (2021) da çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin en temelinde dil olduğunu bulgulamıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmadan ulaşılan sonuçların diğer çalışma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olan iletişimlerinin okul yöneticileri görüşlerine göre değerlendirilmesinde uyum sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle sağlıklı bir iletişim halinde olmaması derslerde anlatılanları anlamamalarına ve eğitimde motivasyonlarına olumsuz etki etmektedir. Kendi kültürlerine ait olan ve yaşadıkları ülkeye uymayan kültürel kodları onların arkadaşları ile uyumlarını da güçleştirmektedir. Mevcut kültür ve yaşam tarzı farklılıklarının onların Türk toplumuna adapte olmalarını zorlaştırdığı sonucuna ulaşan Levent ve Çayak (2017) araştırma sonucumuzu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Takır ve Özerem (2019)'de araştırma sonucumuzu destekleyen bir sonuca ulaşarak yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve kültür farklılıkları sebebiyle dersleriyle ilgilenmedikleri, okuldan koptukları ve bu sebeplerle de okula uyum sağlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kuralları ve kültürüne uyumlarına dair okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirildiğinde ilk problemin dil bilmeme kaynaklı iletişim bozuklukları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine dil bilmemeleri arkadaş edinmelerini güçleştirmekte ve bu durum onların etnik gruplaşmalara meyillenmesine neden olmaktadır. Etnik gruplar ise okullarda disipline dair sorunlar yaşatmaktadır. Dil sorunu okul kuralları ve düzenine uyumda en büyük sorunların başında gelmektedir ve bu durum okulda yaşanan şiddet olaylarını arttırmaktadır (Sarıahmetoğlu, 2019). Ayrıca çalışmamızın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri savaştan kaçarak Türkiye'ye yerleşen yabancı uyruklu öğrencilerin savaşın tüm yıkıcı etkilerini yaşamalarından kaynaklı psikolojik problemler yaşadıklarını ve bunun da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Savaşla birlikte travmalar yaşayan tüm öğrencilere psikolojik ve sosyal yönden destek olmak gerekmektedir (Tuncer ve Dikmen, 2017).

Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarını olumsuz yönde etkileyen diğer durum ise bu öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutumlara sahip olmalarıdır. Bu olumsuz tutumlar onları okula devamını sekteye uğratmakta ve öğrenciler okulda ya devamsızlık yapmakta ya da okula devam etmek istememektedirler. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin milli değerlere dair gerçekleştirilen okul törenlerine katılma konusunda isteksiz oldukları da ulaşılan bir diğer sonuçtur. Farklı bir coğrafya ve kültürde büyüyerek Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türklerin milli değerlerini benimsemelerinin zaman alacağı gerçeği ile bu öğrencilerin öğretmenlerine ve okul arkadaşlarına büyük sorumluluklar düştüğü düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin ders dışı faaliyetlere katılmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır ancak Yiğit, Şanlı ve Gökalp (2021) gerçekleştirdikleri araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere katılım konusunda istekli oldukları sonuçlarına ulaşarak araştırma sonucumuzla örtüşmeyen bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmaların çalışma grubu farklılıkları ile çalışmaların gerçekleştirildiği zaman dilimlerinin farklı olmasının bu uyuşmazlığa neden olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında dil sorunlarının belirli oranda çözülmesi ile öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım göstermede daha istekli hale geldikleri de araştırma sonuçlarının örtüşmeme nedeni olarak düşünülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin okul yönetimi ile olan iletişimleri değerlendirildiğinde çalışma grubu görüşlerine göre yaşanan problemlerin başında yine Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan iletişim problemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe okulla olan iletişimlerin de daha olumlu olduğu yönünde görüş bildiren okul yöneticileri de bulunmaktadır. Ailelerin sosoekonomik düzeyleri yükseldikçe çocuklarının eğitimleriyle ilgilenme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur Sarıahmetoğlu (2019). Nar (2008)'de öğrenim ailelerinin dil problemi yaşamaları durumunda çocuklarının eğitim süreci ve dersleri ile ilgilenemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Avcı (2019), Konan ve Gürsul (2021), Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ile Levent ve Çayak (2017) da araştırmalarında okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin aileleri ile iletişim konusunda problem yaşadıkları sonucuna ulaşarak araştırmamızı desteklemektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda oluşturduğu etnik grupların okullarda disiplin sorunu yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin etnik gruplar oluşturmalarının temelinde ise dil probleminden kaynaklanan sosyalleşme ve arkadaş edinmede yaşadıkları problemlerdir. Oluşan etnik grupların ise öğrencilerin okula adapte olmalarına ve uyum sağlamalarına zarar verdiği görülmektedir. Okulda bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı arttıkça okulda yaşanan etnik gruplaşma problemleri de artmaktadır. Gerçekleştirdiği çalışmada ulaştığı yabancı uyruklu öğrencilerin etnik gruplaşması sonucu okullarda çatışmaların yaşandığı ve bu durumun öğrencilerin okula uyumunu zorlaştırdığı sonucuna ulaşan . Sarıahmetoğlu (2019) araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerinde yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görüşlerine göre herhangi bir çalışma yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu uyum problemlerini çözmek adına okulların rehberlik servislerinin bazı çalışmalar yaptığı görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı dil problemi çözülmesi gereken en önemli problemdir. Öğrencilerin okula ve eğitime başlamadan önce hem uyum hem de akademik başarıları için temel bir Türkçe kursu almaları gerektiği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinde bu önlemlerin Bakanlık düzeyinde alınması gerektiği görüşü hakimdir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesi ve topluma bu şekilde kazandırılabilecekleri de düşünülmektedir. Türkiye'de eğitim sürecine başlamadan önce yabancı uyruklu öğrencilerin denklik işlemlerinin daha özenli yapılması gerektiği de ulaşılan diğer sonuçlardandır. Öğrencilerin ve öğrenci ailelerinin uyumlarını kolaylaştırmak adına uyum programlarının düzenlenmesi gerektiği de düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıda verilmiştir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ Öğrenciler Türkiye'de denklikleri kapsamında eğitim hayatına başlamadan önce Türkçe dersi alarak eğitim sürecinde dil kaynaklı yaşanacak pek çok problem bertaraf edilebilir.
- ✓ Bakanlık düzeyinde yabancı uyruklu öğrenciler için uyum programları düzenlenebilir.

- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin okullarına uyumlarını kolaylaştırmak ve arkadaş edinerek sosyalleşmelerini sağlamak için okul içinde bu öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere katılmasını destekleyen uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Savaşın yıkıcı etkilerini azaltacak rehberlik faaliyetlerinde bulunulmalıdır.
- ✓ Ailelerin okul ile iletişimlerini düzenlemek ve iyileştirmek için ev ziyaretleri düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Çalışma grubu genişletilerek daha genel sonuçlara ulaşılabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarına dair kendilerinin, ailelerinin ve ders öğretmenlerinin de görüşlerinin alındığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Çalışma nitel olarak değil, nicel yöntemlerle gerçekleştirilebilir ve başkaca değişkenlerle arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 15 (1)*, 37-75.

Ardoğan, E. (2022). *Mülteci öğrencilerin (Suriyeli) fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının tespiti.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Dil Öğretimi ve Eğitim Araştırmaları , 2 (1)*, 57-80.

Belhan Çelik, S. (2022). *Mülteci çocuklarda okul temelli bilişsel aktivite eğitiminin bilişsel beceriler, akademik performans ve yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgili, H. (2016). *İnönü üniversitesi'nde yabancı uyruklu öğrenci olmak: Etnografik bir araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Bozdağ, F. (2020). *Mülteci çocukların psikolojik sağlamlıkları ve kültürlenme stratejileri.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brink, P. J. (1991). Issues of reliability and validity. M. (. J. M. içinde, *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue* (s. 164-186). Newbury Park, CA: Sage.

Cırıt Karaağaç, F. (2018). *Resmi ilköğretim okullarına devam eden Suriyeli mülteci çocukların eğitim sorunlarının belirlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory in to Practice, 39 (3)*, 124-130.

Daymon, C. ve Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications.* London: Rout Ledge.

Delen, A. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nicel açıdan incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2)*, 572-599.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. N. K. (Ed.) içinde, *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd)* (s. 1-32). Thousands Oaks, CA: Publications, Inc.

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 Yılları Arasında Yayımlanan Eğitim Bilimleri Dergilerindeki Makalelerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi: Betimsel Bir Analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 140-147.

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction (4th ed.).* Boston,MA: Pearson.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30 (4)*, 233-252.

Gülcegül, S. (2020). *Sınıfında mülteci öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Gün, Z. (2002). Çocuk ve Göç. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 216-229.

Keleş, F. B. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de kültürlenme düzeyleri, kültürleşme stresleri ve kolektif benlik saygıları arasındaki ilişkiler.* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Kırdar, G. (2022). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kırımlı, G. (2022). *Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* (Yüsek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Konan, N. ve Gürsul, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocukların öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *11th ECLSS Conferences on Language and Social Sciences*, 286-297.

Levent, F. v. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 21-46.

Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences (9th Edition).* England, Essex: Pearson.

Mülteciler Derneği. (2021, 25 11). *Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Kasım 2021*. multeciler.org.tr: https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ adresinden alındı

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Öztürk, F. Z. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Ünivesitesi Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*, 52-79.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed).* CA: Sage: Thousand Oaks.

Sarıahmetoğlu, H. (2019). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Uyumunda Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman Bölgesi Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Çocukların Yaşadığı Temel Eğitim Sorunlarının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 246-260.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25 (1)*, 208-229.

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası Göç Olgusu ve Yol Açtığı Etkiler: Suriye Göçü Örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* , 1-13.

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 419-426.

Şen, Y. F. ve Özkorul, G. (2016). Türkiye – Avrupa Birliği ilişkilerinde yeni bir eşik: sığınmacı krizi bağlamında bir değerlendirme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 86-119.

Şişman, M. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Takır, A. ve Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 659-678.

Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20*(1), 153-182.

Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2017). Göçmenlerin eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *11. Kamu Yönetimi Sempozyumu* (s. 1417-1427). Elazığ: Elazığ Üniversitesi.

Uyanık, A. (2019). *Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* . (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1)*, 72-83.

Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 5 (2)*, 55-73.

Yiğit, A., Şanlı, E. ve Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 471-496.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri (11. baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research . *Elementary Education Online, 9 (1)*, 79-92.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Managament and Organization

Planlı Davranış Teorisi Çerçevesinde Organik Gıda Satın Alma Niyetinin Öncülleri Olarak Hedonik ve Faydacı Tüketici Tutumları

Hedonıc and Utilitarian Consumer Attitudes as Antecedents of Organic Food Purchase Intention within The Frame of The Theory of Planned Behaviour

Mehmet Cançelik [1]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı tüketicilerin organik gıda satın alma niyetlerini etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışma Planlı Davranış Teorisi üzerine inşa edilmiştir. Ayrıca, organik gıda alımına yönelik tutumun belirleyicileri olarak, hedonik ve faydacı tüketici tutumları dâhil edilerek Planlı Davranış Teorisi modeli genişletilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler yapılandırılmış bir anket aracılığıyla Şanlıurfa'da yaşayan 464 tüketicinin katılımı ile elde edilmiştir. Çalışmada önerilerin hipotezleri test etmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar literatürde var olan birçok çalışma ile paralellik göstererek organik gıda satın alma niyetini açıklamada Planlı Davranış Teorisi'ni doğrulamıştır. Buna göre tüketicilerin organik gıda satın alma niyeti, organik gıda alımına yönelik tutum, subjektif norm, algılanan davranışsal kontrol ve algılanan zorluk tarafından belirlenir. Analiz sonuçları algılanan davranışsal kontrolün organik gıda satın alma niyetini açıklamada en güçlü etkiye sahip değişken olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar organik gıdaya olan hedonik ve faydacı tüketici tutumlarının organik gıda alımına yönelik tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan aracılık analizi neticesinde organik gıdaya olan hedonik ve faydacı tüketici tutumlarının organik gıda alımına yönelik tutum aracılığıyla organik gıda satın alma niyetini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak faydacı tutum hem organik gıda alımına yönelik tutum hem de satın alma niyeti üzerinde hedonik tutumdan daha güçlü bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Hedonik ve faydacı tutum, Organik gıda, Planlı Davranış Teorisi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the factors that influence the consumers' intentions to purchase organic food. The study is built on the Theory of Planned Behavior. In addition, the Theory of Planned Behavior model has been extended by including hedonic and utilitarian consumer attitudes as determinants of attitude towards organic food purchase. The data used in the study were obtained through a structured questionnaire with the participation of 464 consumers living in Şanlıurfa. Structural equation modelling was used to test the hypotheses in the study. The results obtained, in parallel with many studies in the literature, confirmed the Theory of Planned Behavior in explaining the organic food purchase intention. Accordingly, consumers' intention to purchase organic food is determined by their attitude towards organic food purchase, subjective norm, perceived behavioral control, and perceived difficulty. The results of the analysis indicate that perceived behavioral control is the variable with the strongest effect in explaining organic food purchase intention. In addition, the results indicate that hedonic and utilitarian consumer attitudes towards organic food have a significant effect on the attitude towards organic food purchase. As a result of the mediation analysis, it was concluded that hedonic and utilitarian consumer attitudes towards organic food positively affect the organic food purchase intention through the attitude towards organic food purchase. Finally, the utilitarian attitude has a stronger effect than the hedonic attitude on both the attitude towards organic food purchase and purchase intention.

Keywords: Hedonic and utilitarian attitude, Organic food, The Theory of Planned Behavior

How to Cite This Article
Cançelik, M. (2023). "Planlı Davranış Teorisi Çerçevesinde Organik Gıda Satın Alma Niyetinin Öncülleri Olarak Hedonik ve Faydacı Tüketici Tutumları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4840-4849. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67328

Arrival: 27 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Dünyada giderek tarımın önüne geçen sanayileşme ve hızlı nüfus artışı gıdaya ulaşma sorununu da beraberinde getirmiştir. Bu durumun yarattığı nüfusun nasıl doyurulacağı sorusu yine sanayileşmenin bir yöntemi olan birim alandan daha fazla ürün elde etmek ve bu amaçla sentetik ve kimyasal girdilerin kullanımının yaygınlaştırması ile çözülmüştür (Ustaahmetoğlu ve Toklu, 2015). Özellikle 1960'lı yıllarda başlatılan ve üretimde yüzyılın en önemli teknolojik gelişmelerinden bir sayılan Yeşil Devrim ile tarım ürünlerinde %100'e varan artışlar sağlanmıştır (Bayram, Yolcu ve Aksakal, 2011; Rana ve Paul, 2017). Bu dönemden sonra 1990'lı yıllarda ise 2. Yeşil Devrim ile tarım ürünlerinin genleriyle oynanmaya başlanmıştır (Atalık, 2010). Tarımda verimliliği arttırmak adına yapılan bu devrimler soruna çare olmadığı gibi beraberinde çevre ve sağlıkla ilgili birçok zararlı etkinin de ortaya

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye.

çıkmasına sebep olmuştur. Bu çerçevede kimyasal girdilerin, genetiği değiştirilmiş organizmaların yol açtığı kanser gibi hastalıklar, bu uygulamaların doğal çevrede yarattığı tahribatlar ve yaşanan deli dana, dioksin krizleri gibi gıda skandalları tüketicileri modern tarım uygulamalarını sorgulamaya yöneltmiştir. Bunun sonucu olarak güvenli gıda ve sağlıkla ilgili endişelerin yanı sıra artan çevre bilinci organik gıdaya olan ilgiyi arttırmıştır. (Hughner, McDonagh, Prothero, Shultz II ve Stanton, 2007; M.-F. Chen, 2007; Ureña, Bernabéu ve Olmeda, 2008; Nasir ve Karakaya, 2014; Avcı ve Yıldız, 2021; Teixeira, Barbosa, Cunha ve Oliveira, 2022).

Organik gıdalar tüm süreçlerinde herhangi bir katkı maddesi veya kimyasal kullanılmadan üretilen ürünlerdir. Bu açıdan organik gıdalar genellikle daha besleyici, daha sağlıklı, daha güvenli ve daha çevre dostu olarak algılanmaktadır (J. Chen ve Lobo, 2012; Teng ve Wang, 2015; Janssen, 2018; Dangi, Gupta ve Narula, 2020).

Literatür incelendiğinde tüketicilerin organik gıda satın alımlarının belirleyicileri konusunda çok sayıda farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde özellikle sağlık endişesi organik gıda satın almada/tüketmede ön plana çıkmaktadır. Zira birçok çalışma sağlık endişesinin organik gıda seçiminde en önemli belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Schifferstein ve Oude Ophuis, 1998; Magnusson, Arvola, Koivisto Hursti, Åberg ve Sjödén, 2001; Zanoli ve Naspetti, 2002; Magnusson, Arvola, Hursti, Åberg ve Sjödén, 2003; Shepherd, Magnusson ve Sjödén, 2005; Vermeir ve Verbeke, 2006; M.-F. Chen, 2009; Kriwy ve Mecking, 2012; Paul ve Rana, 2012; Sia ve diğerleri, 2013; Çabuk, Tanrikulu ve Gelibolu, 2014; Rana ve Paul, 2017; Dangi ve diğerleri, 2020; Avcı ve Yıldız, 2021; Teixeira ve diğerleri, 2022). Bunun yanında çevreye kaygısı da organik gıda satın almada/tüketmede önemli bir diğer faktördür (Schifferstein ve Oude Ophuis, 1998; Magnusson ve diğerleri, 2003; Padel ve Foster, 2005; Çabuk ve diğerleri, 2014; Dangi ve diğerleri, 2020). Yine literatürde gıda güvenliğinin (Michaelidou ve Hassan, 2008; Wee ve diğerleri, 2014; Ustaahmetoğlu ve Toklu, 2015; Hsu, Chang ve Lin, 2016), algılanan kalitenin (Magnusson ve diğerleri, 2001; De Toni, Eberle, Larentis ve Milan, 2018; Wu, Xiong, Yan ve Wang, 2021; Teixeira ve diğerleri, 2022), tadın (Schifferstein ve Oude Ophuis, 1998; Magnusson ve diğerleri, 2001; Chryssohoidis ve Krystallis, 2005; Jánská, Kollar ve Celer, 2020) ve yaş (Magnusson ve diğerleri, 2001, 2003; Nasir ve Karakaya, 2014; Singh ve Verma, 2017), cinsiyet (Magnusson ve diğerleri, 2001; Ureña ve diğerleri, 2008; Wee ve diğerleri, 2014; Ustaahmetoğlu ve Toklu, 2015), eğitim (Magnusson ve diğerleri, 2001; Dimitri ve Dettmann, 2012; Wee ve diğerleri, 2014; Singh ve Verma, 2017), gelir (Dimitri ve Dettmann, 2012; Wee ve diğerleri, 2014; Singh ve Verma, 2017) gibi sosyo-demografik özelliklerin organik gıda satın almada/tüketmede etkili faktörler olduğunu gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür.

Organik gıda satın almanın/tüketmenin önündeki engeller ile ilgili olarak çalışmalara bakıldığında fiyat (Magnusson ve diğerleri, 2001; Lea ve Worsley, 2005; Padel ve Foster, 2005; Singh ve Verma, 2017), bulunabilirlik (Chryssohoidis ve Krystallis, 2005; Lea ve Worsley, 2005; Dholakia ve Shukul, 2012) ve güvensizlik (Padel ve Foster, 2005; Lea ve Worsley, 2005; Dholakia ve Shukul, 2012) gibi faktörlerin başlıca engeller olduğu görülmektedir.

Planlı Davranış Teorisi (PDT) davranışsal niyeti tahmin etmede kullanılan en kapsamlı modellerden biridir (Ahmed ve diğerleri, 2021). Bu teori organik gıda tüketim davranışını açıklamada da araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmıştır (M.-F. Chen, 2007; Teng ve Wang, 2015; Rana ve Paul, 2017). Bu çalışmada tüketicilerin organik gıda satın alma niyetlerini Planlı Davranış Teorisi ile ele almaktadır. Ayrıca bu çalışmada yukarıda bahsi geçen çalışmalardan farklı olarak organik gıdaya olan hedonik ve faydacı tutumun tüketicilerin organik gıda satın alma niyetlerini nasıl etkileyeceği incelenecektir. Bu amaçla organik gıda alımına yönelik tutumun belirleyicileri olarak hedonik ve faydacı tüketici tutumları PDT modeline dahi edilerek genişletilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE HİPOTEZ GELİŞTİRME

Tüketicilerin gösterdiği belirli bir davranışın temel gerekçelerini anlamaya çalışmak araştırmacıların her zaman ilgisini çekmiştir. Bu açıdan niyetler planlanan davranışının iyi ve tarafsız bir tahmin edicisidir (Bagozzi, Baumgartner ve Yi, 1989) ve niyet ne kadar güçlüyse, davranışın ardından gelme olasılığı o kadar yüksektir (Ajzen, 2020). Aynı zamanda birçok tüketici davranışı teorisi de niyetleri tutum-davranış ilişkisinin kilit aracısı olarak görmektedir (Bagozzi ve diğerleri, 1989).

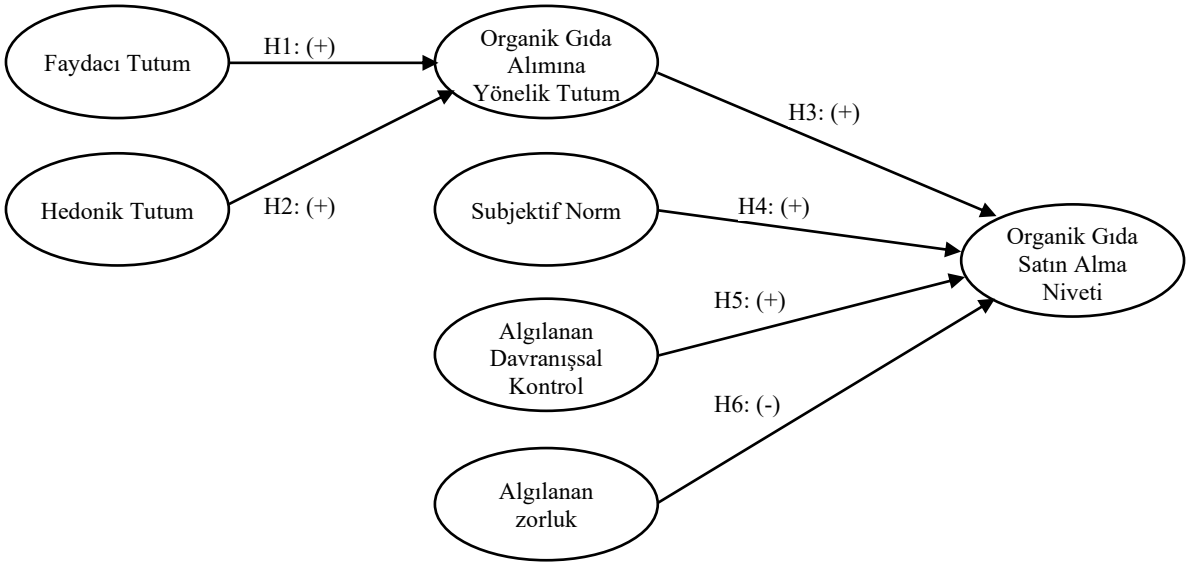
Davranışsal niyet modelleri çok sayıda davranışsal alanda ve sosyal psikolojide yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (M.-F. Chen, 2007). Bunun yanında daha öncede ifade edildiği gibi PDT davranışsal niyeti tahmin etmede kullanılan en kapsamlı modellerden biridir ve çok sayıda davranışsal alandaki davranışı açıklamak ve tahmin etmek için sıklıkla kullanılmıştır (Ajzen, 2020).

PDT, daha önce Fishbein ve Ajzen tarafından ortaya koyulan Gerekçeli Eylem Teorisinin bir uzantısıdır. Gerekçeli Eylem Teorisinde olduğu gibi PDT'de de odak noktası bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirme niyetidir (Ajzen, 1991).

PDT'ye göre niyetin temel olarak üç belirleyicisi vardır. İlki, davranışa yönelik tutumdur ve kişinin söz konusu davranışa yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmesini ifade eder. İkincisi, subjektif norm olarak adlandırılan sosyal bir faktördür ve kişinin davranışı gerçekleştirmek veya gerçekleştirmemek için hissettiği sosyal baskının derecesini ifade eder. Üçüncüsü ise algılanan davranışsal kontroldür ve davranışı gerçekleştirmenin algılanan kolaylığını veya zorluğunu ifade eder. Diğer bir ifadeyle kişinin davranış üzerinde sahip olduğunu hissettiği kontrol derecesidir. Genel bir kural olarak, bir davranışla ilgili olarak tutum ve subjektif norm ne kadar olumluysa ve algılanan davranışsal kontrol ne kadar büyükse, bireyin söz konusu davranışı gerçekleştirme niyeti o kadar güçlü olmalıdır (Ajzen, 1991).

Bir kişi davranışı gerçekleştirmeye güçlü bir şekilde niyetli olabilir. Fakat bazı kısıtlamalar, eksiklikler veya başka faktörlerin etkisiyle bunu gerçekleştiremeyebilir (Trafimow, Sheeran, Conner ve Finlay, 2002). Bu nedenle bazı araştırmacılar algılanan davranışsal kontrolün algılanan zorluk ve algılanan kontrol olmak üzeri iki temel yapıdan oluşabileceğini ifade etmektedir (Sparks, Guthrie ve Shepherd, 1997; Trafimow ve diğerleri, 2002; M.-F. Chen, 2007).

Bu açıklamalar çerçevesinde organik gıdalara yönelik hedonik ve faydacı tutumun tüketicilerin organik gıda satın alma niyetlerine etkisini PDT'ye dayalı olarak açıklamaya çalışan araştırma modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Araştırma Modeli
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Hedonik ve Faydacı Tutum

Batra ve Ahtola'ya (1991) göre tüketici tutumları doğası gereği iki boyutludur, çünkü tüketiciler iki temel nedenden dolayı mal ve hizmet satın alır ve tüketim davranışlarını gerçekleştirir: İlki hedonik (tamamlayıcı duygusal tatmin) ikincisi ise faydacı (araçsal nedenler). Bu nedenle, hedonik tüketimin haz odaklı tüketim olduğuna inanılırken, faydacı tüketim ise tüketimin işlevsel değeri ile ilgilidir (Nasir ve Karakaya, 2014). Diğer bir ifadeyle tüketimin faydacı boyutu kullanışlılıkla, faydayla ilişkilendirilirken, hedonik boyutu ise deneyimsel etkiyle (örneğin ne kadar hoş ve kabul edilebilir olduğu) ilişkilendirilir. Ayrıca bu iki boyutun birbirini dışlaması gerekmez. Yani bir tüketim deneyimi hem hazcı hem de faydacı olabilir (Batra ve Ahtola, 1991).

Önceki çalışmalar dikkate alındığında hedonik ve faydacı tutumların tüketici davranışlarını yönlendirdiği ve organik gıda satın alıp almama kararlarında etkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Wang, Wiegerinck, Krikke ve Zhang, 2013; Nasir ve Karakaya, 2014; H.-J. Lee ve Yun, 2015; T. H. Lee, Fu ve Chen, 2019). Bu çalışmada da önceki çalışmalardan alınan destekle organik gıdaya olan hedonik ve faydacı tutumların organik gıda alımına yönelik tutumu olumlu etkilemesi beklenmektedir. Bu nedenle aşağıda yer alan iki hipotez geliştirilmiştir.

H1: Organik gıdaya olan faydacı tutum tüketicilerin organik gıda alımına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler.

H2: Organik gıdaya olan hedonik tutum tüketicilerin organik gıda alımına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler.

Organik Gıda Alımına Yönelik Tutum

Daha öncede ifade edildiği gibi tutum kişinin davranışa yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmesini ifade eder. Ajzen'e (1991) göre bir davranışa ilişkin tutum ne kadar güçlü olursa, kişinin söz konusu davranışı gerçekleştirme niyeti o kadar güçlü olur. Böylelikle tüketicilerin organik gıda alımına yönelik olumlu tutumlarının, satın alma niyetlerini de olumlu yönde etkileyeceğine güçlü bir şekilde inanılmaktadır. Önceki çalışmalar da bunu desteklemektedir (Bredahl, 2001; M.-F. Chen, 2007; Tarkiainen ve Sundqvist, 2005; Wang ve diğerleri, 2013).

H3: Organik gıda alımına yönelik olumlu tutumlar, organik gıda satım alma niyetini olumlu yönde etkiler.

Subjektif Norm

Subjektif norm, kişinin kendisi için önemli referansların (aile, akraba, arkadaş vb.) bir davranışı onaylayıp onaylamayacağına ilişkin algısını ifade eder. Yani kişinin kendisi için önemli olan insanların düşünceleri bir davranışı gerçekleştirme veya kaçınma niyetini etkiler (Ajzen, 1991). Buna göre kişi, referans çevresinde organik gıda satın almanın arzu edilen bir davranış olduğuna inanıyorsa, organik gıda satın alma niyeti yüksek olacaktır. Yapılan çalışmalar subjektif norm ile organik gıda satın alma niyeti arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Tarkiainen ve Sundqvist, 2005; Al-Swidi, Mohammed Rafiul Huque, Haroon Hafeez ve Noor Mohd Shariff, 2014; Teng ve Wang, 2015; Ahmed ve diğerleri, 2021).

H4: Subjektif norm, organik gıda satın alma niyetini olumlu yönde etkiler.

Algılanan Davranışsal Kontrol ve Algılanan Zorluk

Daha öncede ifade edildiği gibi algılanan davranışsal kontrol kişinin davranış üzerinde sahip olduğunu hissettiği kontrol derecesidir. Bu durum davranışı kolaylaştıran veya engelleyen faktörlerin varlığı ile ilgilidir (Ajzen, 1991, 2020). Algılanan zorluk ise kişinin, davranış üzerindeki kişisel kontrol derecesini etkilediğine inanılan beceri ve yeteneklerini ifade eder (M.-F. Chen, 2007). O halde algılanan zorluk beceri ve yetenekler gibi kişinin içinde yerleşik olan faktörleri kapsarken, algılanan kontrol ise kişinin davranış üzerindeki kişisel kontrol derecesini etkilediğine inanılan zaman, para, erişim ve sahip olunan fırsatlar gibi dış faktörlerin etkisini kapsar (Bredahl, Grunert ve Frewer, 1998). Buna göre kişi organik gıda satın almak için davranış kontrolüne sahip olduğunu düşünüyorsa, satın alma niyetinin daha yüksek olması beklenmektedir. Buna karşılık kişi daha fazla zorluk algılıyorsa, satın alma niyetinin daha düşük olması beklenmektedir. Yapılan araştırmalar algılanan davranışsal kontrol (M.-F. Chen, 2007; Wong, Hsu ve Chen, 2018; Ahmed ve diğerleri, 2021) ve algılanan zorluğun (Bredahl, 2001; Trafimow ve diğerleri, 2002; M.-F. Chen, 2007) organik gıda satın alma niyeti ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu çerçevede aşağıda yer alan iki hipotez geliştirilmiştir.

H5: Algılanan davranışsal kontrol, organik gıda satın alma niyetini olumlu yönde etkiler.

H6: Algılanan zorluk, organik gıda satın alma niyetini olumsuz yönde etkiler.

YÖNTEM

Anakütle ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa'da yaşayan ve organik gıda satın alma potansiyeline sahip bireyler oluşturmaktadır. Bu sebeple düzenli bir aylık gelire sahip olanlar hedef kitleye dâhil edilmiştir. Fakat evren içerisinde bu sayının tam olarak bilenememesi sebebi ile gerekli örneklem büyüklüğü Hair vd. tarafından tavsiye edilen çalışılan değişken başına 15-20 gözlem hesabına dayılı olarak hesaplandı (Wong ve diğerleri, 2018). Çalışmamız yedi yapıdan oluşmaktadır. Bunlar; 4 madde hedonik tutum, 4 madde faydacı tutum, 5 madde organik gıda alımına yönelik tutum, 3 madde subjektif norm, 4 madde algılanan davranışsal kontrol, 4 madde algılanan zorluk ve 5 madde satın alma niyeti olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Buna göre ideal örneklem büyüklüğü en az 15x29= 435 olmalıdır. Bu hesaplama dikkate alınarak 464 geçerli anket formu analizlerde kullanılmak amacıyla araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplam Yöntemi ve Aracı

Şekil 1'de yer alan araştırma modelini test etmek amacıyla gerekli olan veriler oluşturulan anket formu vasıtasıyla toplanmıştır. İki bölümden oluşan anket formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini anlamak amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim ve aylık gelire ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Anket formunun ikinci bölümünün oluşturulmasında ise literatürde daha önce geliştirilmiş olan ölçeklerden faydalanılmıştır. Bunlardan ilki hedonik ve faydacı tüketici tutumları ölçeği olup Batra ve Ahtola'dan (1991) alınmıştır. Ölçek dört faydacı ve dört hedonik olmak üzere sekiz ifadeden oluşmakta ve yanıtlar 7'li semantik farklılık ölçeğinde puanlanmıştır. Ankette yer alan diğer ifadeler ise Ajzen'nin Planlı Davranış Teori'ne göre

tasarlanmıştır. Bu amaçla organik gıda alımına yönelik tutum beş ifade ile ölçülmeye çalışılmış, bu ifadeler Bredahl, (2001); M.-F. Chen, (2007) ve Wang ve diğerlerinin, (2013) çalışmalarından uyarlanmıştır. Subjektif norm üç ifade ile ölçülmeye çalışılmış, bu ifadeler Bredahl, (2001); M.-F. Chen, (2007); Teng ve Wang (2015) ve Wong ve diğerlerinin (2018) çalışmalarından uyarlanmıştır. Algılanan davranışsal kontrol dört ifade ile ölçülmeye çalışılmış, bu ifadeler Bredahl, (2001); M.-F. Chen, (2007) ve Wang ve diğerleri, (2013) çalışmalarından uyarlanmıştır. Algılanan zorluk dört ifade ile ölçülmeye çalışılmış, bu ifadeler Bredahl, (2001); M.-F. Chen, (2007) ve Wong ve diğerlerinin (2018) çalışmalarından uyarlanmıştır. Son olarak organik gıda satın alma niyeti ise beş ifade ile ölçülmeye çalışılmış, bu ifadeler Bredahl, (2001); M.-F. Chen, (2007) ve Wong ve diğerlerinin (2018) çalışmalarından uyarlanmıştır.

Araştırma verilerinin analizi SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiş, ardından verilerin güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını anlamak amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Son olarak hipotezleri test etmek için AMOS programında yapısal eşitlik modeli kurularak analiz gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların %39'u kadın, %61'i ise erkektir. Katılımcıların yaşları 19 ile 81 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 40,27'dir. Katılımcıların %9,7'si okuryazar, %17'si ilkokul, %17,9'u ortaokul, %21,8'i lise, %27,6'sı üniversite, %6'sı ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların aylık gelirleri 850 TL ve 100 bin TL arasında değişmekte ve gelir ortalaması 9.582 TL'dir.

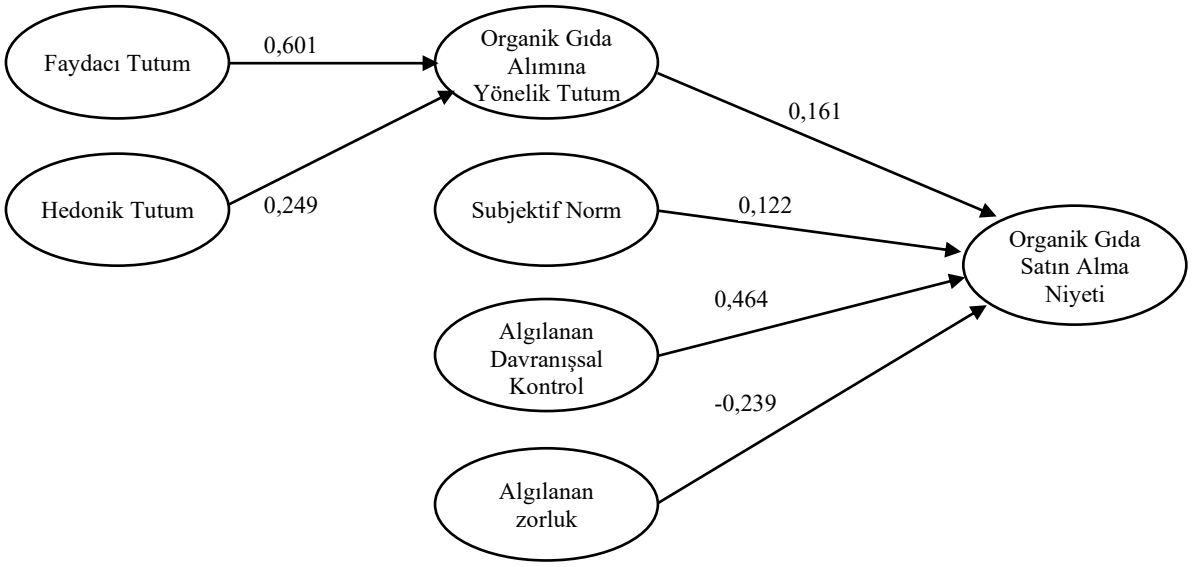
Tablo 1: Ölçüm Modeli Özellikleri

Yapı ve İfadeler	Faktör Yükleri	AVE	CR	Cronbach Alpha
Faydacı Tutum		0,575	0,843	0,843
FT1	0,737			
FT2	0,793			
FT3	0,791			
FT4	0,707			
Hedonik Tutum		0,509	0,805	0,804
HT1	0,651			
HT2	0,761			
HT3	0,721			
HT4	0,717			
Organik Gıda Alımına Yönelik Tutum		0,561	0,836	0,836
OGAYT1	0,725			
OGAYT2	0,833			
OGAYT3	0,753			
OGAYT4	0,676			
Subjektif Norm		0,662	0,855	0,855
SN1	0,771			
SN2	0,846			
SN3	0,823			
Algılanan Davranışsal Kontrol		0,546	0,827	0,822
ADK1	0,823			
ADK2	0,663			
ADK3	0,767			
ADK4	0,691			
Algılanan Zorluk		0,527	0,817	0,818
AZ1	0,688			
AZ2	0,745			
AZ3	0,723			
AZ4	0,746			
Organik Gıda Satın Alma Niyeti		0,498	0,832	0,830
OGSAN1	0,779			
OGSAN2	0,694			
OGSAN3	0,691			
OGSAN4	0,670			
OGSAN5	0,691			
χ^2=697,276, p<0,001, χ^2/df=2,119, NFI=0,884, TLI=0,925, CFI=0,935, GFI=0,899, AGFI=0,876, RMSEA=0,049				

Ölçüm modelini doğrulamak yani modelin verilerle kabul edilebilir bir uygunluk gösteri göstermediğini belirlemek amacıyla ilk olarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Model çeşitli uyum indeksleri kullanılarak test edilmiştir. Buna göre ilk olarak χ^2/df değerine bakıldığında değerin 2,119 olduğu görülmektedir. Değerin 3'ten küçük olması iyi model uyumunun göstergesidir (Kline, 2015). Diğer indekslere bakıldığında NFI=0,884, TLI=0,925, CFI=0,935, GFI=0,899, AGFI=0,876, (GFI ve AGFI değerlerinin 0,80 üzeri değer alması kabul edilebilir model uyumunu göstermektedir (Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994). Uyum indeksleri model uyumunu sağlamaktadır (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA, genel model uyumunu değerlendirmede daha etkilidir (Wang ve diğerleri, 2013) ve bu değer 0,049 alarak önerilen 0,05 değerinin altındadır (Kline, 2015).

Tablo 1'de ilk olarak faktör yük değerlerine bakıldığında ifadelerin tamamının önerilen 0,60 (Al-Swidi ve diğerleri, 2014) değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadece organik gıda alımına yönelik tutuma ait bir ifadenin yük değeri 0,60'tan düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeklere ait güvenilirlik analizleri sonuncunda Cronbach Alpha değerleri 0,80'i aşmaktadır. Bu değerler içsel tutarlılığın güçlü olduğunun göstergesidir (George ve Mallery, 2019). Ayrıca CR değerleri tüm boyutlarda eşik değer olan 0,60'ın üzerindedir (Bagozzi ve Yi, 1988). CR iç tutarlılığı temsil eder ve değer yükseldikçe iç tutarlılık artar (Hsu ve diğerleri, 2016). AVE (Ortalama Açıklanan Varyans) değerleri organik gıda satın alma niyeti (0,498) hariç önerilen 0,50 değerinin üzerindedir. 0,50 üzeri değerler yakınsak geçerliliğin olduğunu gösterir. Organik gıda satın alma niyeti değeri 0,50'nin altında olsa dahi yüksek CR değeri AVE değerinin kabul edilebilir olduğunu gösterir (Fornell ve Larcker, 1981). Son olarak verilerin normallik testi için basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde, ulaşılan değerlerin +2 ve -2 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2019).

Çalışmanın bu aşamasında yapısal model çalıştırılarak hipotez testleri gerçekleştirilmiştir. Modele ilişkin standardize yol katsayılarının yer aldığı sonuçlar şekil 2'de verilmiştir. Modelin uyum iyiliği indeksleri χ^2=716,427, p<0,001, χ^2/df=2,145, NFI=0,881, TLI=0,923, CFI=0,932, RMSEA=0,050 şeklindedir.



Şekil 2: Analiz Sonuçları
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Gerçekleştirilen hipotez testleri sonuncunda ilk olarak faydacı (γ=0,601, p<0,001) ve hedonik (γ=0,249, p<0,001) tüketici tutumlarının organik gıda alımına yönelik tutumu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre H1 ve H2 hipotezleri desteklenmiştir. Ayrıca organik gıda alımına yönelik tutum üzerinde faydacı tutumun hedonik tutumdan daha güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Organik gıda alımına yönelik tutumun (γ=0,161, p<0,001) organik gıda satın alma niyetini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılarak, H3 hipotezi desteklenmiştir. Subjektif normların (γ=0,122, p<0,05) organik gıda satın alma niyetini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılarak, H4 hipotezi desteklenmiştir. Algılanan davranışsal kontrolün (γ=0,464, p<0,001) organik gıda satın alma niyetini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılarak, H5 hipotezi desteklenmiştir. Son olarak algılanan zorluğun (γ= -0,239, p<0,001) organik gıda satın alma niyetini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılarak, H6 hipotezi desteklenmiştir. Bu sonuçlara göre hipotezler çalışmada öne sürüldüğü gibi desteklenmiştir.

Hipotez testlerine ek olarak AMOS programında Bootstrap kullanılarak hedonik ve faydacı tutumum organik gıda satın alma niyeti üzerindeki dolaylı etkileri de incelenmiştir. Sonuçlara göre hedonik ve faydacı tutumun organik gıda satın alma niyeti üzerinde doğrudan etkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Fakat hedonik (γ=0,040, p<0,05) ve

faydacı (γ=0,097, $p<0,05$) tutumun organik gıda alımına yönelik tutum aracılığı ile satın alma niyetlerini etkilediği sonucuna ulaşılmış ve bu da satın alma niyeti üzerinde önemli bir aracı etkiye işaret etmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada hedonik ve faydacı tüketici tutumlarının organik gıda satın alma niyetine etkisi Planlı Davranış Teorisi (Ajzen, 1991) üzerine inşa edilerek incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Planlı Davranış Teorisi ile tutarlıdır. Buna göre tüketicilerin organik gıda satın alma niyeti, organik gıda alımına yönelik tutum, subjektif norm, algılanan davranışsal kontrol ve algılanan zorluk tarafından belirlenir. Ayrıca tüketicilerin organik gıda alımına yönelik tutumları, organik gıdaya olan hedonik ve faydacı tutumlarından da olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Bu bulgular tüketicilerin organik gıda alma konusundaki tutumlarının hedonik ve faydacı tüketici tutumları ile organik gıda satın alma niyetleri arasında aracılık rolü sergilediğini de desteklemektedir.

Yapılan bazı çalışmalar satın alma niyetinin temel belirleyicisi olarak tutumu göstermektedir (Al-Swidi ve diğerleri, 2014; Teixeira ve diğerleri, 2022). Bu çalışmada da organik gıda alımına yönelik tutum ile organik gıda satın alma niyeti arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olması önceki çalışmaları da doğrular niteliktedir (Bredahl, 2001; Tarkiainen ve Sundqvist, 2005; M.-F. Chen, 2007; Al-Swidi ve diğerleri, 2014). Ayrıca organik gıda alımına yönelik tutumun öncülleri olarak hedonik ve faydacı tüketici tutumlarından da olumlu yönde etkilenmektedir. Dolayısıyla organik gıdaya olan hedonik ve faydacı tüketici tutumlarının organik gıda alımına yönelik tutum aracılığıyla organik gıda satın alma niyetini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca faydacı tutum hem organik gıda alımına yönelik tutum hem de satın alma niyeti üzerinde hedonik tutumdan daha güçlü bir etkiye sahiptir. Bu sonuç bazı çalışmalar ile (Wang ve diğerleri, 2013; Nasir ve Karakaya, 2014; H.-J. Lee ve Yun, 2015; T. H. Lee ve diğerleri, 2019) uyumluluk gösterirken; Ghali (2020) ve Magnusson ve diğerleri (2001) ile çelişki göstermektedir. Bu bulguya dayanarak organik ürünlere yönelik besin içeriği gibi faydacı tutumlara ilişkin bilgi seviyesini arttırmaya yönelik çabalar, tüketicilerin organik gıdalara olan tutumlarının da gelişmesine yardımcı olacaktır.

Analiz sonuçlarında subjektif normların organik gıda satın alma niyetini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç bazı çalışmalar ile (Teng ve Wang, 2015; Ahmed ve diğerleri, 2021) uyumluluk gösterirken; bazı çalışmalar ile (Wong ve diğerleri, 2018; Teixeira ve diğerleri, 2022) çelişmektedir. Subjektif normlar diğer değişkenler dikkate alındığında en düşük etkiye sahiptir. Bu yönüyle Wang ve diğerleri (2013) ve Dangi ve diğerleri (2020) ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Al-Swidi ve diğerleri (2014) ile farklılık göstermektedir. Onlara göre subjektif normlar satın alma niyetlerini şekillendirmede genel olarak algılanandan çok daha üstün bir role sahiptir. Subjektif normların etkisi dikkate alındığında kişinin referans çevresinin düşünceleri davranışın gerçekleşmesinde ya da gerçekleşmemesinde etkili olacaktır. Bu nedenle özellikle pazarlamacılar tarafından tüketiciler arasındaki bilginin geliştirilmesi ve yaygınlaşmasını sağlayacak çabalar organik gıda satın alma niyetini arttırmada faydalı olacaktır.

Analiz sonuçları algılanan davranışsal kontrolün organik gıda satın alma niyetini açıklamada en güçlü etkiye sahip değişken olduğunu göstermektedir. Bu durum Dangi ve diğerleri (2020) ve Wong ve diğerleri (2018) ile uyumluluk göstermektedir. Benzer şekilde yapılan bazı çalışmalar algılanan davranışsal kontrolün satın alma niyeti üzerinde etkili olduğunu ileri sürerken (M.-F. Chen, 2007; Ahmed ve diğerleri, 2021), bazı çalışmalarda ise herhangi bir etki gözlenememiştir (Tarkiainen ve Sundqvist, 2005; Al-Swidi ve diğerleri, 2014; Teixeira ve diğerleri, 2022). Algılanan davranışsal kontrolün organik gıda satın alma üzerindeki etkisi dikkate alındığında özellikle bulunabilirliği ve organik gıda ile ilgili bilgi düzeyini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması organik gıda satın almaya yönelik olumlu tutumları güçlendirecektir. Diğer taraftan organik gıdaların satın alma ve tüketmede fiyat temel engellerden birisidir (Magnusson ve diğerleri, 2001; Padel ve Foster, 2005; Singh ve Verma, 2017). Bu sebeple fiyatın neden yüksek olduğu konusunun tüketiciye daha iyi anlatılması ve paranın karşılığı olarak daha üstün değer elde edeceği konusunda ikna edilmesi fiyat hassasiyetlerini azaltabilecektir.

Son olarak sonuçlara bakıldığında algılanan zorluğun organik gıda satın alma niyetini negatif yönde etkilediği görülmektedir. Buna göre kişi daha fazla zorluk algılıyorsa organik gıda satın alma niyeti de daha düşük olacaktır. Bu sonuç literatürde yer alan bazı çalışmalar ile de uyumludur (Sparks ve diğerleri, 1997; Bredahl, 2001; Trafimow ve diğerleri, 2002; M.-F. Chen, 2007). Kişi her ne kadar davranışı gerçekleştirmeye niyetli olsa da davranışı engelleyen bir takım faktörlerin etkisiyle bunu gerçekleştiremeyebilir. Dolayısıyla algılanan zorluğun azalması diğer bir ifade ile kolaylık organik gıda satın almaya yönelik tutumları da olumlu yönde etkileyecektir.

Çalışmanın sonucunda dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar vardır. İlk olarak çalışma organik gıda satın alma niyetini ölçmektedir. Fakat tüketicilerin davranışları satın alma noktasında niyet ile tam olarak örtüşmeyebilir. Bu sebeple gerçek satın alma davranışlarını ölçmeye yönelik çalışmalarla satın alma niyetini etkileyen faktörleri daha iyi anlamak mümkündür. İkinci olarak çalışmada organik gıda satın alma niyetine yönelik genel bir davranışsal

niyet ele alınmıştır. Oysa tüketici davranışları organik gıdaların farklı kategorilerine göre değişiklik gösterebilir. Bu sebeple spesifik olarak ürün kategorilerine yönelik çalışmalarla bu boşlukların doldurulmasına ihtiyaç vardır. Son olarak bu çalışmada tutum, subjektif norm ve davranışsal kontrol gibi PDT'nin temel değişkenlerine ek olarak sadece hedonik ve faydacı tutum değişkenlerinin etkileri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla gelecek çalışmalarda PDT'nin temel değişkenlerini etkileyen farkı değişkenler modele eklenerek araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ahmed, N., Li, C., Khan, A., Qalati, S. A., Naz, S. & Rana, F. (2021).“Purchase Intention Toward Organic Food Among Young Consumers Using Theory of Planned Behavior: Role of Environmental Concerns and Environmental Awareness”, Journal of Environmental Planning and Management, 64(5): 796-822.

Ajzen, I. (1991). “The Theory of Planned Behavior”, Organizational Behavior and Human Decision Processes, Theories of Cognitive Self-Regulation, 50(2): 179-211.

Ajzen, I. (2020). “The Theory of Planned Behavior: Frequently Asked Questions”, Human Behavior and Emerging Technologies, 2(4): 314-324.

Al-Swidi, A., Mohammed Rafiul Huque, S., Haroon Hafeez, M. & Noor Mohd Shariff, M. (2014). “The Role of Subjective Norms in Theory of Planned Behavior in The Context of Organic Food Consumption”, British Food Journal, 116(10): 1561-1580.

Atalık, A. (2010). “Biyolojik Çeşitliliğin Piyasalaştırılması, Türkiye'nin GDO ile İmtihanı İkinci Yeşil Devrim, GDO'lar ve Sonrası Tufan”. (Ed. Ekoloji Kollektifi), Görünmez Elin Ekolojisi Biyogüvenlik ve GDO, ss. 1-20, Ekoloji Kolektifi ve TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Yayını, Ankara.

Avcı, İ. & Yıldız, S. (2021). “Organik Ürünlerin Tercih Edilmesinde Etkili Olan Faktörlerin Satın Alma Niyeti Üzerine Etkisi”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (34): 134-148.

Bagozzi, R.P., Baumgartner, J. & Yi, Y. (1989). “An Investigation into The Role of Intentions as Mediators of The Attitude-Behavior Relationship”, Journal of Economic Psychology, 10(1): 35-62.

Bagozzi, R.P. & Yi, Y. (1988). “On The Evaluation of Structural Equation Models”, Journal of the Academy of Marketing Science, 16(1): 74-94.

Batra, R. & Ahtola, O.T. (1991). “Measuring The Hedonic and Utilitarian Sources of Consumer Attitudes”, Marketing Letters, 2(2): 159-170.

Bayram, B., Yolcu, H. & Aksakal, V. (2011). “Türkiye'de Organik Tarım ve Sorunları”, Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 38(2): 203-206.

Bredahl, L. (2001). “Determinants of Consumer Attitudes and Purchase Intentions With Regard to Genetically Modified Food – Results of a Cross-National Survey”, Journal of Consumer Policy, 24(1): 23-61.

Bredahl, L., Grunert, K.G. & Frewer, L.J. (1998). “Consumer Attitudes and Decision-Making With Regard to Genetically Engineered Food Products – A Review of the Literature and a Presentation of Models for Future Research”, Journal of Consumer Policy, 21(3): 251-277.

Chen, J. & Lobo, A. (2012). “Organic Food Products in China: Determinants of Consumers' Purchase Intentions”, The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research, 22(3): 293-314.

Chen, M.-F. (2007). “Consumer Attitudes and Purchase Intentions in Relation to Organic Foods in Taiwan: Moderating Effects of Food-Related Personality Traits”, Food Quality and Preference, 18(7): 1008-1021.

Chen, M.-F. (2009). “Attitude Toward Organic Foods Among Taiwanese as Related to Health Consciousness, Environmental Attitudes, and The Mediating Effects of A Healthy Lifestyle”, British Food Journal, 111(2): 165-178.

Chryssohoidis, G. M. & Krystallis, A. (2005). “Organic Consumers' Personal Values Research: Testing and Validating The List of Values (LOV) Scale and Implementing A Value-Based Segmentation Task”, Food Quality and Preference, 16(7): 585-599.

Çabuk, S., Tanrikulu, C. & Gelibolu, L. (2014). “Understanding Organic Food Consumption: Attitude as a Mediator”, International Journal of Consumer Studies, 38(4): 337-345.

Dangi, N., Gupta, S.K. & Narula, S.A. (2020). "Consumer Buying Behaviour and Purchase Intention of Organic Food: A Conceptual Framework", Management of Environmental Quality: An International Journal, 31(6): 1515-1530.

De Toni, D., Eberle, L., Larentis, F. & Milan, G.S. (2018). "Antecedents of Perceived Value and Repurchase Intention of Organic Food". Journal of Food Products Marketing, 24(4): 456-475.

Dholakia, J. & Shukul, M. (2012). "Organic Food: An Assessment of Knowledge of Homemakers and Influencing Reasons to Buy / Not to Buy", Journal of Human Ecology, 37(3): 221-227.

Dimitri, C. & Dettmann, R.L. (2012). "Organic Food Consumers: What Do We Really Know About Them?", British Food Journal, 114(8): 1157-1183.

Doll, W.J., Xia, W. & Torkzadeh, G. (1994). "A Confirmatory Factor Analysis of the End-User Computing Satisfaction Instrument", MIS Quarterly, 18(4): 453-461.

Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error", Journal of Marketing Research (JMR), 18(1): 39-50.

George, D. & Mallery, P. (2019). IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference, Routledge, New York.

Ghali, Z.Z. (2020). "Effect of Utilitarian and Hedonic Values on Consumer Willingness to Buy and to Pay for Organic Olive Oil in Tunisia", British Food Journal, 122(4): 1013-1026.

Hsu, S.-Y., Chang, C.-C. & Lin, T.T. (2016). "An Analysis of Purchase Intentions Toward Organic Food on Health Consciousness and Food Safety With/Under Structural Equation Modeling", British Food Journal, 118(1): 200-216.

Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives", Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1): 1-55.

Hughner, R.S., McDonagh, P., Prothero, A., Shultz II, C.J. & Stanton, J. (2007). "Who Are Organic Food Consumers? A Compilation and Review of Why People Purchase Organic Food", Journal of Consumer Behaviour, 6(2-3): 94-110.

Jánská, M., Kollar, P. & Celer, Č. (2020). "Factors Influencing Purchases of Organic Food", Zagreb International Review of Economics and Business, 23(1): 81-94.

Janssen, M. (2018). "Determinants of Organic Food Purchases: Evidence from Household Panel Data", Food Quality and Preference, 68: 19-28.

Kline, R.B. (2015). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Guilford Publications, New York.

Kriwy, P. & Mecking, R.-A. (2012). "Health and Environmental Consciousness, Costs of Behaviour and The Purchase of Organic Food", International Journal of Consumer Studies, 36(1): 30-37.

Lea, E. & Worsley, T. (2005). "Australians' Organic Food Beliefs, Demographics and Values", British Food Journal, 107(11): 855-869.

Lee, H.-J. & Yun, Z.-S. (2015). "Consumers' Perceptions of Organic Food Attributes and Cognitive and Affective Attitudes as Determinants of Their Purchase Intentions Toward Organic Food", Food Quality and Preference, 39: 259-267.

Lee, T. H., Fu, C.-J. & Chen, Y.Y. (2019). "Trust Factors for Organic Foods: Consumer Buying Behavior", British Food Journal, 122(2): 414-431.

Magnusson, M. K., Arvola, A., Hursti, U.-K. K., Åberg, L. & Sjödén, P.-O. (2003). "Choice of Organic Foods is Related to Perceived Consequences for Human Health and to Environmentally Friendly Behaviour", Appetite, 40(2): 109-117.

Magnusson, M. K., Arvola, A., Koivisto Hursti, U., Åberg, L. & Sjödén, P. (2001). "Attitudes Towards Organic Foods Among Swedish Consumers", British Food Journal, 103(3): 209-227.

Michaelidou, N. & Hassan, L. M. (2008). "The Role of Health Consciousness, Food Safety Concern and Ethical Identity on Attitudes and Intentions Towards Organic Food", International Journal of Consumer Studies, 32(2): 163-170.

Nasir, V.A. & Karakaya, F. (2014). "Underlying Motivations of Organic Food Purchase Intentions", Agribusiness, 30(3), 290-308.

Padel, S. & Foster, C. (2005). "Exploring The Gap Between Attitudes and Behaviour: Understanding Why Consumers Buy or Do Not Buy Organic Food", British Food Journal, 107(8): 606-625.

Paul, J. & Rana, J. (2012). "Consumer Behavior and Purchase Intention for Organic Food", Journal of Consumer Marketing, 29(6): 412-422.

Rana, J. & Paul, J. (2017). "Consumer Behavior and Purchase Intention for Organic Food: A Review and Research Agenda", Journal of Retailing and Consumer Services, 38: 157-165.

Schifferstein, H.N.J. & Oude Ophuis, P.A.M. (1998). "Health-Related Determinants of Organic Food Consumption in The Netherlands", Food Quality and Preference, Sensometric Workshop, 9(3): 119-133.

Shepherd, R., Magnusson, M. & Sjödén, P.-O. (2005). "Determinants of Consumer Behavior Related to Organic Foods". AMBIO: A Journal of the Human Environment, 34(4): 352-359.

Sia, B.K., Kai, Ooi, B., Chen, Chong, S., Shyue Chuan, D. C., … Kevin. (2013). "Determinants of Willingness to Pay of Organic Products", 14: 1171-1179.

Singh, A. & Verma, P. (2017). "Factors Influencing Indian Consumers' Actual Buying Behaviour Towards Organic Food Products", Journal of Cleaner Production, 167: 473-483.

Sparks, P., Guthrie, C.A. & Shepherd, R. (1997). "The Dimensional Structure of the Perceived Behavioral Control Construct". Journal of Applied Social Psychology, 27(5): 418-438.

Tarkiainen, A. & Sundqvist, S. (2005). "Subjective Norms, Attitudes and Intentions of Finnish Consumers in Buying Organic Food". British Food Journal, 107(11): 808-822.

Teixeira, S.F., Barbosa, B., Cunha, H. & Oliveira, Z. (2022). "Exploring the Antecedents of Organic Food Purchase Intention: An Extension of the Theory of Planned Behavior". Sustainability, 14(1): 242.

Teng, C.-C. & Wang, Y.-M. (2015). "Decisional Factors Driving Organic Food Consumption: Generation of Consumer Purchase Intentions". British Food Journal, 117(3): 1066-1081.

Trafimow, D., Sheeran, P., Conner, M. & Finlay, K.A. (2002). "Evidence That Perceived Behavioural Control is A Multidimensional Construct: Perceived Control and Perceived Difficulty". British Journal of Social Psychology, 41(1): 101-121.

Ureña, F., Bernabéu, R. & Olmeda, M. (2008). "Women, Men and Organic Food: Differences in Their Attitudes and Willingness to Pay. A Spanish Case Study", International Journal of Consumer Studies, 32(1): 18-26.

Ustaahmetoğlu, E. & Toklu, İ.T. (2015). "Organik Gıda Satın Alma Niyetinde Tutum, Sağlık Bilinci ve Gıda Güvenliğinin Etkisi Üzerine Bir Araştırma", Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(1): 197-211.

Vermeir, I. & Verbeke, W. (2006). "Sustainable Food Consumption: Exploring the Consumer 'Attitude – Behavioral Intention' Gap", Journal of Agricultural and Environmental Ethics, 19(2): 169-194.

Wang, Y., Wiegerinck, V., Krikke, H. & Zhang, H. (2013). "Understanding The Purchase Intention towards Remanufactured Product in Closed-Loop Supply Chains: An Empirical Study in China", International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, 43(10): 866-888.

Wee, C.S., Ariff, M.S.B., Zakuan, N., Tajudin, M.N.M., Ismail, K., Ishak, N. & Haji, L.T. (2014). "Consumers Perception, Purchase Intention and Actual Purchase Behavior of Organic Food Products", Review of Integrative Business & Economics Research, 3(2): 378-397.

Wong, S.-L., Hsu, C.-C. & Chen, H.-S. (2018). "To Buy or Not to Buy? Consumer Attitudes and Purchase Intentions for Suboptimal Food", International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(7): 1431.

Wu, X., Xiong, J., Yan, J. & Wang, Y. (2021). "Perceived Quality of Traceability Information and its Effect on Purchase Intention Towards Organic Food", Journal of Marketing Management, 37(13-14): 1267-1286.

Zanoli, R. & Naspetti, S. (2002). "Consumer Motivations in The Purchase of Organic Food: A Means-End Approach", British Food Journal, 104(8): 643-653.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Accounting

TMS 12 Gelir Vergileri Standardı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi

Content Analysis of The Studies Conducted on TAS 12 Income Tax Standart

ÖZET

Ülkelerin ticari sınırlarının kalkması ile birlikte işletmelerin finansal tablolarının herkes tarafından anlaşılabilir olması ihtiyacı doğmuştur. Ortak bir finansal raporlama dili oluşturmak amacı ile uluslararası muhasebe standartları doğmuş ve birçok ülkede uygulamaya konulmuştur. Ülkemizde de bu standartlar Türkiye Muhasebe Standartları adı altında gerekli düzenlemeler ve kurallar ile yayınlanmıştır.

Standartlardan birisi olan 12 no'lu Gelir Vergileri Standardı, 2006 yılında Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir ve kurum kazancı üzerinden hesaplanan vergiler ile ilgili düzenlemeleri içermektedir. TMS 12 Gelir Vergileri Standardı ile ilgili ülkemizde de birçok yayın yapılmıştır. Bu çalışmada ülkemizde bu konuda yayınlanmış olan Türkçe tezler ve makaleler incelenmiş ve bir içerik analizi yapılmıştır. Analiz 30 tane tez ve 44 tane makale ile yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Standartları, TMS 12, İçerik Analizi

ABSTRACT

With the removal of the commercial borders of the countries, the need for the financial statements of the enterprises to be understandable by everyone has arisen. In order to create a common financial reporting language, international accounting standards were born and put into practice in many countries. In our country, these standards have been published with the necessary regulations and rules under the name of Turkish Accounting Standards.

TAS 12 Income Tax Standard, which is one of the standards, entered into force after being published in the Official Gazette in 2006 and includes regulations regarding taxes calculated on corporate income. Many publications have been made in our country regarding TAS 12 Income Tax Standard. In this study, Turkish theses and articles published on this subject in our country were examined and a content analysis was made. The analysis was made with 30 theses and 44 articles.

Keywords: Accounting Standarts, TAS 12, Content Analysis

Mehmet Fındık [1]
Halim Sözbilir [2]

How to Cite This Article
Fındık, M. & Sözbilir, H. (2023). "TMS 12 Gelir Vergileri Standardı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4850-4854. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67334

Arrival: 27 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Muhasebe bilgileri, kişilerin veya kurumların geleceğe dönük kararları ile ilgili nasıl hareket edecekleri noktasında önem taşımaktadır. Sermaye piyasalarının, faaliyet gösterdikleri ülkelerin sınırlarını aşıp tüm dünyada ulaşılabilir hale gelmesi ile birlikte işletmelerin mali durumları ile ilgili açıkladıkları veriler daha önemli hale gelmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak da bu verilerin farklı ülkelerdeki kişiler ve kurumlar tarafından anlaşılabilir olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Uluslararası Muhasebe Standartları, tüm bu ihtiyaçlara cevap vermek amacı ile doğmuştur.

Uluslararası Muhasebe Standartları, International Accounting Standarts Committee (IASC) tarafından yayınlanmaktadır ve ilk toplantısını Londra'da 1973 yılında yapmıştır. 2001 yılından itibaren ise adı International Accounting Standarts Board (IASB) olmuştur. Ülkemizde ise bu alanda öncelikle TURMOB (Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavir Odaları ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği) tarafından oluşturulan Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu (TMUDESK) tarafından Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) yayınlanmıştır. 15.12.1999 tarihinde Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu (TMSK) kurulmuş ve bu tarihten itibaren standartları yayınlayan kurul olmuştur. TMSK, ülkemizdeki muhasebe standartlarını Uluslararası Muhasebe Standartları ile uyumlaştırılasını amaçlamaktadır (Karabayır-Ertugay, 2010).

Araştırmaya konu olan TMS 12 Gelir Vergileri Standardı, 2006 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe girdikten sonra yıllar içinde on altı değişiklik yapılmıştır. Bu standart, gelir vergilerinin muhasebeleştirilmesi hususunu belirlemeyi amaçlar. Gelir vergisinden kasıt, kurum kazancı üzerinden hesaplanan vergilerdir (www.kgk.gov.tr).

[1] Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Afyon, Türkiye
[2] Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Afyon, Türkiye

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, TMS 12 Gelir Vergileri Standardı konusunda ülkemizde yayınlanmış olan Türkçe tezler ve Türkçe makalelerin bir sınıflandırmaya tabi tutularak analiz edilmesi ve kullanıcıların bu veri tabanından faydalanması amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEM VE KISITLARI

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi yani içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında farklı analiz teknikleri kullanılmaktadır. Bunlardan birisi de sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemidir. İçerik analizinde amaç, araştırılan alanda daha önce yapılmış olan çalışmalara yer vermek ve ileriye dönük yol göstermektir (Ültay, Akyurt, Ültay, 2021). Olayların, grupların, kurumların belirlenmesi ve açıklanması konusunda betimsel tarama yöntemi kullanılır. Böylece aralarındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılır. Betimsel tarama ile gözlem yapma, yapılan gözlemleri kaydetme ve olaylar arasındaki ilişkileri tespit ederek genel yargılara varmaya çalışılır (Selçuk, Palancı, Kandemir, Dündar, 2014). Nitel araştırmalarda daha sık gördüğümüz içerik analizi, belirlenmiş kurallar yolu ile bir metnin sözcüklerinin kodlama yardımıyla daha küçük sınıflandırmalara özetlenmesidir (Akaydın, Çeçen, 2015).

Çalışmada, ülkemizde TMS 12 Gelir Vergileri Standardı konusunda yayınlanmış Türkçe tezler ile Türkçe makaleler incelenmiştir. Bu konuda yazılmış olan bildiriler, raporlar ve kitaplar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. YÖK'ün tez veri tabanı ve online veri tabanları incelenmiş olup bu konuda tüm makalelere ulaşılamamış olma ihtimali araştırmanın kısıtlarını oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

TMS 12 Gelir Vergileri Standardı konusunda yayınlanmış 30 tez yayınlandıkları üniversitelere, yayın yıllarına, tez sahiplerinin cinsiyetine ve tezin türüne göre incelenmiştir. Ayrıca yayınlanmış 44 makale yayın yılına, yayınlanan dergilere, yazar sayısına ve yazarların cinsiyetine göre incelenmiştir.

Tezlerin Yayınlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Gelir Vergileri Standardı konusunda yayınlanmış olan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

ÜNİVERSİTE ADI	YAYINLANAN TEZ SAYISI
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	5
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	4
OKAN ÜNİVERSİTESİ	2
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	2
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ	2
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	2
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	1
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ	1
ZONGULDAK ÜNİVERSİTESİ	1
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	1
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	1
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	1
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	1
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	1
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	1
GAZİ ÜNİVERSİTESİ	1
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	1
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	1
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	1
TOPLAM	**30**

Tablo 1'de tezlerin dağılımına baktığımızda, bu konuda en fazla tezin İstanbul Üniversitesi'nde yayınlandığını görmekteyiz. 5 tane tezin yayınlandığı İstanbul Üniversitesi'ni 4 tez ile Marmara Üniversitesi izlemektedir. Okan Üniversitesi'nde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde, İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde ve İstanbul Aydın Üniversitesi'nde ikişer tez yayınlanmıştır. Bu üniversitelerin dışında 13 üniversitede de bu konuda yayınlanmış tezler mevcut olmakla birlikte toplam 19 üniversitede Gelir Vergileri Standardı ile ilgili 30 tez yayınlanmıştır.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Gelir Vergileri Standardı ile ilgili yayınlanan tezlerin yıllara göre dağılımı tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

YILLAR	TEZ SAYISI
2007	2
2009	4
2010	4
2012	1
2013	3
2015	5
2016	4
2017	1
2018	1
2019	2
2020	1
2021	1
2022	1

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 5 tez ile en fazla tezin 2015 yılında yayınlandığı görülmektedir. 2009, 2010 ve 2016 yıllarında 4'er tez ve 2013 yılında 3 tez yayınlanmıştır. Son 3 yılda yayınlanan tez sayısı yıl başına 1'e düşmüştür.

Tezlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Aşağıdaki 3 no'lu tabloda tez yazarlarının cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Tez Yazarlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	KİŞİ SAYISI
KADIN	13
ERKEK	17

Gelir Vergileri Standardı alanında yayınlanan tezlerin yazarları incelendiğinde 17 tezin yazarının erkek, 13 tezin yazarının kadın olduğu görülmektedir. Tezlerin %57'si erkekler %43'ü kadınlar tarafından yazılmıştır.

Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

TMS 12 Gelir Vergileri Standardı konusunda yayınlanan tezlerin türüne göre dağılımı 4 no'lu tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4: Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

TEZLERİN TÜRÜ	SAYISI
YÜKSEK LİSANS	28
DOKTORA	2

Gelir Vergileri Standardı alanında yayınlanmış tezlerin sadece 2 tanesinin doktora tezi, 28 tane tezin ise yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Yani yayınlanan tezlerin %93'ü yüksek lisans tezidir.

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Gelir Vergileri Standardı ile ilgili 44 Türkçe makale yayınlanmıştır. Aşağıda makalelerin yıllara göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 5: Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

YILLAR	MAKALE SAYISI
2001	1
2003	1
2006	1
2007	3
2009	3
2010	3
2011	3
2012	1
2013	2
2014	3
2015	5
2016	7
2017	4
2018	1
2020	1
2021	2
2022	3

Makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla makalenin 2016 yılında yayınlandığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla 5 makale ile 2015, 4 makale ile 2017 yılı gelmektedir. 2015-2017 yılları arasında bu konuya ilginin arttığı görülmektedir.

Makalelerin Dergilere Göre Dağılımı

TMS 12 Gelir Vergileri Standardı konusunda yayınlanmış olan Türkçe makalelerin yayınlanmış olduğu dergiler aşağıda 6 no'lu tabloda listelenmiştir.

Tablo 6: Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

DERGİ ADI	YAYINLANAN MAKALE SAYILARI
Mali Çözüm Dergisi	7
Muhasebe ve Denetime Bakış	5
Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi	4
Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	2
Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi	2
Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies	2
Vergi Dünyası Dergisi	2
Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi	1
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	1
Eurasian Academy of Sciences Eurasian Business & Economics Journal	1
Gazi İktisat ve İşletme Dergisi	1
İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi	1
İzmir YMMO Dergisi	1
Journal of Social And Humanities Sciences Research	1
Mali Pusula Dergisi	1
Maliye Dergisi	1
Muhasebe ve Denetim Dünyası Dergisi	1
Muhasebe ve Maliye Dergisi	1
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi	1
Öneri Dergisi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	1
The Journal of International Scientific Researches	1
Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi	1
Vergi Raporu	1
Vergi Sorunları Dergisi	1
TOPLAM	**44**

Gelir Vergileri Standardı ile ilgili 27 farklı dergide 44 makale yayınlanmıştır. Makalelerin yayınlandıkları dergilerin dağılıma bakıldığında, Mali Çözüm Dergisi'nin 7 makale ile ilk sırada olduğu görülmektedir. Daha sonra 5 makale ile Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi ve 4 makale ile Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi bulunmaktadır. Bu dergileri ikişer makale ile Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi, Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi ile Vergi Dünyası Dergisi takip etmektedir.

Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

TMS 12 Gelir Vergileri Standardı ile ilgili yayınlanmış makalelerin yazar sayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

YAZAR SAYISI	MAKALE SAYISI
TEK YAZARLI	29
İKİ YAZARLI	15

Tablo 7 incelendiğinde, makalelerin yaklaşık 29'u yani %66'sı tek yazarlı, 15'i yani %34'ü iki yazarlıdır. İkiden fazla yazarı olan makaleye rastlanmamıştır.

Makalelerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Bu alanda yayınlanmış olan makalelerin cinsiyete göre dağılımı aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 8: Makalelerin Cinsiyete Göre Dağılımı

YAZARIN CİNSİYETİ	KİŞİ SAYISI
KADIN	14
ERKEK	45

İncelenen 44 makalenin yazarlarının %76'sı yani 45 tanesi erkek, 14 tanesi kadındır. İki yazarlı makalelerden, her iki yazarı da erkek olan 9 makale var iken her iki yazarı da kadın olan makaleye rastlanmamıştır. İki yazarlı makalelerin 6 tanesinde kadın ve erkek yazar bulunmaktadır. Tek yazarlı makalelerin 21 tanesinin yazarı erkek, 8 tanesinin kadındır.

SONUÇ

Bu çalışmada TMS 12 Gelir Vergileri Standardı ile ilgili yayınlanmış olan Türkçe tezler ve makaleler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen tezler 2007-2022 yılları arasını kapsamaktadır. Bu alanda en fazla tez İstanbul Üniversitesi'nde yayınlanmıştır. 2015 yılı ise bu alanda en fazla tezin yayınlandığı yol olmuştur. Yayınlanan tezlerin yazarlarının %57'si erkektir ve incelenen 30 tezin 28 tanesi yüksek lisans tezidir. Bu sebeple doktora da bu alan fazla ilgi gösterilmediği söylenebilir.

Gelir Vergileri Standardı ile ilgili 44 Türkçe makale yayınlanmıştır. Bu konuda en fazla makale 2016 yılında yayınlanmıştır. Mali Çözüm Dergisi, 7 makale ile Gelir Vergileri Standardı konusunda en fazla makale yayınlanan dergi olmuştur. Derginin iki ayda bir yayınlanması bunun en önemli sebebi olabilir. Makaleler 27 farklı dergide yayınlansa da, makalelerin 3'de 1'i (16 tane) 3 dergide yayınlanmıştır. Bunlar; Mali Çözüm Dergisi, Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi ile Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi'dir. Makalelerin 3'de 2'si yani 29 tanesi tek yazarlıdır. İncelenen makalelerde erkek yazarların daha fazla olduğu da görülmüştür.

Ülkemizde faaliyet gösteren anonim şirketlerin uygulamakla yükümlü olduğu Gelir Vergileri Standardı konusunda yapılmış olan yayınlar incelenmiş ve bu konuda araştırma yapmak isteyenler için bir perspektif sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akaydın, Ş., Çeçen, M.A. – Okuma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi, Eğitim ve Bilim Dergisi Cilt:40 Sayı:178, 2015.

Karabayır, M.E. Ertugay, E. – Finansal Raporlama Standartlarının Dünü ve Bugünü, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi Cilt:65 Sayı:4, 2010.

KGK, Kamu Gözetimi Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu, https://www.kgk.gov.tr/Portalv2Uploads/files/DynamicContentFiles/T%C3%BCrkiye%20Muhasebe%20Standartlar%C4%B1/TMSTFRS2018Seti/TMS/TMS_12_2018.pdf

Erişim Tarihi: 25.12.2022

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H. – Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi, Eğitim ve Bilim Dergisi Cilt:9 Sayı:73, 2014.

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. – Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi, IBAD Sosyal Bilimler Dergisi Yıl:6 Sayı:10, 2021.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Clinical Psychology

Çocukluk Çağı Travmaları ve Yeme Bozukluklarının İlişkisinin İncelenmesi

Examination the Relationship of Childhood Trauma and Eating Disorders

ÖZET

Problemli yeme davranışları ve yeme bozuklukları tıbbi, sosyal ve psikolojik sorunlara yol açmakta ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Çocukluk çağı travmaları ile psikopatoloji ve yeme bozuklukları arasındaki ilişki literatürde yer bulmaktadır. Bu araştırmada çocukluk çağı travmaları ve yeme bozukluğu arasındaki ilişki mevcut literatür incelenmiştir. Çocukluk çağı travmaları ve yeme bozukluğu ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda yeme bozukluğu olan hastalarda çocukluk çağı travma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukluk çağı travma türlerine göre ortaya çıkan yeme bozukluğu tipleri ve düzeylerinin de farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı travması, Yeme bozukluğu, Psikopatoloji

ABSTRACT

Problematic eating behaviors and eating disorders cause medical, social and psychological problems and negatively affect quality of life. The relationship between childhood traumas and psychopathology and eating disorders has been found in the literature. In this study the relationship between childhood traumas and eating disorders was examined according to existing literature. In studies was seen that childhood trauma levels are higher in patients with eating disorders. In addition, was found that the types and levels of eating disorders differed according to the types of childhood trauma.

Keywords: Childhood trauma, Eating disorder, Psychopathology

Busenur Gülcan Seven [1]

How to Cite This Article
Seven, B. G. (2023). "Çocukluk Çağı Travmaları ve Yeme Bozukluklarının İlişkisinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4855-4859. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67344

Arrival: 27 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Çocuklukta olumsuz deneyimlere maruz kalmak, uzun vadeli olumsuz sağlık sonuçlarına ve yaşam boyu sağlık eşitsizliklerine neden olmaktadır (Merrick ve ark., 2018; Zarse ve ark., 2019). Çocukluk çağı travmaları (ÇÇT), duygusal, fiziksel veya cinsel istismarı, ihmali veya bir hane üyesinin hapsedilmesi gibi aile deneyimlerini içermektedir. Yapılan geniş örneklemli (n=214.157) bir araştırmada katılımcıların %23,5'inin bir ÇÇT ve %15,8'inin dört veya daha fazla ÇÇT yaşadığı belirtilmiştir (Merrick ve ark., 2018). ÇÇT'ler, uzun vadeli olumsuz etkilerle ilişkilidir. Ayrıca intihar girişimleri, uyuşturucu kullanımı, obezite, kalp hastalığı ve azalan yaşam beklentisi dahil olmak üzere yetişkinlikte çok sayıda kötü zihinsel ve fiziksel sağlık sonucunu öngördükleri gösterilmiştir (Jia ve ark., 2020; Sahle ve ark., 2021). Çocukluktaki travmatik ve güvensiz deneyimler ile yetişkinlikteki fiziksel ve zihinsel sağlık arasındaki güçlü bağlantı bulunmaktadır (AAP, 2012).

Anksiyete veya depresyon gibi psikiyatrik bozuklukları olan hastalar arasında oldukça yaygın olmasına ek olarak (van der Feltz-Cornelis ve ark., 2019) çocuklukta kötü muamele yetişkinlikte yeme bozuklukları (YB) davranışları ile ilişkilidir (Armour ve ark., 2016; Hazzard ve ark., 2019; Ziobrowski ve ark., 2021). YB'ler yaygın olup (Smink ve ark., 2012); önemli komorbidite (Hudson ve ark., 2007), yüksek mortalite oranları (Chesney ve ark., 2014) ve bozulmuş yaşam kalitesi (Jenkins ve ark., 2011) ile ilişkili ciddi bozukluklardır. Klinik örnekler, YB'lerin çocukluk çağı cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Caslini ve ark., 2016). YB'si olan bireyler ayrıca, sağlıklı kontroller veya psikiyatrik kontrol gruplarına göre daha yüksek oranda çocuklukta kötü muamele bildirmektedir (Molendijk ve ark., 2017). Bulimia nervozalı (BN) hastalar, anoreksiya nervozalı (AN) hastalara göre daha orta ila şiddetli travma öyküleri bildirmektedir (Guillaume ve ark., 2016). Bu kapsamda bu araştırmada ÇÇT ve YB arasındaki ilişkinin mevcut literatür kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Yeme Bozuklukları

Yeme bozuklukları (YB), yaşam kalitesini ve sosyal işlevi önemli ölçüde etkileyen kilo değişiklikleri ve/veya sosyal bozuklukların eşlik ettiği yeme davranışları ve psikolojik bozukluklarla karakterize edilen bir grup sendromdur (Pohjolainen ve ark., 2016; Hay ve ark., 2017). Ayrıca, yeme bozukluğu olan bireyler, daha yüksek intihar riskine (Keski-Rahkonen ve Mustelin, 2016), artan ölüm oranlarına (Smink ve ark., 2012) ve özellikle anoreksiya nervoza (AN) neden olabilen ciddi somatik komplikasyonlar geliştirebilirler.

[1] Psikolog., İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Klinik Psikoloji ABD, İstanbul, Türkiye

Yeme bozukluklarının kriterleri zaman içinde gelişmiştir. DSM-IV (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı- 4), yeme bozuklukları AN, bulimia nervoza (BN) ve başka türlü adlandırılamayan yeme bozukluğunu (BTAYB) içerir (APA, 2009). BTAYB, AN veya BN tanı ölçütlerini karşılamayan veya bu ikisinden herhangi birine kategorize edilemeyen tüm yeme bozuklukları olarak kabul edilen karmaşık bir tanıdır. Tıkanırcasına yeme bozukluğu (TYB) da EDNOS olarak sınıflandırılır Bununla birlikte, son araştırmalar, EDNOS'un neden olduğu fiziksel ve psikolojik hasarın etkisinin, klasik yeme bozukluğu tipleri AN veya BN'nin neden olduğundan daha az olmadığını bulmuştur (Thomas ve ark., 2009). 2013 yılında yayınlanan DSM-5'te, yeme bozukluklarının tanı kategorileri, ilk olarak bebeklerde ve erken çocukluk döneminde görülen beslenme ve yeme bozukluklarının dahil edildiği "beslenme ve yeme bozuklukları" olarak genişletilmiştir (APA, 2013). TYB tanı ölçütlerinde ayrı ayrı sıralanmıştır. AN, BN ve TYB dışında kalanlar, tanımlanmış beslenme ve yeme bozukluğu (TBYB) ve tanımlanmamış beslenme ve yeme bozukluğu (TNBYB) olarak sınıflandırılır. TBYB, AN, BN veya BED kriterlerini karşılamayan atipik AN, atipik BN, atipik TYB, çıkarma bozukluğu ve gece yeme sendromu gibi hastaların klinik acı çekmesine veya sosyal işlevinde hasara yol açabilen yeme bozukluklarını ifade etmektedir. Hastalarda klinik acıya veya sosyal işlev bozukluğuna neden olan ancak yukarıda listelenen tanısal koşulları karşılamayan diğer yeme bozuklukları TNYBY olarak sınıflandırılır (APA, 2013).

Çocukluk Çağı Travma Yaşantıları

Çocukluk çağı fiziksel, duygusal ve zihinsel bakımdan gelişimin henüz tamamlanmadığı bir dönemdir. Çocuğun fiziksel ve zihinsel bütünlüğüne zarar veren cinsel, fiziksel, duygusal istismar veya duygusal ve fiziksel ihmal, terk edilme ve sevilen bir yakının kaybı ÇÇT şeklinde ifade edilmektedir (Erten ve ark., 2015; Oflaz, 2015). Toplumsal normların dışında yer alan her türlü eylem veya eylemsizlik, çocuğa bakım veren kişi ya da kişiler tarafından çocuğun gelişimini kısıtlayan ihmal ve istismar olayları ÇÇT şeklinde ifade edilmektedir (Yurdakök, 2010). Tanımlanan fiziksel istismar, ihmal, duygusal istismar ve cinsel istismar olmak üzere başlıca dört tür çocuk istismarı bulunmaktadır. Fiziksel istismar, "bir çocuğa yumruk atmak, dövmek, tekmelemek, ısırmak, yakmak veya başka bir şekilde zarar vermekten kaynaklanan fiziksel yaralanma" olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel istismar, çocuklara yönelik kötü muamelenin en görünür şeklidir. Duygusal istismar ise bir çocuğun ruh sağlığına veya duygusal gelişimine ciddi bir biçimde zarar vermek olarak tanımlanmaktadır (Fayaz, 2019). Çocuğa veya gence bakım verenleri tarafından bilinçli ve sürekli bir şekilde uygulanan, çocuğun gelişimini engelleyen, çocuğa acı veren, çocuğun onuruna ve sağlığına zarar veren her türlü fiziksel güce fiziksel istismar denmektedir (Yurdakök ve İnce, 2010). ÇÇT fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik gelişime uzun vadede zarar vermektedir. ÇÇT bireylerde kişilik bozuklukları, kaygı bozuklukları, madde bağımlılığı, uyum ve davranış bozuklukları, intihar davranışı, yeme bozuklukları ve travma sonrası stres bozukluğu gibi semptomlara neden olmaktadır (Gilbert ve ark., 2015; Yalçın ve ark., 2015; Yiğit ve Erden, 2015; Çelik ve Hocaoğlu, 2018).

Çocukluk Çağı Travma Yaşantıları ve Yeme Bozuklukları

Yeme bozuklukları, herhangi bir psikiyatrik bozukluk arasında en yüksek ölüm oranıyla ilişkilidir (Arcelus ve ark., 2011). YB'ler sıklıkla travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) dahil olmak üzere diğer psikiyatrik bozukluklarla birlikte görülmektedir. Yapılan bir çalışmada TSSB oranlarını AN'li bireylerde %22,7, BN'li bireylerde %32,4 ve TYB'li bireylerde %31,6 olarak belirtilmiştir (Udo ve Grilo, 2019). YB'li bireylerde yüksek oranda travmaya maruz kalma iyi bir şekilde belgelenmiştir (Brewerton, 2004, 2007). Ulusal Komorbidite Anketi-Tekrar Çalışması, travmaya maruz kalma oranları BN veya AN olan kadın ve erkekler arasında %100 ve TYB olan kadın ve erkekler arasında sırasıyla %90.33 ve %98.40 olarak bildirilmiştir (Mitchell ve ark., 2012).

Çocukluk çağı istismarının daha sonra YB'lerin gelişmesiyle ilişkili olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir. Tagay (2014), yeme bozukluğu olan hastalardan oluşan bir örneklemde, potansiyel travmatik olayların hemen hemen tüm vakalarda mevcut olduğunu göstermiştir. Herhangi bir tür çocuk istismarına maruz kalmış kişilerde yeme bozukluğu geliştirme olasılığının genel nüfusa göre üç kattan fazla olduğu ve TYB ve BN'nin diğer YB'lere göre çocukluk çağı travmatik yaşantılarıyla daha güçlü bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir (Caslini ve ark., 2015). Bir çalışma, BN'li kadınlarda çocukluk dönemindeki duygusal istismarın sağlıklı kontrollere göre daha yaygın olduğunu bulmuştur (Groleau ve ark., 2012). Ek olarak, bir meta-analiz, çocuklukta kötü muamelenin, psikiyatrik tanısı olmayan bireylerle karşılaştırıldığında, BN, TYB ve AN'nin aşırı yeme/çıkarma alt tipi ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca AN ve BN'nin duygusal istismarla diğer istismar türlerinden daha fazla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Molendijk ve ark. 2017). Çocuk cinsel istismarı ve çocuk fiziksel istismarının yeme bozukluklarının gelişimi için risk faktörleri olarak yapılandırıldığını çeşitli araştırmalar doğrulamaktadır (Moulton ve ark., 2015).

Çocukluk çağı travması ile YB tanısı arasındaki ilişkiye ek olarak, araştırmalar çocuklukta travmaya maruz kalma ile belirli YB semptomları arasındaki ilişkiyi de incelemiştir (Tasca ve ark., 2013; Vanzhula ve ark., 2018). Tasca

ve ark. (2013), çocukluk çağı travmasının, kısıtlama, yeme endişeleri, şekil endişeleri ve kilo endişeleri dahil olmak üzere YB semptomlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur. YB ve TSSB semptomlarını araştıran bir çalışmada YB ve TSSB komorbiditesinin sürdürülmesini sağlayan, aşırı yeme ile sinirlilik, rahatsız edici rüyalardan vücut memnuniyetsizliği ve şekil güçlükleri ile konsantrasyon güçlükleri arasındaki ilişkileri bulmuştur (Vanzhula ve ark., 2018).

Rienecke ve ark., (2022)'nın yeme bozukluğu (YB) olan yetişkinlerde olumsuz çocukluk yaşantılarının yaygınlığı ve YB psikopatolojisi ile ilişkisinin incelendiği araştırmada çocukluk çağı travma düzeylerinin yüksek olmasının daha şiddetli YB yaşama olasılığı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmalar BED'li hastalar arasında yüksek düzeyde yaşam boyu travmatik deneyimler (%73.2-91.5) bulunmuş (Aff ve ark., 2016; Quilliot ve ark., 2019; Serra ve ark., 2020) ve bu popülasyon için travma öyküsü ile kötü tedavi sonucu arasında ilişki bulmuştur (Serra ve ark., 2020; Hazzard ve ark., 2021).

SONUÇ

Psikolojik travma ve yeme bozuklukları arasındaki ilişki, yeme bozukluğu olan bireylerde genel popülasyona göre daha yüksek oranda travmatik öykü gözlemleyen klinisyenler ve araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Brewerton, 2007). Yeme bozukluklarının tipik davranışları (örneğin, şiddetli gıda kısıtlaması, aşırı yeme, eliminasyon davranışları), travma ile ilgili biliş ve duygulardan kaçma ve kaçınmayı amaçlamaktadır. Böylece yeme bozukluğunun ve travma ile ilgili semptomların sürdürülmesini destekler. Ciddi çocukluk çağı olumsuz deneyimler (örneğin, çocuklukta duygusal istismar) ile yeme bozukluklarının psikopatolojisi arasındaki ilişki de araştırılmıştır (Trottier ve MacDonald, 2017). Spesifik olarak, çocuk cinsel istismarı, BN veya TYB semptomları gibi yeme bozukluklarının gelişiminin güçlü bir göstergesi olabilir. YB'li hastalar sıklıkla anksiyete, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gibi üst üste binen semptomlara sahip olabilir. Atipik yeme davranışlarının sürdürülmesi, önceki bir travmaya bağlı uyumsuz bir tepkinin ifadesi olabilir. Bu nedenle, çocuklarda fiziksel ve cinsel istismar, yeme bozukluğu olasılığını artırır ve bu da ruhsal bozuklukların başlamasına neden olabilir (Armour ve ark., 2016). Çocukluk çağı travmaları ve yeme bozukluğu ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda yeme bozukluğu olan hastalarda çocukluk çağı travma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. ÇÇT'lerin önlenmesi önemli bir halk sağlığı sorunudur. Çocuklara güvenli ev ortamları sağlamak, YB'ler de dahil olmak üzere bir dizi ciddi bozukluğun uzun vadeli gelişimini azaltabilir. Çocuklukta başlayan birincil önleme çabaları, çocukların refahını yetişkinliğe kadar iyileştirmeye yönelik hayati çabanın bir anahtarı şeklinde ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Afifi, T. O., Sareen, J., Fortier, J., Taillieu, T., Turner, S., Cheung, K., & Henriksen, C. A. (2017). Child maltreatment and eating disorders among men and women in adulthood: Results from a nationally representative United States sample. International journal of eating disorders, 50(11), 1281-1296.

American Academy of Pediatrics. (2012). Policy statement: early childhood adversity, toxic stress and the role of the pediatrician: translating developmental science into lifelong health. Pediatrics, 129:e224–31

Armour, C., Műllerová, J., Fletcher, S., Lagdon, S., Burns, C. R., Robinson, M., & Robinson, J. (2016). Assessing childhood maltreatment and mental health correlates of disordered eating profiles in a nationally representative sample of English females. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 51(3), 383-393.

Association AP. (2009). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition (DSM-IV). Am Psych Ass, 42

Brewerton, T. D. (2007). Eating disorders, trauma, and comorbidity: Focus on PTSD. Eating disorders, 15(4), 285-304.

Caslini, M., Bartoli, F., Crocamo, C., Dakanalis, A., Clerici, M., & Carrà, G. (2016). Disentangling the association between child abuse and eating disorders: a systematic review and meta-analysis. Psychosomatic medicine, 78(1), 79-90.

Chesney, E., Goodwin, G. M., & Fazel, S. (2014). Risks of all-cause and suicide mortality in mental disorders: a meta-review. World psychiatry, 13(2), 153-160.

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

Erten, E., Uney, A. F. K. & Fıstıkcı, N. (2015). Bipolar bozukluk ve çocukluk çağı travması. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 7(2), 157-165.

Fayaz, I. (2019). Child abuse: effects and preventive measures. The International Journal of Indian Psychology, 7(2), 871-884.

Gilbert, L. K., Breiding, M. J., Merrick, M. T., Thompson, W. W., Ford, D. C., Dhingra, S. S., & Parks, S. E. (2015). Childhood adversity and adult chronic disease: an update from ten states and the District of Columbia, 2010. American journal of preventive medicine, 48(3), 345-349.

Guillaume, S., Jaussent, I., Maïmoun, L., Ryst, A., Seneque, M., Villain, L., & Courtet, P. (2016). Associations between adverse childhood experiences and clinical characteristics of eating disorders. Scientific reports, 6(1), 1-7.

Hay, P., Mitchison, D., Collado, A. E. L., González-Chica, D. A., Stocks, N., & Touyz, S. (2017). Burden and health-related quality of life of eating disorders, including Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder (ARFID), in the Australian population. Journal of eating disorders, 5(1), 1-10.

Hazzard, V. M., Bauer, K. W., Mukherjee, B., Miller, A. L., & Sonneville, K. R. (2019). Associations between childhood maltreatment latent classes and eating disorder symptoms in a nationally representative sample of young adults in the United States. Child abuse & neglect, 98, 104171.

Hazzard, V. M., Crosby, R. D., Crow, S. J., Engel, S. G., Schaefer, L. M., Brewerton, T. D., & Wonderlich, S. A. (2021). Treatment outcomes of psychotherapy for binge-eating disorder in a randomized controlled trial: Examining the roles of childhood abuse and post-traumatic stress disorder. European Eating Disorders Review, 29(4), 611-621.

Hudson, J. I., Hiripi, E., Pope Jr, H. G., & Kessler, R. C. (2007). The prevalence and correlates of eating disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Biological psychiatry, 61(3), 348-358.

Jenkins, P. E., Hoste, R. R., Meyer, C., & Blissett, J. M. (2011). Eating disorders and quality of life: A review of the literature. Clinical psychology review, 31(1), 113-121.

Jia, H., & Lubetkin, E. I. (2020). Impact of adverse childhood experiences on quality-adjusted life expectancy in the US population. Child abuse & neglect, 102, 104418.

Keski-Rahkonen, A., & Mustelin, L. (2016). Epidemiology of eating disorders in Europe: prevalence, incidence, comorbidity, course, consequences, and risk factors. Current opinion in psychiatry, 29(6), 340-345.

Merrick, M. T., Ford, D. C., Ports, K. A., & Guinn, A. S. (2018). Prevalence of adverse childhood experiences from the 2011-2014 behavioral risk factor surveillance system in 23 states. JAMA pediatrics, 172(11), 1038-1044.

Molendijk, M. L., Hoek, H. W., Brewerton, T. D., & Elzinga, B. M. (2017). Childhood maltreatment and eating disorder pathology: a systematic review and dose-response meta-analysis. Psychological medicine, 47(8), 1402-1416.

Oflaz, F. (2015). Travma yaşamış çocuk ve gençlerin ele alınmasında çocuk-ergen ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği uygulamaları. Türkiye Klinikleri Dergisi 1(2), 46-51.

Organization AP. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association, Hoboken.

Pohjolainen, V., Koponen, S., Räsänen, P., Roine, R. P., Sintonen, H., & Karlsson, H. (2016). Long-term health-related quality of life in eating disorders. Quality of Life Research, 25(9), 2341-2346.

Quilliot, D., Brunaud, L., Mathieu, J., Quenot, C., Sirveaux, M. A., Kahn, J. P., & Witkowski, P. (2019). Links between traumatic experiences in childhood or early adulthood and lifetime binge eating disorder. Psychiatry research, 276, 134-141.

Rienecke, R. D., Johnson, C., Mehler, P. S., Le Grange, D., Manwaring, J., Duffy, A., & Blalock, D. V. (2022). Adverse childhood experiences among a treatment-seeking sample of adults with eating disorders. European Eating Disorders Review, 30(2), 156-167.

Sahle, B. W., Reavley, N. J., Li, W., Morgan, A. J., Yap, M. B. H., Reupert, A., & Jorm, A. F. (2022). The association between adverse childhood experiences and common mental disorders and suicidality: an umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. European child & adolescent psychiatry, 31(10), 1489-1499.

Serra, R., Kiekens, G., Tarsitani, L., Vrieze, E., Bruffaerts, R., Loriedo, C., & Vanderlinden, J. (2020). The effect of trauma and dissociation on the outcome of cognitive behavioural therapy for binge eating disorder: A 6-month prospective study. European Eating Disorders Review, 28(3), 309-317.

Smink, F. R., Van Hoeken, D., & Hoek, H. W. (2012). Epidemiology of eating disorders: incidence, prevalence and mortality rates. Current psychiatry reports, 14(4), 406-414.

Thomas, JJ., Vartanian, LR., & Brownell, KD. (2009). The relationship between eating disorder not otherwise specified (EDNOS) and officially recognized eating disorders: meta-analysis and implications for DSM. Psychol Bull 135(3):407–433

Trottier, K., & MacDonald, D. E. (2017). Update on psychological trauma, other severe adverse experiences and eating disorders: state of the research and future research directions. Current psychiatry reports, 19(8), 1-9.

van der Feltz-Cornelis, C. M., Potters, E. C., van Dam, A., Koorndijk, R. P., & Elfeddali, I. (2019). Adverse Childhood Experiences (ACE) in outpatients with anxiety and depressive disorders and their association with psychiatric and somatic comorbidity and revictimization. Cross-sectional observational study. Journal of affective disorders, 246, 458-464.

Yalçın, M., Tellioğli, E., Yıldırım, D. U., Savrun, M. B., Özmen, M., & Aydemir, E. H. (2015). Nörotik Ekskoriyasyon Hastalarında Psikiyatrik Özellikler: Çocukluk Çağı Travmalarının Rolü. Arch Neuropsychiatr, 52, 336-41.

Yiğit, İ., & Erden, G. (2015). Çocukluk çağı istismar yaşantıları ile genel psikolojik sağlık arasındaki ilişkide erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü. Türk Psikoloji Dergisi, 30(75), 47-59.

Yurdakök, K., & İnce, O. (2010). Duygusal istismar ve ihmal. Katkı Pediatri Dergisi, 32(4), 423-433.

Zarse, E. M., Neff, M. R., Yoder, R., Hulvershorn, L., Chambers, J. E., & Chambers, R. A. (2019). The adverse childhood experiences questionnaire: Two decades of research on childhood trauma as a primary cause of adult mental illness, addiction, and medical diseases. Cogent Medicine, 6(1), 1581447.

Ziobrowski, H. N., Buka, S. L., Austin, S. B., Duncan, A. E., Simone, M., Sullivan, A. J., & Field, A. E. (2021). Child and adolescent maltreatment patterns and risk of eating disorder behaviors developing in young adulthood. Child Abuse & Neglect, 120, 105225.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Preschool Education

Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Bahçe Tasarımı Örneği

An Example of Garden Design Application in Preschool Period

İkbal Ünsal [1]
Emel Zeliha Cihan [2]
Ömer Tanju Cihan [3]
Alper Boyraz [4]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında okul bahçelerinin kullanımını hem nitelik hem de nicelik olarak arttıracak bir uygulama örneği sunmaktır. Kırıkkale ilinde okul öncesi eğitim kurumlarının durumu incelendiğinde okul bahçelerinin istenilen nitelikte olmadığı ve yeteri kadar kullanılmadığı tespit edilmiştir. Okul bahçelerinin yeteri kadar kullanılmama sebepleri arasında okul bahçelerinin donanımın yeterli olmaması ve bunun için kaynakların olmamasıdır. Bu nedenle bu araştırmada atık materyaller kullanarak, geri dönüşüm odaklı bir bakış açısı çerçevesinde ve okul- aile işbirliğine dayalı olarak okul bahçesinin düzenlemesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için çalışma grubu olarak Kırıkkale İl merkezinde yer alan Şehit Mustafa Nohut Anaokulu belirlenmiştir. İlk olarak okulun ihtiyaç ve kaynaklarına yönelik analizler gerçekleştirilmiş. Okul bahçesinin büyüklüğü, var olan kaynaklar, ihtiyaçlar, yaşanabilecek sorunlar yönünde okul idaresi ve öğretmenleri, araştırmacı işbirliğine gidilmiştir. İkinci aşamada ailelere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılmış katılımcılara okulun mevcut durumu, çocukların sağlıklı gelişimi için dış mekanda oyunun önemi, okul bahçelerinin bu ihtiyacı karşılamadaki yeri ve önemi konularında genel bir toplantı yapılmıştır. Üçüncü aşamada okuldaki her sınıf öğretmeni okul bahçesine katkı yapacağı bir alanı belirleyerek bu alanla ilgili proje örneği fikirlerini sunarak velileri ile toplantılar düzenlemiştir. Son aşamada ise tasarımlar okul – aile işbirliği ile tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Bahçesi, Okul- Aile İşbirliği, Tasarım

ABSTRACT

The aim of this research is to present an application example that will increase the use of school gardens of preschool education institutions both in terms of quality and quantity. When the situation of pre-school education institutions in Kırıkkale province was examined, it was determined that the school gardens were not of the desired quality and were not used enough. Among the reasons why school gardens are not used enough, school gardens are not equipped enough and resources are not available for this. For this reason, in this research, it is aimed to organize the school garden using waste materials, within the framework of a recycling-oriented perspective and based on school-family cooperation. Martyr Mustafa Nohut Kindergarten, located in the city center of Kırıkkale, was determined as the working group in order to achieve this aim. First, an analysis of the school's needs and resources was carried out. In terms of the size of the school garden, existing resources, needs, and possible problems, cooperation was made with the school administration, teachers and researchers. In the second stage, information meetings were held for families and a general meeting was held with the participants on the current situation of the school, the importance of outdoor play for the healthy development of children, the place and importance of school gardens in meeting this need. In the third stage, each classroom teacher in the school determined an area to contribute to the school garden and held meetings with their parents by presenting their project example ideas about this area. In the last stage, the designs were completed with the cooperation of school and family.

Keywords: Pre-School Education, School Garden, School-Family Cooperation, Design

How to Cite This Article
Ünsal, İ., Cihan, E. Z., Cihan, Ö. T. & Boyraz, A. (2023). "Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Bahçe Tasarımı Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4860-4867. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67392

Arrival: 29 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Keşfetmek ve öğrenmek çocukların doğalarında vardır. Öğrenme doğal olarak çok erken yaşlarda, kendiliğinden başlar ve hayat boyu devam eder. Dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren keşfetme ve öğrenme süreci de başlamıştır. Bu erken dönemlerde çocuklar etkin bir şekilde çevresini keşfederek, iletişim kurarak öğrenir ve çevrelerine ilişkin bazı fikirler oluşturmaya başlarlar (MEB, 2013: 12). Erken çocukluk yılları, gelişimin en hızlı ve en kritik yılları olup, insan hayatının diğer dönemlerinin de alt yapısını oluşturmaktadır. Bu dönemde kazandırılacak davranışlar ve bu davranışların kalıcı olması ancak ailede, okulda ve toplumda sağlanacak tutarlı ve nitelikli eğitim yoluyla gerçekleşebilir (Körükçü, Kapkıran ve Aral, 2016: 134). Bu dönemi hayatın kritik yılları yapan en önemli özelliklerden biri, yaşamın daha sonraki yıllarını denetleme ve düzenleme imkanı vermesidir (Aral, Aysu, Kadan, 2020: 364). Diğer bir değişle insan hayatının önemli bir kısmı erken çocukluk yıllarındaki deneyimleri ile ilgilidir. Çocuğun sağlıklı ve güvenli büyümesi, gelişmesi için çevrenin çocuğun ihtiyaçlarına

[1] Lisansüstü Öğrenci., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi /Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye
[2-3-4] Öğretmen., MEB, Kırıkkale, Türkiye

uygun hazırlanması gerekmektedir (Karaküçük, 2008: 308). Kentleşme ile birlikte çocuğun erken çocukluk döneminde en önemli ihtiyacı olan oyun ve hareketi karşılayacak alanların çok sınırlı hale geldiği görülmektedir. Özellikle oyun alanlarının azalması, çocuğun sağlıklı gelişebilmesi için çocuğun etkileşime geçtiği her türlü alanı çocuklara uygun hale getirmeyi zorunlu kılmaktadır. Okul başta olmak üzere, parklar, alışveriş alanları, sokaklar, apartman bahçeleri gibi hem iç hem de dış mekan olarak düşünebileceğimiz birçok alanının düzenlenmesinde çocuğa değer veren, çocuğun özelliklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını dikkate alan mekânsal düzenlemeler önemlidir.

Okul bahçeleri kentsel mekanda trafikten ve diğer bazı güvenlik sorunlarından arınmış güvenli bir bölge olarak da karşımıza çıkmaktadır (Tandoğan, 2016, 627). Bu durum kent içinde okul bahçelerini çocukların oyun ve hareket ihtiyacını karşılama noktasında daha da önemli hale getirmiştir. Üstelik okul bahçeleri okul içinde yapılan etkinliklerin devamı niteliğinde eğitsel değeri çok yüksek olan mekânlardır. Çocukların sosyal, duygusal, fiziksel olarak geliştirebilecek alanlardır. Açık alanlarda zaman geçirmenin çocuklar açısından pek çok faydası bulunmaktadır (Tepebağ ve Arnas, 2017). Dolayısıyla özellikle de okul öncesi eğitim kurumlarında oyunu ve öğrenmeyi sadece iç mekanla sınırlamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Nitelikli bir eğitimden bahsedebilmek için okulun açık alanda oyun fırsatlarını sunabilmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

Çocuğun sağlıklı gelişebilmesi doğa ile teması gereklidir. Doğa çocuklara sınırsız materyal sağlar. Doğa ile etkileşimi çocuğa; doğayı tanımak doğanın içinde kendi varlığını ve başka canlı cansız unsurları fark etmek, onları bir arada kabul etmek gibi pek çok eğitsel imkân sunmaktadır. Bu bağlamda çocuğun kurumsal eğitime ilk adım attığı okul öncesi kurumlarında çocuğa sunulan mekânlar bu eğitsel fırsatları göz ardı etmeden düzenlenmelidir (Öztürk ve Bayrak, 2017: 25). Doğal düzenlemeler içeren okul bahçeleri çocukların atlama, zıplama, koşma gibi birçok doğal hareket ihtiyacını karşılarken onların tasarım yapma, uygulama gibi yaratıcılığa yönelik becerilerini de geliştirecektir. Aynı zamanda doğal düzenlemeler yoluyla tasarlanan okul bahçeleri; çocuğun doğayı bir nesne olarak görmekten uzaklaşmasını, kendini doğanın bir parçası olarak algılamasını ve dolayısıyla doğayı korumasına katkı sağlayacaktır. Ekolojik ilkeler doğrultusunda tasarlanmış, doğal unsurları içinde barındıran okul bahçeleri, çocuğa yapay bir ortamda çevre eğitimi vermekten daha etkili bir yol olarak gözükmektedir (Özdemir, 2011, 42; Çukur, 2011, 75, Turgut ve Yılmaz, 2010: 1621). Okul bahçeleri betonla ya da başka yapay bir malzeme ile kaplanmış çok sınırlı oyun ve keşif imkanı sunan dümdüz boşluklar mı? Yoksa eğitimi sınıfın dışına da taşıyan, eğlence, macera, keşif olanakları sunan, çocukların yaratıcı oyunlar oynamasını sağlayan, doğayı farketmesine imkan veren, farklı tasarımlar yapmasını sağlayan, sınıf içinde öğrendiği bir bilgiyi deneyimlemesine kapı aralayan alanlar mı? Bu sorulara verilecek cevaplar okul bahçelerinin doğa ile olan ilişkisi ve eğitsel niteliği ile ipuçları sunmaktadır. Turgut ve Yılmaz (2010) ekolojik bir yaklaşımla tasarlanan oyun alanlarında bitkiler, su, toprak, hayvanlar, topografya gibi unsurlara yer vermenin önemi üzerinde durmaktadır.

Alan yazında okul bahçelerinin özellikle de erken çocukluk yıllarında önemli olduğu görülmesine rağmen, yeterli olmadığı da farklı araştırmalarla ortaya konmuştur. Türkiye'nin farklı kentlerinde ortaya çıkan sonuçlar benzerdir. Örneğin, Gül ve Küçük (2001) Isparta'da, Kelkit ve Özel (2003)'in Çanakkale'de, Algan ve Uslu (2009) Adana'da Aksu ve ark. (2011) Trabzon'da, Muhacir ve Özalp (2011); Özdemir (2011 b), Özdemir ve Çorakçı (2011) Ankara'da; Şişman ve Gültürk (2011) Tekirdağ'da, Yücekaya, Günaydin, Taşçıoğlu, Demiroğlu (2019) Kilis'te yaptıkları çalışmada, okul bahçelerinin alan *büyüklüklerini, yeşil alan, materyal ve donanım* bakımından oldukça yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Okul öncesi eğitim özelinde bakıldığında durum diğerlerinden pek de farklı değildir. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul bahçeleri farklı illerde araştırmalara konu olmuş ve farklı yönleri ile ele alınmıştır. Karaküçük Aslan (2008) Sivas, Olgan ve Kahriman- Öztürk (2011) Ankara, Çelik (2012) Kocaeli, Kalburan (2014) Denizli, Güngör (2017) Konya, Selimhacıoğlu (2017) Kırşehir, Kaçan, Halmatov, Kartaltepe (2017) Şimşek Çetin ve Çalışandemir (2018) Kırıkkale, Demir, Geney, Özsoy & Bay (2019) Eskişehir, Sinan ve Yerli (2019) İstanbul, Atmaca ve Kuru (2020) Muş, Şeker (2020) Uşak illerinde yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında okul bahçelerinin hem donanım hem de eğitsel açından yeterli olmadığı yönündedir. Araştırmalar genelde öğretmenlerin okul bahçelerini daha aktif bir şekilde kullanmak istediklerini ancak okul bahçesindeki donanımın yeterli olmamasından dolayı kullanmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla okul bahçelerinin ulaşması gereken faydalarından yeteri kadar yararlanılmamakta ve amaçlarına ulaşamamaktadır (Yalçın ve Tantekin- Erden, 2022). Yalçın- Tantekin- Erden (2021) tarafından yapılan kültürlerarası araştırmada Finlandiya'da ve Türkiye'de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçeleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları karşılaştırılmıştır. Farklı değişkenlerin okul bahçelerini kullanmadaki farklılıklara neden olduğu üzerinde durulmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin dışarıda oyun oynatmaya ilişkin kaygıları, iç mekanda akademik beceri odaklı eğitim inancı, okul bahçelerinin materyal sınırlılığı, vurgulanmıştır. Ancak günümüz koşullarında doğada ve doğa temelli uygulamaların çocuğun gelişimindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum okul bahçelerinde iyileştirme politikalarının zorunlu olduğunu göstermektedir. Araştırmada bu bakış açısı ile yola çıkılmıştır ve Kırıkkale İl merkezinde bulunan bir anaokulunun bahçesi doğa temelli bir yaklaşımla okul-

aile işbirliği ile düzenlenmiştir. Bu çalışma okul bahçelerinin iyileştirme politikalarının geliştirilmesinde örnek bir uygulama olması nedeniyle önemli görülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı Kırıkkale İl Merkezinde yer alan Şehit Mustafa Nohut Anaokulunun okul bahçesini düzenlemektir. Bu uygulama örneğinde okul bahçesinin düzenlenmesinde çoğunlukla iç mekanda sağlanan öğrenme fırsatlarının ve etkinliklerinin dış mekanda da uygulanmasını sağlamak için öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, bu merkezlerde doğal ve atık materyallerin kullanılması, okulda mevcut olan kaydırak, salıncak gibi donanımlara ek olarak yapı inşa materyalleri, kum havuzu, denge alanı gibi alanlar oluşturulması amaçlanmaktadır.

Bu düzenleme aşamasında üç temel ölçüt belirlenmiştir:

1. Okul – aile işbirliğine dayalı bir düzenleme yapılması
2. Düzenlemede atık materyal kullanımı ve doğal ürünlerin kullanılması
3. Öğrenme merkezlerinin okul bahçesinde yer alması.

Bu ölçütlere yer verilerek aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

1. Aşama: Okul idaresi ve öğretmenlerin ön bilgilendirme toplantısı; "Okul bahçesinin mevcut durumu, okulun eğitim politikası, okulun kaynakları gözden geçirilmiştir"
2. Aşama: Veli bilgilendirme toplantısı; "Doğanın çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, çocuk oyunlarındaki değişim, doğal alan ve materyallerin çocuk eğitiminde kullanımına ilişkin eğitim düzenlenmiştir."
3. Aşama: Öğretmen – Veli toplantısı; " Okuldaki her öğretmen kendi sınıfının velileri ile toplantılar düzenlemiştir. Tasarlamak istedikleri öğrenme merkezi belirlenmiş, bu merkezlerin dış mekan tasarım örnekleri incelenmiştir. Örnekler üzerinden yapılabilecekler ve kaynaklar gözden geçirilmiştir.
4. Aşama: Uygulama; Belirtilen süre içinde tasarımlar tamamlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Müzik Merkezi

Müzik merkezi çocuklarda farklı sesleri algılama, tanıma ve ayırt etme çalışmalarının yapıldığı alandır (Özbey, 2011). Bu öğrenme alanı çocukları ses ve ritim yönünden gelişmelerini, kendi müziklerini oluşturmalarına olanak vermelidir. Müzik öğrenme alanında farklı özellikleri olan ritim aletleri, ziller, çanlar, vurmalı çalgılar gibi aletler ve çalgılar bulundurulabilir (Öztürk Aynal, 2012). Bu çalışmada oluşturulan müzik öğrenme alanı çocuğun boyunun yeteceği bir duvara monte edilerek yapılmıştır. Kullanılmayan tencere, tava, kapaklar, ses çıkaran borular kullanılır hale getirilmiştir



Şekil 1 : Müzik Merkezi
Kaynak : Yazar tarafından üretilmiştir.

Dramatik Oyun Merkezi

Dramatik oyun alanı okul öncesi eğitim programında yer alan çocukların sembolik oyunlar oynadıkları bir alandır. Bu alana ev görüntüsü vermek çocukların oyuna yönelişini olumlu yönde etkileyebilir. Ev içinde kullanılan gerçeğe yakın ya da gerçek materyaller (tabak, kaşık, bardak, kostüm ve kıyafetler, ütü, ütü masası vb.) çocukların yaşam becerilerine hazırlamak için gerekli görülmektedir (Öztürk Aynal, 2012). Dramatik oyun alanı çocuğun

yaratıcılığını destekleyen esnek materyallerden oluşmalıdır. Bu öğrenme alanı sürekli yeni materyaller konularak zenginleştirilmelidir. Bu alan çocuğun farklı toplumsal rolleri deneyimleyecekleri şekilde düzenlenmelidir (Kıldan ve Ahi, 2014). Bu bilgiler ışığında okulda dış mekanda oluşturulan alan bir ev görüntüsü verilerek hazırlanmış, mutfak ve oturma bölümü ayrı tasarlanmıştır.



Şekil 2 : Dramatik Oyun Alanına İlişkin Fotoğraflar
Kaynak : Yazar tarafından üretilmiştir.

Sanat Merkezi

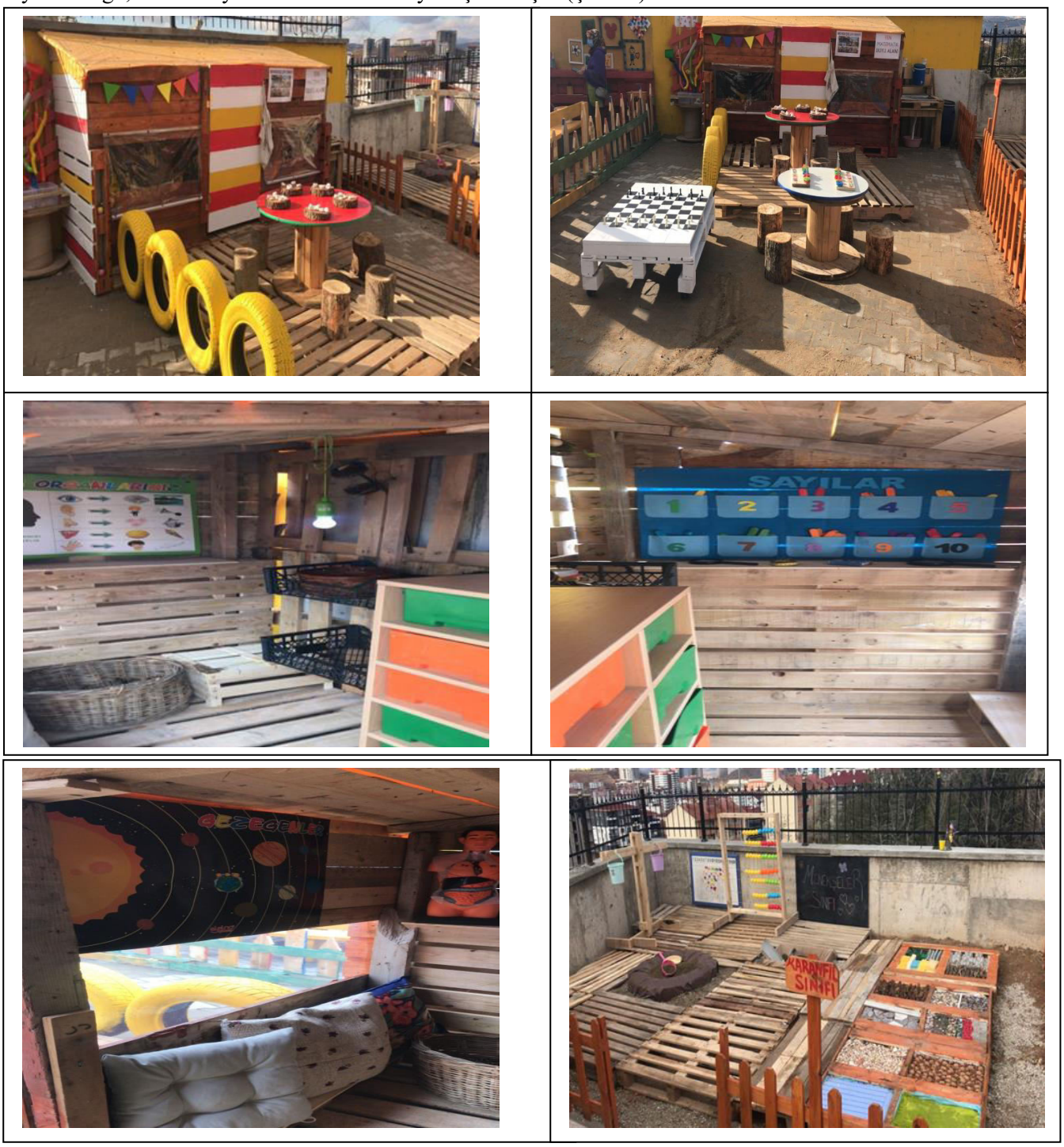
Sanat merkezi çocukların manipülatif ve estetik becerilerini geliştirmek amacıyla farklı materyaller kullanarak, keşifler yapabileceği bir merkezdir. Bu merkezde doğal materyaller (ağaç dalları, yapraklar, kuruyemiş kabukları, atık materyaller), farklı türde boyalar, farklı özelliklerde kağıtlar, farklı yoğurma malzemeleri, yapıştırıcı, makas gibi çeşitli çizim araç gereçleri konulabilir (MEB, 2013: 41; Aral ve Can- Yaşar, 2015: 86). Bu çalışmada oluşturulan sanat merkezi çocukların farklı materyallerle çalışmasına olanak sağlayan, estetik duygusunu geliştirmeyi amaçlayan bir şekilde düzenlenmiştir. Çocukların büyük gruplar halinde çalışmasına da olanak sağlayan merkezde diğer merkezlerde olduğu gibi atık materyaller kullanılmıştır. Bank, masa ve çitlerin bir bölümünün oluşturulmasında atık paletler, depo amaçlı rafların kullanılmasında kasalar kullanılmıştır. Merkezin oluşturulması, boyanması ve yerleştirilmesi süreçleri veli ve öğretmen işbirliği ile gerçekleşmiştir.



Şekil 3 : Sanat Merkezine İlişkin Görseller
Kaynak : Yazar tarafından üretilmiştir.

Fen ve Matematik Merkezi

Bilim merkezi olarak da isimlendirilebilen bu merkez çocuğun günlük yaşamla ilgili birçok sorunun cevabını bulabileceği, bütün duyu alanlarını aktif olarak kullanabileceği bir öğrenme merkezidir. Bu merkezde doğada bulunan materyaller aracılığıyla çocuğun dünyayı keşfetmesi hedeflenmektedir. Bu merkezde sınıflama, sıralama, eşleştirme, ilişki kurma gibi beceriler, renk, sayı, şekiller gibi birçok kavramı edinebileceği eğitici materyallerde yerleştirilebilir (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Bu merkezde depolama alanı olarak kullanılabilecek bir dolap oluşturulmuştur. Dolap önüne atık inşaat malzemeleri ve doğal kütüklerden yararlanılarak oturma alanları yerleştirilmiş, dolabın iki yanına su oyunları için alanlar oluşturulmuştur. Bu merkezde yer alan dolap içinde sayılar, çeşitli afişler ve malzemelerin depolanması için çekmeceler, sepetler ve kutular yerleştirilmiştir. Çocukların farklı dokulara sahip materyalleri deneyimlemesini sağlayan duyu alanı oluşturulmuştur. Büyük boy sayı boncuğu, terazi ve yazı tahtası bu alana yerleştirilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4 : Fen ve Matematik Merkezine İlişkin Fotoğraflar
Kaynak : Yazar tarafından üretilmiştir.

Öğrenme Merkezleri Dışındaki Alanlar

(Kum Havuzu- Taşınabilir Yapı- İnşa Materyalleri- Denge Alanı – Trafik Alanı)

Dışa mekanda oyun ortamları düzenlenirken farklı türde gelişim alanlarını destekleyen materyallerin sunulması önemlidir. Fiziksel, sosyal, dramatik, kurallı oyun gibi farklı oyun alanlarını destekleyen serbest ve yapılandırılmış oyunlara fırsat sunan, kum, düz beton, çim, toprak, farklı yükselti, eğim bulunduran alanların olması gerekir (Kalburan, 2011). Bu nedenle okul bahçesi tasarlanırken öğrenme merkezleri dışında çocuğun gelişim alanlarını destekleyen kum havuzu, trafik alanı, denge alanı, taşınabilir yapı inşa malzemelerine yer verilmiştir. Bu alanların oluşturulmasında palet, araba lastikleri kullanılmıştır. Alanların oluşturulmasında veli ve öğretmen işbirliği yapılmıştır (Şekil 5).



Şekil 5: Kum Havuzu, Trafik Alanı Denge Alanı, Taşınabilir Yapı- İnşa Materyali Fotoğrafları
Kaynak : Yazar tarafından üretilmiştir**.**

İyi tasarlanmış bir çevre, çocuğun gelişimini ve uygulanan programın niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde sınıf içinde uygulanan bütün etkinlikler dış mekanda da uygulanabilmektedir. Üstelik bu etkinlikleri dış mekanda uygulamak çocuğun risk alma, bağımsız karar verme gibi farklı alanlarda da gelişmesine katkı sağlayacaktır (Kalburan, 2011). Ancak yapılan araştırmalar Karaküçük Aslan (2008), Olgan ve Kahriman- Öztürk (2011), Çelik (2012) Kocaeli, Kalburan (2014), Güngör (2017), Selimhacıoğlu (2017), Kaçan, Halmatov, Kartaltepe (2017), Şimşek Çetin ve Çalışandemir (2018), Geney, Özsoy & Bay (2019), Sinan ve Yerli (2019), Demir, Atmaca ve Kuru (2020), Şeker (2020) Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekan kullanımının, donanımının ve tasarımının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da okul öncesi eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Üstelik MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında okul bahçelerinin önemi ve nasıl olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıf içinde yer alan öğrenme merkezlerinin okul bahçesinde de yer alması gerektiği açıklanmaktadır. Bu araştırmada okul bahçesinin tasarlanmasında öğrenme merkezlerine yer verilmiştir. Böylece sınıf içinde yapılan etkinliklerin sınıf dışında da yapılması için olanak sunulmuştur. Talay, Aslan ve Belyakalı (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekanlarının düzenlenmesinde çocukların hem tasarım hem de uygulama boyutuyla aktif rol almasının çocuk hakları açısından önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmada çocuklar okul bahçelerinin düzenlemesinde materyalleri yerleştirme, boyama gibi süreçlerde rol alarak katılmışlardır. Okul öncesi dönemde çocuğun doğayı fark etmesi, temel deneyimler kazanması, yaratıcılığının gelişmesi, bağımsızlık kazanabilmesi için doğal unsurlarla tasarlanmış bir çevre içinde olması gerekir (Çukur, 2011: 74). Bu araştırmada bahçenin düzenlenmesinde doğa temelli bir yol izlenmiş, atık

materyaller kullanılmış, doğaya zarar vermeden, doğadan ve doğal materyaller tercih edilmiştir. Örneğin plastik masa ve sandalyeler yerine ağaç kütükleri, büyük elektrik makaraları kullanılmıştır. Taş, kum, su, ağaç parçaları gibi doğal materyaller merkezlere yerleştirilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda okul ve işbirliği yapılarak ve en önemlisi çocuklar da sürece dahil edilerek doğa temelli bir yaklaşımla okul bahçesinin tasarımı gerçekleştirilmiştir. Böylece sınıf içi öğrenme deneyimlerinin okul bahçesine taşınarak eğitim niteliğinin arttırılması hedeflenmiştir.

Ancak bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı öğrenme merkezlerinin çocuklar üzerindeki etkisinin değerlendirilmemesidir. Bu çalışma ile bağlantılı olarak bundan sonraki araştırmalarda şu öneriler sunulabilir; dış mekanda öğrenme merkezlerinin çocuklar üzerindeki etkisi, iç ve dış mekanda bulunan merkezlerin çocuklar üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, çocukların gelişimsel ihtiyaçları, bölgesel koşullar, okulun imkanları dikkate alınarak iyi bir tasarım yapılabilmesi için ebeveyn, çocuk, okul öncesi eğitimcileri, mimar, peyzaj mimarları, belediyeler, gibi dış mekan tasarımında farklı paydaşların işbirliği içinde olması önerilmektedir.

Teşekkür: Bu çalışmaya katkı sağlayan, özverili bir şekilde süreci yürüten ve verimli bir şekilde sonuçlanmasını sağlayan 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Şehit Mustafa Nohut Anaokulunda görev yapan bütün öğretmenlere, velilere ve çocuklara teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

Aral, N.; Aysu B. , & Kadan, G. (2020). Covid 19 Sürecinde Çocuklar: Gelişimsel İhtiyaçlar Ve Öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(2), 360-379.

Aral,N. & Can Yaşar. M.(2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Okul Öncesi Eğitim Programları. (Ed.: Aysel Köksal Akyol). Hedef Yayıncılık.

Çelik, A. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.

Çukur, D. (2011). Okulöncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı . *Turkish Journal Of Forestry ,* 12 (1) , 70-76 .

Demir Öztürk, E; Atmaca, F. & Kuru, G. (2020). Öğretmen Ve Okul Yöneticisi Perspektifinden Dış Mekân Oyun Alanları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi,* 9(3), 1273 - 1287.

Geney, F.; Özsoy, Z. & Bay, D. N. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Dış Mekan Özellikleri: Eskişehir İli Örneği . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı , 735-767 .

Gül, A. & Küçük, V. (2009). Kentsel Açık-Yeşil Alanlar Ve Isparta Kenti Örneğinde İrdelenmesi . Turkish Journal Of Forestry , 2 (1) , 27-48 .

Güngör, S. & Polat, AT. (2017). Konya ili kent parklarının kalite, yeterlilik, bakım ve büyüme oranları açısından değerlendirilmesi. *Çevresel izleme ve değerlendirme* , *189* (4), 1-11.

Kaçan, M. O. ; Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 60-70.

Kalburan, N. C. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 99-113.

Kalburan, N. C. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Mekânların Düzenlenmesi. Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (Ed. Fatma Alisinanoğlu). Pegem Yayıncılık

Karadağ, A. A. , Mutlu, S. & Sayın, Ş. (2012). Okul Bahçelerinin Oyun Alanı Olarak Değeri: Düzce Kenti Örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 8(2), 45-56.

Karaküçük, S. A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal Of Social Sciences*, *32*(2).

Körükçü, Ö.; Kapıkıran, N. A. & Aral, N. (2016). Resimli Çocuk Kitaplarında Schwartz'ın Modeline Göre Değerlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(38), 133-151.

Olgan, R. & Öztürk, D. (2011). Ankara İlindeki Resmi Ve Özel Anaokullarının Oyun Parklarında Bir İnceleme. *Eğitim Ve Bilim* , *36* (161), 85.

Özbey, S. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İç Mekânların Düzenlenmesi. Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (Ed. Fatma Alisinanoğlu). Pegem Yayıncılık.

Özdemir, A., & Çorakçı, M. (2011). Ankara Okul Bahçelerinin Katılımcı Yöntemle Yenilenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 7-20.

Öztürk, A. & Bayrak, D. (2017). Anaokullarındaki Doğal Mekân Ve Materyallerin Çocuk Gelişimindeki Yeri . Social Sciences , 12 (1) , 25-36 .

Selimhocaoğlu, A. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Koşullarının İncelenmesi: Kırşehir İli Örneği. Turkish Studies (Elektronik), 12(28), 651 - 662.

Sinan, C. & Yerli, Ö. (2019). Anaokulu Bahçelerinde Dış Mekân Optimum Kullanım Olanaklarının Belirlenmesi: İstanbul Anadolu Yakasından Örnekler. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, *15*(2), 17-38.

Şeker, P. T. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Mekân: Uşak İli Örneği. Turkish Studies - Educational Sciences , 15(6), 4493 - 4505.

Şimşek Çetin, Ö. & Çalışandemir, F. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Oyun Alanları. Social Sciences Studies Journal. (19) 2289-2298.

Şişman, E. E. & Gültürk, P. (2011). İlköğretim Okul Bahçelerinin Peyzaj Planlama Ve Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi: Tekirdağ Örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 53-60.

Talay İ.,Aslan F. & Belkayalı N. (2010) "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarinda Doğa Dostu Ve Çocuk Katilimi Temelli Dış Mekan Tasarim Yaklaşimlari: Bir Proje Önerisi." *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 18.1,317-322.

Tepebağ, D. ve Arnas, Y.A. (2017). Okul Öncesi Evin Okul Bahçesini Eğitsel Amaçlı Kullanıma Yönelik Bakış Açısını İnceleme. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* , *2* (2), 50-67.

Turgut, H. & Yılmaz, S. (2010). Ekolojik Temelli Çocuk Oyun Alanlarının Oluşturulması, Iıı. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, 20-22 Mayıs 2010, Artvin

Yalçın, F. & Erden, F. T. (2021). Açık Hava Oyunları Üzerine Kültürlerarası Bir Çalışma: Öğretmenlerin İnanç Ve Uygulamaları, *Eğitim Ve Bilim*, *46*(206).

Yılmaz, O. & Ertürk, F. (2016). Çanakkale Kent Merkezindeki Kamusal Açık Yeşil Alanlardan Okul Bahçelerinin Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi , 2 (2) , 45-55 .

Yücekaya, M.; Günaydin, A. S. , Taşçıoğlu, S. & Demiroğlu, D. (2019). Okul Bahçelerinin Ekolojik Göstergelere Göre Değerlendirilmesi: Kilis Kenti Örneği . Journal Of The Institute Of Science And Technology , 9 (4) , 2266-2275 .

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

REVİEW ARTICLE
Nursing

Engelli Kadınların Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Konularında Yaşadığı Zorluklar ile İlgili Yapılan Nitel Çalışmaların Sistematik Derlemesi

Systematic Review of Qualitative Studies on The Difficulties Experienced By Women with Disabilities in Sexual and Reproductive Health

Tuğba Çetinol Taştemel [1]
Gülendam Karadağ [2]

ÖZET

Cinsel sağlık, cinsellikle ilişkili duygusal, fiziksel, zihinsel ve sosyal bir iyilik hali; üreme sağlığı üreme sistemi ile ilişkili hastalık ve sakatlığın olmaması ile birlikte biyolojik, psikolojik ve sosyal yönden tam bir iyilik hali olarak tanımlanmaktadır. Dünya genelinde cinsel sağlık ve üreme sağlığı hizmetleri ve bu hizmetlere erişim artmış olsa da, özellikle kırsal kesimde yaşayanların, yoksulların ve engelli bireylerin cinsel sağlık ve üreme sağlığı (CSÜS) hizmetlerine erişiminde hala büyük engeller bulunmaktadır. Bu sistematik derleme, engelli kadınların CSÜS hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamaktadır. Konu ile ilgili 2012-2022 yılları arasında yapılan çalışmaları belirlemek için, PubMed, Scopus, ProQuest ve Google Scholar veri tabanları taranmıştır. Tarama İngilizce ve Türkçe dilinde "engelli kadınlar (disabled women)", "üreme sağlığı (reproductive health)", "cinsel sağlık, (sexual healthy)" toplam 3 anahtar sözcük ile yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 3887 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden kriterlere uyan 9 çalışma incelemeye alınmıştır. İncelenen makalelerin sonucunda engelli kadınların, sağlık kuruluşlarına fiziksel erişilemezlik, sağlık kuruluşlarının engelli dostu olmaması, ekonomik sıkıntılardan dolayı sağlık hizmetlerine erişememe, ailelerinden cinsellik konusunda yeterli desteği alamama, toplumun olumsuz önyargıları ve damgalama, sağlık personelinin olumsuz davranışları, sağlık personelinin bilgi ve beceri eksikliği, CSÜS konularında bilgi ve eğitim eksikliği, CSÜS konusunda bilgilere sağlık personelinden ulaşamama gibi sorunlarla karşılaştığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel Sağlık, Engelli Kadınlar, Sağlık Hizmeti, Üreme Sağlığı

ABSTRACT

Sexual health is defined as a state of emotional, physical, mental, and social well-being related to sexuality; reproductive health is defined as a state of complete biological, psychological and social well-being with the absence of disease and disability related to the reproductive system. Although sexual and reproductive health services and access to these services have increased worldwide, there are still significant barriers to access to sexual and reproductive health (SRH) services, especially for those living in rural areas, the poor, and people with disabilities. This systematic review aims to identify the challenges faced by women with disabilities in accessing SRH services. PubMed, Scopus, Proquest, and Google Scholar databases were searched to identify studies on the subject between 2012 and 2022 (within a 10-year period). The search was conducted in English and Turkish with a total of 3 keywords "disabled women", "reproductive health", sexual health". As a result of the search, 3887 articles were reached. Of these articles, 9 studies that met the criteria were included in the review. As a result of the reviewed articles, it is seen that women with disabilities face problems such as physical inaccessibility to health institutions, lack of disabled-friendly health institutions, inability to access health services due to economic difficulties, inability to receive adequate support from their families about sexuality, negative prejudices and stigmatization of the society, negative behaviors of health personnel, lack of knowledge and skills of health personnel, lack of information and training on SRH issues, and inability to access information on SRH from health personnel.

Keywords: Sexual Health, Disabled Women, Health Care, Reproductive Health

How to Cite This Article
Çetinol Taştemel, T. & Karadağ, G. (2023). "Engelli Kadınların Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Konularında Yaşadığı Zorluklar ile İlgili Yapılan Nitel Çalışmaların Sistematik Derlemesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4868-4882. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67404

Arrival: 29 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) cinsel sağlığın, cinselliğe ve cinsel ilişkilere olumlu ve saygılı bir yaklaşımın yanı sıra, zevkli ve güvenli cinsel ilişkiyi içerdiğini; kişinin güvenli/tatmin edici cinsel yaşam ile kendi belirleyeceği zaman ve sıklıkta üreme hakkına sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Üreme sistemi, işlevleri ve süreci ile ilgili her türlü konuda sadece hastalık veya sakatlığın olmaması değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali üreme sağlığı olarak tanımlanmıştır (WHO, 2014; WHO, 2021).

[1] Doktora Öğrencisi., Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
[2] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Halk Sağlığı Hemşireliği Bölümü, İzmir, Türkiye

Dünya Engellilik Raporuna göre, insanların %15'i fiziksel, duyusal, entelektüel veya zihinsel bir engele sahiptir ve bu engelli bireylerin %80'i düşük ve orta gelirli ülkelerde yaşamaktadır (WHO, 2011). Türkiye'deki engelli nüfusuna ilişkin en güncel veriler 2011 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından gerçekleştirilen nüfus ve konut araştırmasına dayanmaktadır (TÜİK, 2011). Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engellilerin %56'sını (1.422.691 kişi) erkek, %44'ünü (1.099.242 kişi) kadınlar oluşturmaktadır. Engelli kadınların içerisinde %1,5'i görmede, %1,2'si işitmede, %0,6'sı konuşmada, %4,1'i fiziksel zorluk yaşamaktadır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB), 2022).

1994 yılında Kahire'de toplanan Birleşmiş Milletler (BM) Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı (ICPD), cinsel sağlık ve üreme sağlığı (CSÜS) ve haklarının bireyin ve toplumun kalkınması için gerekli olduğu konusunda küresel bir görüş birliğine varmış ve ülkelerin politikalarını bu yönde düzenlemelerini talep etmiştir (United Nations Population Fund (UNFPA), 1994). Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Engelliler için Bilgilendirme Rehberi 2019 (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB), 2019) ve Sağlık Bakanlığı, engelli bireylerin sağlık hizmetlerine erişiminin tam ve sürekli olarak sağlanması, sağlık hizmetlerinin engelli bireylerin engel durumuna uygun ortamlarda hızlı, verimli ve mağdur etmeden karşılanması ve sağlık bakım kalitesinin yükseltilmesi amacı ile 2010/79 Sayılı Özürlü Kişilere Yönelik Sağlık Hizmetlerinin Sunumuna İlişkin Genelgeyi yayınlamıştır (Sağlık Bakanlığı, 2010).

Cinsel Sağlık ve üreme sağlığı (CSÜS), sağlığın temel bir bileşenidir ve sürdürülebilir kalkınmanın temel taşlarından biridir. CSÜS hizmetleri, engelli bireyler de dahil olmak üzere evli ya da bekar herkes için gereklidir. Çoğu zaman, engelli bireylerin CSÜS hizmetleri hem toplum hem de CSÜS alanında çalışan sağlık personeli tarafından ihmal edilmektedir**.** CSÜS hizmetlerinin ihmal edilmesi engelli kadınların haklarının ihlalidir **(**Shiwakoti ve ark. 2021). Swartz ve diğerleri (2009) ve Groce ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, engelli kadınlar hala cinsel ve üreme faaliyetlerine katılamayacak kişiler olarak görülmektedir. Engelli kadınların cinsel ve üreme haklarına yönelik olumsuz tutumlar halen devam etmektedir. Engelli kadınlar cinsellikten uzak ya da cinsel faaliyetlerde bulunma kapasitesine sahip olmayan kişiler olarak algılanmaktadır. Oysaki engelli kişiler diğer bireylerden daha fazla CSÜS ihtiyaçlarına sahiptir. Engelli kadınlar cinsel sağlık ve üreme sağlığı hizmetlerine engeli olmayan kadınlara kıyasla daha fazla erişime ihtiyaç duymaktadırlar (Groce ve ark., 2019). Çünkü bu savunmasız grup genellikle bilgi ve hizmetlerin önünde engellerle karşılaşmaktadır. Sağlık çalışanları da dahil olmak üzere toplumun ve bireylerin tutumları hizmete erişim önündeki engelleri artırmaktadır (World Health Organization (WHO) & United Nations Population Fund (UNFPA), 2009).

Kadın engelliler, sosyal dışlama ve ayrımcılığı da daha ağır koşullarda yaşamaktadırlar. Bu kadınlar toplum içerisinde damgalanmakta, dışlanmakta ve ötekileştirilmektedirler. Kadınların güçleri toplum tarafından küçümsenmekte, çoğu konuda başarılı olamayacakları sanılarak olumsuz ön yargılarda bulunulmaktadır. Bu durum çoğunlukla toplumun, engellileri ve dolayısı ile engelli kadınları, onların özelliklerini, sorunlarını ve gereksinimlerini yeterince iyi tanımamasından kaynaklanmaktadır (Karataş ve Çifçi, 2010). Engelli kadınlar toplumun, sistemin ve sağlık personelinin duyarlı olmayan tutumu nedeniyle cinsel ihtiyaçlarını baskılamakta, bu durumu içselleştirmekte ve yeterince CSÜS hizmeti alamamaktadır. (Nelson ve ark., 2020; Şentürk ve ark., 2018).

Engelli kadınlar CSÜS hizmetlerinde en çok sağlık personelinin desteğine ve savunuculuğuna ihtiyaç duyduğundan; sağlık personeli engelli bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve etkileşimlerini etkileyebilecek kendi kültürel önyargılarının farkında olmalı, hastalarını dikkatle dinlemeli ve özellikle engellilik ve cinsellikle ilgili varsayımlarda bulunmamalıdır (Addlakhan ve ark., 2017). Engelli kadınlar, birçok alanda olduğu gibi temel haklardan biri olan sağlık hakkına ulaşırken de bazı sınırlılıklar nedeniyle güçlük çekmekte ve güçlükler yapılan düzenlemelerle giderilmeye çalışılmaktadır. Engelli kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığına etki eden bazı engeller şunlardır: Fiziksel olarak sağlık hizmetlerine erişememe (taşıma, kliniklerin mesafesi, rampa olmayışı, uygun muayene masalarının olmayışı), bilgi ve iletişim materyallerinin yokluğu (Braille alfabesinde materyal yokluğu, basit resimli broşürlerin olmayışı), sağlık hizmeti sunanların ayrımcı davranışları, sağlık hizmeti sunanların engellilerle çalışma konusundaki beceri ve bilgi eksikliği, sağlık hizmeti sunanlar arasında koordinasyon eksikliği, yeterli kaynak ve bütçe olmamasıdır (Addlakhan ve ark., 2017).

Cinsel sağlık ve üreme sağlığına ilişkin yeterli farkındalık ve bilgiye sahip olamayan engelli kadınlar, toplumsal cinsiyete dayalı şiddetten daha fazla etkilenmektedirler ve ilgili mücadele mekanizmalarına başvuramazlar. Engelli kadın ve kız çocuklarının sağlığına ve beden bütünlüğüne tehdit oluşturabilecek ihmal, istismar ve şiddet durumlarını önleyebilmek için cinsel sağlık ile ilgili gerekli hizmetlere erişimin sağlanması ve karşılaşılan toplumsal cinsiyete dayalı şiddet vakalarının tespiti ve uygun müdahalelerin yapılması, hak ihlallerinin azaltılması ve ortadan kaldırılmasını sağlayabilir (Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı (TAPV), 2020). Bu sistematik derlemenin amacı; engelli kadınların CSÜS hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorlukları sistematik olarak belirlemek, toplum da bu konu ile ilgili farkındalık sağlamaktır.

GEREÇ ve YÖNTEM

Bu sistematik derleme, engelli kadınların Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı (CSÜS) hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamaktadır. Derlemeye yalnızca nitel çalışmalar alınmıştır. Bu tür bir çalışmaya odaklanmamızın üç nedeni vardır. Birincisi, nitel çalışmalar katılımcıların tutumları, inançları, etkileşimleri, deneyimleri ve davranışları hakkında derin bir anlayış sağlayabilir. İkincisi, cinsel sağlıkla ilgili bazı endişeler ve ihtiyaçlar katılımcılar arasında benzersiz olabilir ve bunlar nicel çalışmalarda tam olarak yansıtılmayabilir. Üçüncü olarak, nitel çalışmalarda araştırmacılar insan davranışlarını nicel çalışmalara göre daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilirler (Pathak ve ark., 2013).

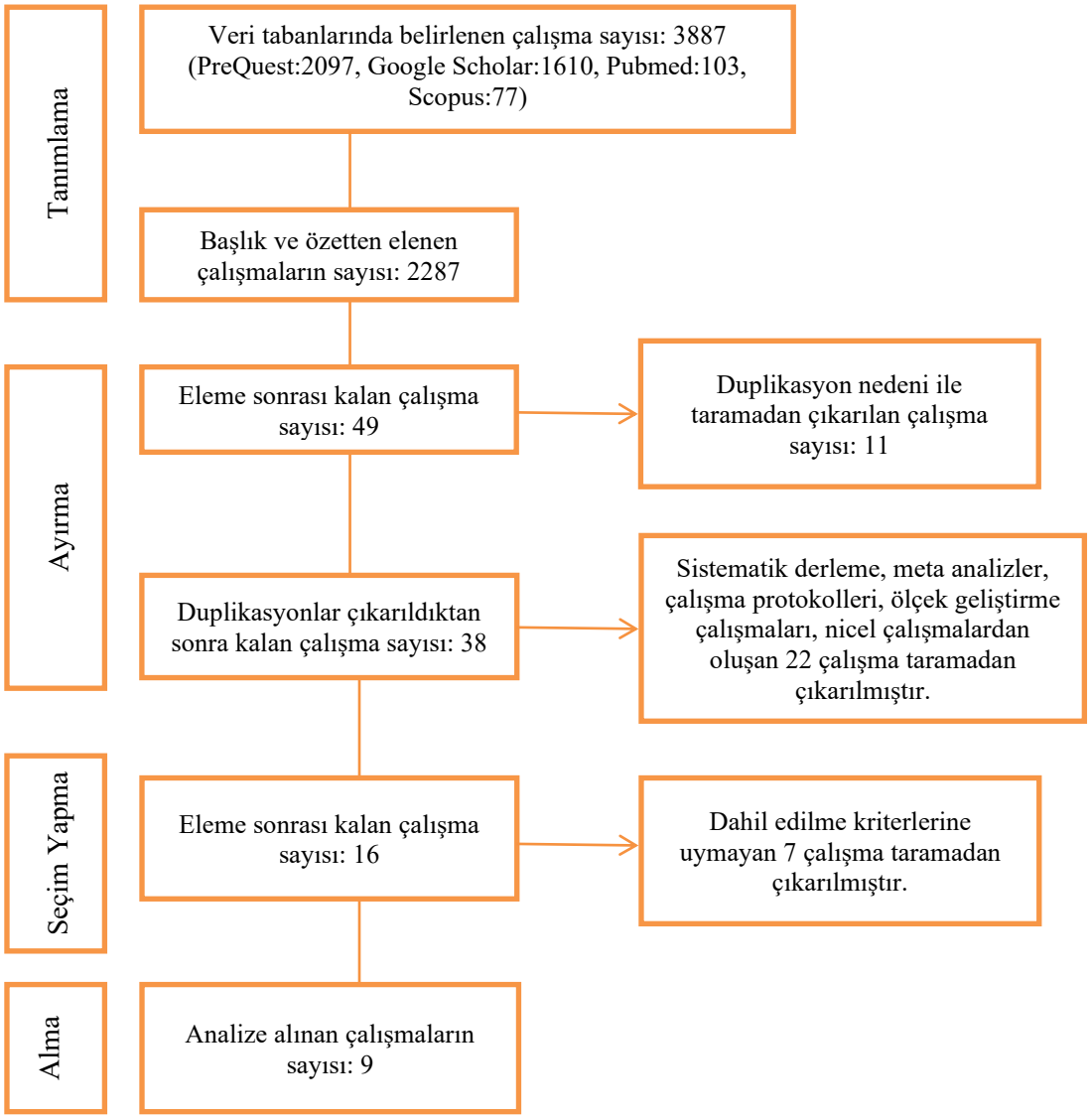
Araştırmada "Engelli kadınların CSÜS hizmetlerine erişimde yaşadığı zorluklar nelerdir? " sorusuna yanıt aranmıştır.

Konu ile ilgili 2012-2022 yılları arasında yapılan çalışmaları belirlemek için, PubMed, Scopus, ProQuest ve Google Scholar veri tabanları taranmıştır. Tarama İngilizce ve Türkçe dilinde "engelli kadınlar (disabled women)", "üreme sağlığı (reproductive health)", "cinsel sağlık (sexual health)" olmak üzere toplam 3 anahtar sözcük ile yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 3887 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilme kriterlerine göre uygunlukları değerlendirilen 9 makale bu derleme kapsamına alınmıştır ve makalelerin PRISMA kontrol listesi kullanılarak kalite değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmada, örnekleme dâhil edilen araştırma makaleleri erişime açık olan elektronik veri tabanları ve arama motorlarından alındığı için etik izin gerektirmemektedir.

Çalışmada ele alınan makalelerin dahil edilme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmaların 2012-2022 yılları arasında olması
2. 15 yaş ve üzeri engelli kadınlarla yapılması
3. Tam metnine ulaşılabilir olması
4. Kadınların CSÜS hizmetlerine erişimde yaşadıkları zorluklarla ilgili olması.
5. Çalışmada ele alınan makalelerin dışlanma ölçütleri ise;
6. Araştırma makalelerinin İngilizce veya Türkçe dışında farklı bir dilde yazılmış olması
7. Konu ile ilgili nicel çalışmalar
8. 15 yaşın altında olan engelli kadınlar üzerinde yapılmış olması
9. Gri literatür (örneğin kitaplar, konferans özetleri, tezler, araştırma raporları, politika belgeleri)

Tarama sonucunda 3887 adet makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan 3887 makale (ProQuest:2097, Google Scholar:1610, Pubmed:103, Scopus:77) çalışma öncelikle başlıklara göre incelenmiş ve araştırma konusuyla ilgisi olmayan toplam 3838 makale kapsam dışı bırakılmıştır. Kalan 49 çalışmanın özet ve tam metinleri çalışmanın dâhil etme ve dışlama ölçütleri bakımından taranmış ve derleme, olgu çalışması, meta analiz çalışmaları, tamamlanmamış çalışma protokolleri, ölçek geliştirme çalışmaları ve niceliksel çalışmalardan oluşan toplam 27 çalışma dışlanmış ve geriye 22 çalışma kalmıştır. Kalan 22 araştırmanın 11'inin taranan veri tabanlarında ortak yer aldığı gözlemlenmiş ve çalışmadan dışlanmıştır. Uygunlukları değerlendirilen 9 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Tarama sonucuna göre çalışmaya uygun olan makalelerin seçim süreci Şekil 1'de yer alan PRISMA akış diyagramında gösterilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1: Araştırmaların PRISMA Akış Diyagramı.

BULGULAR

Bu sistematik inceleme çalışmasında 2012-2022 yılları arasında yayımlanan ve taramalar sonucu dahil etme kriterlerine uyan 9 makaleye ulaşıldı. Tablo 1'de çalışmaların katılımcı sayısı, örneklem yöntemi, çalışmanın tasarımı, amaç ve sonuçları görülmektedir (Tablo 1). Çalışmaların ikisi Amerika Birleşik Devletleri'nde, biri Gana'da, biri Zimbabve'de, biri Senegal'de, biri Hindistan'da, biri Tanzanya'da, biri Türkiye'de, biri de hem İngiltere hem de ABD'de yapılmıştır. Çalışma örneklemini dört çalışmada engelli, iki çalışmada fiziksel engelli, iki çalışmada Selabral Palsili, bir çalışmada ise görme engelli kadınlar oluşturmaktadır. Engelli kadınların %36'sı evli, %60'bekar, %1'i ayrılmış, %3'ü de dul olduğu belirlenmiştir. Çalışma sırasında engelli kadınların %17'si çalışırken, %71'iherhangi bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların %12'si ise öğrencidir. Bazı çalışmalar da doktora mezunu kadınlar bulunurken (%1) bazılarında okuma yazma bilmeyen kadınlar (%4) bulunmaktaydı. Makalelerde veriler, derinlemesine görüşme, odak grup görüşmesi, bireysel görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. Veri toplama işlemi katılımcıların evleri, dernekler, sağlık kuruluşları, rehabilitasyon merkezlerinin toplantı salonları gibi farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yalnızca Shah ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında veriler Facebook üzerinden online görüşme ile toplanmıştır. Yapılan çalışmaların örneklem sayısı incelendiğinde en fazla örneklem sayısının Kalpakjian ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında (n=81), en az örneklem sayısını ise Badu ve arkadaşlarının (2019) ve Shah ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında (n=21) olduğu saptanmıştır. İncelenen makalelerde toplam örneklem 285 engelli kadından oluşmaktadır.

Tablo 1: Çalışmaya Alınan Araştırmaların Özellikleri

Çalışmanın Künyesi	Ülke	Örneklem	Örnekleme Yöntemi	Çalışmanın Tasarımı	Çalışmanın Amacı	Bulgular
Challenges faced by women with disabilities in accessing sexual and reproductive health in Zimbabwe: The case of Chitungwiza town. (Rugoho ve Maphosa, 2017)	Zimbabwe	18-45 yaş arası 23 Engelli Kadın	Amaca Yönelik Örnekleme	Derinlemesine Görüşme Yöntemi	Zimbabve'deki engelli kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığı hizmetlerine erişimde karşılaştığı zorlukları araştırmaktır.	- Engelli kadınların resmi bilgilere erişimi çok azdır. - Sağır kadınlar için cinsel sağlık ve üreme sağlığına ilişkin bilgilendirici bilgiler bulunmamaktadır. - Görme engelli kadınlar için cinsel sağlık ve üreme sağlığına ilişkin Braille alfabesiyle bilgi bulunmamaktadır. - Fiziksel zorluklar, sağlık merkezlerini ziyaret ederken engelli kadınlar için zorluklar oluşturmaktadır. - Sağlık çalışanları engellilerin karşılaştığı sorunları anlamamaktadır. - Engelli kadınların mahremiyeti ihlal edilmektedir. - Sağlık personeli işaret dilini anlamamaktadır. - Engelli kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığı hizmetlerine erişimini etkileyen konulara ilişkin farkındalıklar eksiktir.
You're disabled, why did you have sex in the first place?' An intersectional analysis of experiences of disabled women with regard to their sexual and reproductive health and rights in Gujarat State, India. (Dean ve ark., 2017)	Hindistan	18-49 yaş arası 22 Engelli Kadın	Amaçlı ve Kartopu Örnekleme	Derinlemesine Görüşme Yöntemi	Engelli kadınların cinsel yaşam haklarını talep etme, doğurganlıklarını kontrol etme ve uygun, saygılı Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı (CSÜS) bakımı alma fırsatlarına ilişkin deneyimlerindeki heterojenliği keşfetmektir.	- Kadınların çoğunluğu evlilik kararlarının ebeveynleri veya vasileri tarafından kısıtlandığını ve büyük ölçüde kontrol edildiğini belirtmiştir. - Kadınların çoğunluğu Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı (CSÜS) hizmetlerinden haberdar olduğunu bildirmiştir. - Kadınların çoğu CSÜS hizmetlerini sadece evlendikten sonra ve doğum öncesi ve sonrası dönemde gerekli olarak algılamıştır. - Kadınların özerklik düzeylerinin sosyo-ekonomik ve medeni durum arasındaki etkileşimlerle şekillendiği görülmektedir. - Katılımcılar daha iyi muamelede bulundukları gerekçesiyle özel sağlık kuruluşlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. - Fiziksel engelli katılımcılar da alçalmayan yataklara tırmanmak zorunda kaldıklarını ya da sedye veya tekerlekli sandalye bulunmadığı için alanlar arasında hareket etmek için çarşafla taşındıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 1 devamı: Çalışmaya Alınan Araştırmaların Özellikleri

Çalışmanın Künyesi	Ülke	Örneklem	Örnekleme Yöntemi	Çalışmanın Tasarımı	Çalışmanın Amacı	Bulgular
Knowledge and sources of accessing sexual and reproductive health information among visually impaired women in Ghana. (Badu ve ark., 2019)	Gana	16 yaş ve üzeri 21 Görme Engelli Kadın	Amaca Yönelik Örnekleme	Odak Grup Görüşmesi	Gana'daki görme engelli kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığı hizmetlerine ve bakım bilgilerine erişim bilgi ve kaynaklarını keşfetmeyi amaçlamaktadır.	- Görme engelli kadınlar cinsel ve üreme sağlığı konularında bilgilidirler. - Bazı bağlamsal faktörler (aile ve bakıcı destek hizmetleri) görme engelli kadınlar için Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı (CSÜS) bilgilerine erişimde engel oluşturmaktadır. - Görme engelli kadınlar CSÜS hizmetlerini ve bakımını anlamalarını kolaylaştırmak için Braille formatında erişilebilir bilgilere ihtiyaç duymaktadır. - Katılımcılar ekonomik sıkıntılardan dolayı sağlık hizmetlerine erişememektedir.
Reproductive Health in Women with Physical Disability: A Conceptual Framework for the Development of New Patient-Reported Outcome Measures (Kalpakjian ve ark., 2020)	ABD	16-50 yaş arası 81 Fiziksel Engelli Kadın	Amaca Yönelik Örnekleme	Odak Grup Görüşmesi ve Bireysel Görüşme	Fiziksel engelli kadınların üreme ve cinsel sağlığının önemli boyutlarını anlamaktır.	- Hasta merkezli üreme sağlığı hizmetlerinin iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. -Sağlık hizmetleri erişilebilir değildir. - Engelli birçok kadın günlük yaşamlarında veya sağlık bakım sağlayıcılarıyla etkileşimleri sırasında, özellikle hamilelik, doğum kontrolü ve cinsel sağlıkları konusunda engellilikle ilgili toplumsal önyargılar ve yanlış algılar yaşamaktadır. -Bazı katılımcılar sağlık hizmeti sağlayıcılarıyla olumlu ve güvene dayalı ilişkiler tanımlamıştır; bu da engelleri azaltabilir ve fiziksel engelli kadınlar için üreme sağlığı hizmetlerinden yararlanmayı artırabileceği vurgulanmıştır. -Fiziksel engelli kadınlar için adet dönemlerini bağımsız yönetmek oldukça zorlayıcıdır. -Katılımcılar jinekolojik muayenelerde muayene masalarına çıkma ve inmede zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. -Çalışmaya katılan kadınların çoğu üreme sağlığı konusunda sıklıkla karşılaştıkları damgalanma ve önyargılarla yüzleşmek için öz-savunuculukla mücadele etmiştir.

Tablo 1 devamı: Çalışmaya Alınan Araştırmaların Özellikleri

Çalışmanın Künyesi	Ülke	Örneklem	Örnekleme Yöntemi	Çalışmanın Tasarımı	Çalışmanın Amacı	Bulgular
Using Facebook to tell stories of premature ageing and sexual and reproductive healthcare across the life course for women with cerebral palsy in the UK and USA. (Shah ve ark., 2020)	İngiltere ve ABD	21 yaş v üzeri 21 Serebral Palsili Kadın	Kapalı uluslararası Facebook grubu Women Ageing with Cerebral Palsy (WACP) üyesi kadınların oluşturduğu grup üyeleri örneklemi oluşturmuştur.	Grup Görüşmesi (online görüşme)	Birleşik Krallık ve Kuzey Amerika'daki cinsel sağlık ve üreme sağlığı (CSÜS) hizmetleriyle ilgili deneyimlere özellikle odaklanarak, serebral palsi (SP) ile yaşlanmanın kadınlar için bedensel ve yaşam tarzı etkilerinin anlaşılmasını geliştirmek.	-Katılımcılar yaşlanmayla birlikte vücut fonksiyonlarının da yavaşladığını belirtmiştir. -Hareket kabiliyeti ve işlevsellikteki bozulma bazı kadınların günlük kişisel bakım ve ev işlerini yerine getirmede zorluklar yaşamasına neden olmuştur. -Katılımcıların çoğu annedir ve doğum deneyimlerinin olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. -Engelli ebeveyn kuruluşunun kurucusu olan katılımcı kuruluş tarafından eskiden ebeveynliğin tüm yönlerine ilişkin zengin bilgi ve destek sağladıklarını ama günümüzde bu desteklerin olmadığını belirtmiştir. -SP'li kadınlar yaşlanmayla birlikte jinekolojik muayenelerin daha da zorlandığı ve bu zorluğun üstesinden gelebilmek için muayene öncesinde kas gevşetici ilaçlar aldıklarını belirtişlerdir. -SP'li kadınlar yaşadıkları zorluklar nedeniyle smear testi yaptırmayı bırakmışlardır.
Women with cerebral palsy: A qualitative study about their experiences with sexual and reproductive healthy education and services. (Gray ve ark., 2021)	ABD	18 yaş ve üzeri 33 Serebral Palsili Kadın	Kartopu Örnekleme Yöntemi	Odak Grup Görüşmesi ve Bireysel Görüşme Yöntemi	SP'li kadınların bilgiye erişimleri, hizmet sağlayıcılarla etkileşimleri ve cinsel sağlık ve üreme sağlıklarını desteklemek için sağlanan sağlık hizmetleri ile ilgili hatırladıkları deneyimlerini araştırmaktı.	- Katılımcılar bakımın önündeki engeller olarak sıklıkla bakımın devamlılığının olmamasını, SP'ye özgü ilgili hizmetlerin eksikliğini ve sağlık kurumlarındaki ofislerdeki konaklama eksikliklerini dile getirmişlerdir. -Katılımcılar, hizmet sağlayıcıların cinsel sağlık, özellikle de hamilelik ve aile planlaması konularında SP'ye özgü bilgi eksikliği nedeniyle kendilerini güçsüz hissetmektedir. - SP'li kadınlar muayene masalarına inip çıkmada zorluk yaşamaktadırlar. -Katılımcılar muayene sırasında mahremiyet önemsenmediğini belirtmişlerdir. -Katılımcılar, sağlık hizmeti sağlayıcılarından aldıkları cinsel eğitimi genellikle atlanmış, kısa veya yanlış zamanlanmış olarak tanımlamaktadırlar. - SP'li kadınların cinsel olarak aktif olmadıklarını ve bu nedenle seks hakkında bilgiye ihtiyaç duymadıklarını varsaydıklarını belirtmiştir. - Jinekolojik muayeden önce bazı kadınlar daha rahat olabilmek için kas gevşetici ilaçlar kullandıklarını belirtmiştir.

Tablo 1 devamı: Çalışmaya Alınan Araştırmaların Özellikleri

Çalışmanın Künyesi	Ülke	Örneklem	Örnekleme Yöntemi	Çalışmanın Tasarımı	Çalışmanın Amacı	Bulgular
Factors affecting utilization of sexual and reproductive health services among women with disabilities-a mixed-method cross-sectional study from Ilam district, Nepal. (Shiwakoti ve ark., 2021)	Tanzanya	15-49 yaş arası 25 Engelli Kadın	Amaçlı Örnekleme Yöntemi	Odak Grup Görüşmeleri ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	Nepal'in Ilam bölgesinde engelli kadınlar arasında CSÜS hizmetlerinin kullanımını değerlendirmek ve bunu etkileyen faktörleri araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.	- Düşük sosyoekonomik durum engelli kadınlar arasında Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı (CSÜS) hizmetlerinden yararlanmanın önündeki engellerdendir. - Engelli kadınlar arasında CSÜS hizmetlerinden yararlanma oranı düşüktür. - Aile üyelerinin destek eksikliği, engelli kadınlar arasında CSÜS hizmetlerinden yararlanmanın önünde bir engel olarak bildirilmiştir. - Engelli kadınların CSÜS ihtiyaçlarını veya sorunlarını ifade etmek için yeterince güçlü değillerdir. Engelli kadınlar cinsel şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. - CSÜS hakkında bilgi sahibi olan ve bilgiye erişimi olan engelli kadınların CSÜS konusunda bilinçli olduğunu görülmüştür. - Sağlık hizmeti sunucularının engelli kadınların cinsel olarak aktif olmamaları gerektiği yönündeki tutumları, bu kadınların cinsel hak ve hizmetlere erişimde bir engel olarak görüldüğü belirtilmiştir.
Examining access to sexual and reproductive health services and information for young women with disabilities in Senegal: a qualitative study. (Soule ve Sonko, 2022)	Senegal	20-30 yaş arası 31 Fiziksel Engelli Kadın	Kartopu Örnekleme Yöntemi	Derinlemesine Görüşme Yöntemi	1. Fiziksel motor engeli olan Senegalli kadınların cinsel ve üreme sağlığı hizmetlerine ve bilgilerine erişirken yaşadıkları deneyimlerin anlaşılmasını artırmak. 2. Bu kadınların cinsel ve üreme sağlığı bakım hizmetlerine ve bilgilerine erişilebilirliğine yönelik tutum ve görüşlerini incelemek. 3. Bu kadınların cinsel ve üreme sağlığı bilgilerine nereden eriştiklerini, kaliteli bilgi için kime veya neye güvendiklerini ve cinsel ve üreme sağlığı konularında kendilerini ne kadar bilgili hissettiklerini belirlemek.	- Sağlık merkezlerindeki fiziksel erişilemezlik birçok kez önemli bir engel olarak belirtilmiştir. - Sağlık kuruluşların da uzun bekleme süreleri fiziksel engelli bireyler için zorlayıcı olmaktadır. - Katılımcılar toplu taşıma araçlarını kullanırken yaşadıkları zorluklardan dolayı tekerlekli sandalye ve engellilerin kullanabileceği diğer teknik ekipmanları barındırabilecek daha erişilebilir toplu taşıma araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. - Katılımcılar da cinsel sağlık ve üreme sağlığı konularında bilgi eksikliği vardır. - Katılımcılar ekonomik sıkıntılardan dolayı sağlık hizmetlerine erişememektedir

Tablo 1 devamı: Çalışmaya Alınan Araştırmaların Özellikleri

Çalışmanın Künyesi	Ülke	Örneklem	Örnekleme Yöntemi	Çalışmanın Tasarımı	Çalışmanın Amacı	Bulgular
The Access of Women with Disabilities to Reproductive Health Services During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study. (Gul ve Yagmur, 2022)	Türkiye	18 yaş ve üzeri 28 Engelli Kadın	Amaçlı Örnekleme Yöntemi	Bireysel Görüşme Yöntemi	Çalışmada, COVID-19 salgını sırasında engelli kadınların üreme sağlığı hizmetlerine erişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır.	- Kadınların çoğunun üreme sağlığı konusunu önemsemediği tespit edilmiştir. - Bazı katılımcıların üreme sağlığı kontrolleri ile ilgili kavramları daha önce duydukları ancak COVID-19 pandemisi öncesinde veya sırasında hiç bir sağlık kuruluşuna başvurmadıkları tespit edilmiştir. - COVID-19 pandemisi öncesinde genellikle üreme sağlığı sorunları için hastaneye giden katılımcıların çoğunun pandemi sırasında bunun için hastaneye gitmek istemedikleri tespit edilmiştir. - Katılımcıların çoğu, bakım almak için evlerinden sağlık tesislerine ulaşımın büyük bir zorluk olduğunu belirtmiştir. - Dil ve konuşma bozukluğu yaşayan kadınların tamamı, COVID-19 pandemisi sırasında maske kullanmaları nedeniyle sağlık hizmeti sağlayıcılarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarını bildirmiştir. - Çalışma sonucunda, engelli kadınlar için üreme sağlığının öneminin pandemi sırasında önemli ölçüde azaldığı ortaya çıkmıştır.

Derlemede yer alan çalışmaların incelenmesi sonucunda engelli kadınların CSÜS hizmetlerine erişimde yaşadıkları zorluklar 5 kategoride toplanmıştır. Bunlar:

- ✓ Fiziksel çevre ile ilgili zorluklar
- ✓ Ekonomik zorluklar
- ✓ Toplumsal zorluklar
- ✓ Sağlık profesyonelleri ile ilgili zorluklar
- ✓ Eğitim ve bilgi edinme ile ilgili zorluklar

Fiziksel Çevre ile ilgili Zorluklar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sağlık kuruluşlarının uzak olması ve erişilebilir altyapı (yol ve sağlık tesisi) eksikliği gibi yapısal engellerin engelli kadınlar arasında CSÜS hizmetlerinden yararlanmayı engellediğini göstermiştir (Shiwakoti ve ark., 2021). Çalışmaların hepsinde katılımcılar sağlık kuruluşların engelli bireylere yönelik inşa edilmediğini belirtmiştir. Engelli kadınların CSÜS hizmetlerine erişimin önündeki fiziksel olarak en yaygın engel, tekerlekli sandalye rampalarının ve asansörlerin olmaması olarak belirtilmiştir. Katılımcılar, sağlık tesislerine girmekte ve ardından muayene odalarına ulaşmakta önemli zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Sağlık personelinin bu konuda yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir. (Soule ve Sonko, 2022; Rugoho ve Maphosa, 2017).

Ayrıca fiziksel engelli bir kadın sağlık kuruluşunda yolunu bulmakta zorlandığını hemşirelerden yardım istediğinde de yardımcı olamayacaklarını ve yardımcı olmaları için yakınları ile birlikte gelmesi gerektiğini söylediklerini belirtmiştir (Rugoho ve Maphosa 2017). Öte yandan, birkaç kadın rampası olan hastaneler bulduklarını ve bu tesislerin erişilebilirliğinden memnun olduklarını belirtmiştir. Birçok kadın toplu taşıma araçlarına engelli bireyleri almak istemediklerini belirtmiştir. Aynı zamanda da otobüs biletlerinin pahalı olduğu vurgusu da yapılmıştır (Soule ve Sonko, 2022).

Sağlık kuruluşlarında ki bir diğer fiziksel engel, tuvaletlerin engelli bireyler için uygun olmadığı ve sürekli kirli olmasıdır. Örneğin tekerlekli sandalye kullanan engelli kadınlardan biri "Tuvaletler sağlık açısından tehlike arz ediyor... bu tuvaletleri kullanırken ölebilirsiniz. Her zaman kirliler ve bu da engelli insanlar için hayatı çok zorlaştırıyor. Klozete ulaşabilmek için tekerlekli sandalyemle insan dışkısı ve idrarına basmak zorunda kaldığıma inanabiliyor musunuz? Bundan birkaç gün sonra ishal oldum ve bu hastalığı kirli ellerden kaptığımdan şüpheleniyorum" demiştir. Bazı ülkelerde yaşanılan su sıkıntısı nedeniyle tuvalet ihtiyacı için gerekli olan suyun kişiler tarafından getirilmesi istenmektedir. Bu durumun engelli bireyler için oldukça zorlayıcı olduğu belirtilmiştir.

Birçok klinik ve hastane, katılımcıların birçoğunun konutlarından uzakta yer almaktadır. Bazıları en yakın kliniğe ulaşmak için uzun mesafeler yürümek zorunda kaldıklarını iddia etmiştir (Rugoho ve Maphosa, 2017).

Başka bir problem ise jinekolojik muayene masalarına erişmede yaşanılan zorluklardır. Engelli kadınlar bu masaya inme, çıkmada ve muayene için vücutları konumlandırmada zorlandıklarını hatta birkaç kadın bu masaya çıkarken düştüklerini belirtmişlerdir (Soule ve Sonko, 2022). Gray ve ark. (2021) yaptıkları çalışmada SP'li kadınların jinekoloji masalarına çıkma ve inmede zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı engelli kadınlar jinekolojik muayene öncesinde doktordan izin almak ya da ilaç teklif edilmesini beklemek yerine kendilerini daha rahat hissetmek için kas gevşetici gibi ilaçlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Fiziksel engelli kadınlar alçalmayan yataklara tırmanmak zorunda kaldıklarını, sedye ya da tekerlekli sandalye olmadığı için alanlar arasında hareket etmek için çarşafla taşındıklarını bildirmiştir (Dean ve ark. 2017). Bazı kadınlar jinekolojik muayenede yaşadıkları zorluklardan dolayı smear testi yaptırmayı bıraktıklarını söylemişlerdir. Örneğin SP'li bir kadın jinekolojik muayene sırasında çok fazla spazm geçirdiğini ilaçların işe yaramadığını bu yüzden de smear testi yaptırmadığını belirtmiştir (Shah ve ark. 2020).

Ekonomik Zorluklar

İncelenen çalışmalarda zayıf sosyoekonomik statünün engelli kadınlar arasında CSÜS hizmetlerinden yararlanmanın önündeki engellerden biri olduğunu göstermiştir. Sosyoekonomik durum eğitim ve bilgiye erişim ile ilişkilendirilmiştir. Sosyoekonomik durumu kötü olan ailelere mensup olan engelli kadınlar CSÜS konusunda eğitim ve bilgiden mahrum kalmış, bu da sonuçta CSÜS hizmetlerinden daha az yararlanmalarına neden olmuştur (Shiwakoti ve ark. 2021).

Katılımcılar sağlık kuruluşlarına ödenen muayene paralarının yanında aldıkları hizmet ve malzemeler için de ödeme yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Akrabalarının yanında kalan 24 yaşındaki fiziksel engelli bir kadın katılımcı şunları söyledi: 'Kliniklerde ve hastanelerde on dolar muayene ücreti ödememizi istiyorlar. Bu kadar parayı nereden bulacağımızı düşünüyorlar? Ben çalışmıyorum. Akrabalarımla kalıyorum ve onlardan üreme hizmetleri almak için para istemek benim için zor çünkü zaten pek çok ihtiyacımı onlar karşılıyor (Rugoho ve Maphosa, 2017).

Katılımcılar engelli kadınlara işverenlerin iş vermek istemediklerini ancak sağlık kuruluşlarında da engelli bireyleri para ödemeden muayene etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ellerine geçen parayla barınma ve yemek yeme gibi temel ihtiyaçlara öncelik verdiklerini ve CSÜS hizmetleri için hastaneye gitmenin çok düşük bir öncelik olduğunu belirtmişlerdir (Rugoho ve Maphosa, 2017).

Soule ve Sonko (2022) yaptıkları çalışmada, Dakar'da engelli bireylerin sağlık hizmeti maliyetlerin de indirimden faydalanmasını sağlayan özel kartlar bulunduğunu belirtmiştir. Ancak bu kartlar tüm sağlık kuruluşları tarafından kabul edilmemektedir. İki kadın Dakar'ın en büyük iki devlet hastanesinde bu kartların kabul edilmediğini belirtmiştir. Bazı kadınlar ise tıbbi bakım almak için hastanelere gittiklerini, kartlarını göstermelerinin istendiğini ve tedavi masraflarında %50'ye varan kesintiler yapıldığını anlattı. Yine aynı çalışmada bir kadın CSÜS hizmetlerine erişimde yaşadığı mali zorlukları anlatırken, son muayenesinde "[doktor] bana hamile olma ihtimalimin olduğunu söyledi. Ve ultrason yaptırmam gerektiğini söyledi. Ama biliyorsunuz, ultrasona gitmek için para bulmak zor, bu yüzden henüz randevuma gitmedim. Ayrıca o zamandan beri regl olmadım. Ama param olur olmaz ultrasona gideceğim" demiştir. Bir başka kadın ise parasızlık nedeniyle CSÜS hizmetlerine hiç başvurmadığını belirtmiştir.

Dean ve ark. (2017) yaptıkları çalışmada yüksek sosyo ekonomiye sahip olan kadınların kimseye danışmadan CSÜS hizmetlerine ulaştıklarını fakat düşük sosyo ekonomiye sahip olan kadınların eşleri veya ailelerine danıştıktan sonra uygun görüldüğü takdirde CSÜS hizmeti alabildiklerini belirtmişlerdir. Ekonomik durumu iyi olan katılımcılar hem daha iyi muale gördükleri hem de daha iyi bir hizmet aldıkları için özel kuruluşları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar CSÜS hizmetlerinde iyi kalitede bakıma erişim fırsatını ekonomik statü ile ilişkilendirmiştir.

Toplumsal Zorluklar

Çalışmamızdaki pek çok kadın, üreme sağlığı konusunda sıklıkla damgalanma ve önyargılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar toplum ve sağlık personeli tarafından yapılan bu damgalama ve önyargılar yüzünden gerekmedikçe ya da hiç CSÜS hizmeti almadığını belirtmiştir. Bunun yanında damgalama ve önyargıları önemsemeyip CSÜS hizmeti almakta çekinmeyen katılımcılar da vardır (Kalpakjian ve ark., 2020).

Aile üyelerinin destek eksikliği, engelli kadınlar arasında CSÜS hizmetlerinden yararlanmanın önünde bir engel olarak bildirilmiştir. Engelli bireylerin CSÜS hizmetlerine erişimdeki en önemli engellerden biri olumsuz tutumlar

ve klişelerdir. İnsanlar genellikle engelli bireyleri aciz, bağımlı veya zayıf olarak görmektedir. Ayrıca engelli kadınları aseksüel olduklarını düşünerek CSÜS hizmetlerine gerek duymadıkları düşünülmektedir. Bu da engelli kadınların toplumdan ayrı tutulmalarını ve dışlanmalarına neden olmaktadır (Shiwakoti ve ark., 2021).

Sağlık Profesyonelleri ile ilgili Zorluklar

Sağlık personelinin engelli kadınlara yönelik olumsuz tutumları, bu kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda bilgi ve hizmet almak için sağlık merkezlerini ziyaret etmelerini zorlaştırmıştır. CSÜS hizmeti almak için sağlık kuruluşlarına gelen engelli kadınları aşağılayan başlıca suçlular kadın hemşireler olmuştur. Engelli kadınlar doğurgan dönemlerinde sağlık çalışanlarından yeterince eğitim almadıklarını, verilen bakım sırasında engeline uygun davranılmayarak duygu ve düşüncelerinin önemsenmediğini ifade etmişlerdir. Örneğin; 33 yaşında dört çocuklu fiziksel engelli bir anne, "Dördüncü çocuğuma hamileyken kliniğe gittim. Hemşireler bana çok incitici şeyler söyledi. Bir köpek gibi doğum yaptığımı söylediler. Beni seksle tanıştıran erkeklere acıdıklarını çünkü artık cinsel duygularımı kontrol edemediğimi söylediler. Bir daha asla o kliniğe gitmeyeceğim" diye belirtti. Benzer duygular 29 yaşında görme engelli bir başka okul öncesi öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir: "Klinikte aile planlaması yöntemleri aramaya gittim ve hemşireler bana seksin engelliler için olmadığını, bu nedenle doğum kontrol yöntemleri almamın gerekmediğini söylediler." (Rugoho ve Maphosa, 2017).

Engelli kadınlar sağlık personelinin sağlık kuruluşların oryantasyonun da yardımcı olmadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar belli bir yaştan sonra CSÜS hizmetleri ile ilgili bilgi almaya geldiklerinde sağlık personeli tarafından yargılandıklarını belirtmişlerdir. Evli değilken CSÜS bilgi ve hizmetlerine ulaşmanın zor olduğunu doğum kontrolüyle ilgili bir şey sorduklarında sağlık personelinin evli olup olmadığı sorguladıklarını eğer evli değillerse kendilerine kötü gözle baktıklarını söylemişlerdir.

Birkaç kadın, CSÜS bilgisi ararken özellikle engelli oldukları için tıp uzmanları tarafından yargılandıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Bazı kadınlar, tıp uzmanları tarafından aceleye getirildiklerini ve personelin "aceleci" olması ve "çok fazla hasta insan olması" nedeniyle dinlenmediklerini anlatmıştır. Bir başka kadın, engelli olmayan kadınlara kıyasla kendisi için daha uzun süren bir şey olan muayene masasına kendini kaldırırken, kendisine danışmanlık yapan tıp uzmanının "acele et, yavaşsın, acelem var" dediği bir deneyimini anlatmıştır.

Katılımcılar ebelerin kendilerini küçümsediğini anlatmış ve birkaçı hamile kadınların doğum yaparken ebeler tarafından saygısızlığa uğradığını ve kötü muamele gördüğünü söylemiştir. Birkaç kadın da hastanelerde yeterli sayıda sağlık çalışanı bulunmadığından bahsetmiştir (Soule ve Sonko 2022).

Gray ve ark. (2021) yaptıkları çalışmada sağlık personelinin CSÜS konuların da özellikle de hamilelik ve aile planlaması konularında Serebral Palsiye (SP) özgü bilgi eksikliği nedeniyle kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada katılımcılar doktorların SP'li kadınlar ile ilgili bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Birçok katılımcı, sağlık personelinin sıklıkla SP'li kadınların cinsel olarak aktif olmadıklarını ve bu nedenle seks hakkında bilgiye ihtiyaç duymadıklarını varsaydıklarını belirtmiştir. Örneğin SP'li bir kadın "Doktora gittiğimde, 'Serebral Palsili insanlar seks yapar mı?' diye sordular. Ben de 'Aman Tanrım, evet yaparız' dedim. 'Bu ilişkiyi kendi rızanızla yaşadığınızdan emin misiniz' diye sordular, ben de 'Oldukça eminim' dedim " diye belirtmiştir.

İşitme engelli kadınlar, yaşadıkları en büyük zorluğun işaret dilinden anlayan hemşireler olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, işitme engellilerin cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda yeterli ve ilgili bilgi almalarını engellemektedir. Engelli kadınlar ayrıca hastane ve klinikleri ziyaret ettiklerinde doktor ve hemşireler tarafından kendilerine yeterince ilgi gösterilmediğini düşünmektedir. Kekemelik sorunu olan bir kadın, ilgilenmeleri gereken çok sayıda insan olması nedeniyle doktor ve hemşirelerin konuşma sorunu olan kişilere karşı sabırsız davrandıklarını ifade etmiştir (Rugoho ve Maphosa, 2017).

Sidar ve Yurdagül (2022) engelli kadınların Covid-19 salgınında CSÜS hizmetlerine erişiminin belirlenmeyi amaçladıkları çalışmada COVID-19 salgını sırasında hastanede üreme sağlığı sorunlarının göz ardı edildiğini belirtmiştir. Bir katılımcı bu konu hakkında şunları söylemiştir:

"Bir süredir çok fazla adet kanamam vardı ve karnım çok ağrıyordu. Bu yüzden acil servise gittim. Doktor kendi kendine "Bu kadar koronanın arasında senin adet kanamalarınla mı uğraşacağım?" deyip duruyordu. Çok utandım." (19 yaşında, ortopedik engelli). Bir başka katılımcı ise "Rahim içi araç için jinekoloji polikliniğine gittim. Orada çalışan personel bana ironik bir şekilde "Bu pandemi döneminde mi rahim içi araç için geldin" diye sordu. Ama kendimi gerçekten kötü hissettim" belirtmiştir.

Özel sağlık kuruluşların da sağlık personelinin yaklaşımı daha olumlu olduğu düşünülse de bu durum her zaman böyle olmamaktadır. Özel bir sağlık kuruluşunda gördüğü kötü muamele sonucu (hemşirelerin kaba kelimeler

kullanması) güvensizlik yaşayan bir katılımcı bir daha doğum yapmamıştır (Dean ve ark., 2017). Bazı engelli kadınlar sağlık hizmeti sağlayıcılarıyla olumlu ve güvene dayalı ilişkiler tanımlamıştır (Kalpakjian ve ark., 2020).

Eğitim ile ilgili Zorluklar

CSÜS hakkında bilgi sahibi olmak CSÜS hizmetlerinden yararlanmada büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalarda CSÜS hakkında bilgi sahibi olan ve bilgiye erişimi olan engelli kadınların CSÜS konusunda bilinçli olduğunu görülmektedir (Shiwakoti ve ark., 2021).

Katılımcılar, engelli kadınların cinsel ve üreme ile ilgili konularda sağlık kurumları, okullar, ebeveynler, sosyal medya ve akranlar gibi çeşitli kaynaklardan bilgi edindiklerini belirtmiştir. Ebeveynler genellikle engelli çocuklarını cinsel sağlık ve üreme sağlığı konularında eğitmemektedir. Çeşitli konularda bilgi edinmenin popüler ve ucuz bir yolu haline gelen sosyal medya, engelli kadınlara cinsel sağlık ve üreme sağlığı konularını akranlarıyla tartışabilecekleri bir platform sunmuştur. Engelli kadınların çoğu engellilere özel Whatsapp, Facebook gibi gruplara üyedir ve CSÜS konularındaki bilgileri bu gruplardan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlar da engelli kadınlar için cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda bir bilgi kaynağıdır. Katılımcılar, arkadaşlarına cinsel sağlık ve üreme sağlığı hakkında çok şey sorduklarını vurgulamışlardır. Kilise grupları ve sosyal kulüpler gibi diğer sosyal gruplar da cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda önemli bilgi kaynaklarıdır. Ancak bazı katılımcılar bu grupların içinde marjinalleştiklerini hissettiklerini söylemişlerdir. Bu konujda bir katılımcı "Kilisemizde pek çok şeyi tartıştığımız bir kadın grubuna üyeyim. Ancak fark ettim ki ben orada olduğumda üyeler cinsel sağlık ve üreme sağlığı konularını tartışmaktan kasıtlı olarak kaçınıyorlar" diye belirtmiştir (Rugoho ve Maphosa, 2017). Katılımcılar, sağlık hizmeti sağlayıcılarından aldıkları cinsel eğitimi genellikle atlanmış, kısa veya yanlış zamanlanmış olarak tanımlamıştır (Gray ve ark., 2021). Kalpakjian ve ark. (2020) fiziksel engelli kadınlarla yaptıkları çalışmada, kadınlar genellikle hamilelik konusunda kararsızlık ve belirsizlikle mücadele ettiklerini ve bu belirsizliğin sebebinin bilgili sağlık personeli ve ilgili bilgilere erişim eksikliğinden kaynaklandığını söylemişlerdir.

Soule ve Sonko (2022) yaptıkları çalışma da CSÜS konuları ile ilgili bilgi almak için hangi kaynakları kullandıkları sorulmuştur. En sık belirtilen ilk beş kaynak okul, televizyon, internet, arkadaşlar ve hastaneler olmuştur. Okula devam eden katılımcılar CSÜS ile ilgili en az bir ders aldıklarını bildirmiştir. Bir kadın engelinin bazen okula gitmesine engel olduğunu belirtirken, başka bir kadın tekerlekli sandalye kullandığı ve okulun ona uygun olmadığı için belirli bir okula kayıt yaptırmaktan geri çevrildiğini açıklamıştır. Bir başka kadın ise engelinin ilkokul seviyesinde okulu bırakmasına neden olduğunu söyledi. Diğerleri, engelleri ve okulun çoğunlukla engelli olmayan öğrencilerden oluşması nedeniyle okula uyum sağlamada yaşadıkları zorlukları anlattı. Bir kadın, sınıfındaki öğrencilerin başarılı olduğu için kendisine zorbalık yaptıklarını ve engelli bir bireyin kendilerinden daha iyi olmasına izin veremeyeceklerini söylediklerini anlattı.

Badu ve ark. (2019) yaptıkları çalışmada görme engelli kadınların CSÜS hizmetleri hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. CSÜS hizmetlerine ilişkin bilgiler cinsellik, aile planlaması ve CYBH ile sınırlıdır. Yine aynı çalışma da bazı bağlamsal faktörlerin (aile ve bakıcı destek hizmetleri) görme engelli kadınlar için CSÜS bilgilerine erişimde engel oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle, görme engelli kadınlar hizmet merkezlerine giderken kendilerine eşlik edecek aile ve bakıcısı bulunmamaktadır. Ayrıca görme engelli kadınlar CSÜS hizmetlerini ve bakımını anlamalarını kolaylaştırmak için braille formatında erişilebilir bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

TARTIŞMA

Sistematik derlemenin amacı: engelli kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığı hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Bu çalışmanın bulguları, engelli kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığı hizmetlerine erişim de birçok zorlukla karşılaştıklarını göstermektedir (Rugoho ve Maphosa, 2017).

Sağlık merkezlerindeki fiziksel erişilemezlik birçok kez önemli bir engel olarak belirtilmiştir (Soule ve Sonko, 2022). Yapılan çalışmalarda jinekoloji muayenelerinde masaya çıkma, inme ve muayene için vücutları konumlandırma zorluğu, masadan düşme korkusu ve ekstra yardım ihtiyacı üzerinde özellikle durulmuştur (Soule ve Sonko, 2022). Ayrıca sağlık tesislerinin uzaklığı ve sağlık tesislerindeki uzun kuyruklar ve ilgili hizmetlerin yüksek maliyetleri de CSÜS hizmetlerine erişimin önündeki engeller olarak tanımlanmıştır (Shiwakoti ve ark., 2021). Katılımcılar ayrıca toplu taşıma araçlarını kullanırken yaşadıkları zorluklardan da bahsetmiş, bu da tekerlekli sandalye ve engellilerin kullanabileceği diğer teknik ekipmanları barındırabilecek daha erişilebilir toplu taşıma araçlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Soule ve Sonko., 2022).

Eğitim ve bilgi eksikliği, dahil edilen çalışmalarda katılımcılar tarafından belirtilen bir diğer önemli sorundur. Çalışmalar, cinsel eğitim müdahalelerinin engelli kadınlar için bilgi, kendini koruma, güçlendirme ve karar verme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Rugoho ve Maphosa, 2017) . Shiwakoti ve ark.

(2021) yılında yaptıkları çalışma da CSÜS hakkında bilgi sahibi olan engelli kadınların, CSÜS hizmetlerinden yararlanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Okuma yazma bilmeme ve bilgi eksikliği CSÜS hizmetlerinden yararlanmayı engellemiştir. Engelli kadınların CSÜS hizmetleri ve bakımına ilişkin bilgilere hem resmi hem de gayri resmi kaynaklardan eriştiklerini görülmektedir. Resmi kaynaklar arasında radyo istasyonları, hastaneler, bilgi merkezleri, okullar, STK'lar, kiliseler ve engelli dernekleri yer almaktadır. Gayri resmi kaynaklar ise akrabalar, arkadaşlar, kuzen, komşu gibi kaynaklardır (Badu ve ark., 2019). İşitme engelli kadınlar da engel durumlarına özel bilgilendirici bilgilere erişimlerinin olmadığını belirtmiştir (Rugoho ve Maphosa, 2017). Benzer şeklide görme engelli kadınlar CSÜS hizmetlerini ve bakımını anlamalarını kolaylaştırmak için braille formatında erişilebilir bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Badu ve ark., 2019). Bu durumda bu çalışma CSÜS konuları hakkında engel türüne özgü bilgilendirici bilgi form ve materyallerinin eksik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmalarda engelli kadınlar hem cinsiyetle ilgili tabular hem de engelleri nedeniyle sağlık çalışanları tarafından yargılama ve yanlış algılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Soule ve Sonko, 2022; Kalpakjian ve ark., 2020).

Ebe ve hemşirelerin, engelli kadınların perinatal dönemleri hakkındaki deneyim ve görüşlerini inceleyen bir çalışmaya göre, araştırmaya katılan ebe ve hemşirelerden %90,7'sinin mesleki eğitimleri sırasında engelli kişilerin bakımına yönelik hiçbir eğitim almadığı saptanmıştır. Günümüzde de halen akademik hayatta alınan eğitimlerde engelli kadınların üreme sağlıkları veya perinatal dönemlerine dair eğitim verilmemektedir. Kendisini engelli kadınlarla karşılaştığında bakım veya danışmanlık hizmeti sunumunda yetersiz gören sağlık çalışanlarının iletişim becerisini geliştirmesi oldukça önemlidir (Bayral Çebitürk, 2019).

Evlilik öncesi cinsellikle ilgili yargılar engelli olmayan kadınlar için de geçerli olsa da, bu yargılar engelli bireylerin cinselliğiyle ilgili kalıp yargılarla birleştiğinde, engelli kadınların CSÜS hizmetlerine ve bilgilerine erişirken karşılaştıkları çifte damgalama ortaya çıkmaktadır. İdeal olarak, sağlık çalışanları engelli ve evli olmayan hastalarla çalışırken önyargısız ve yargılayıcı olmamalıdır. Sağlık hizmetleri yapıları içindeki yetersiz oryantasyon katılımcılar tarafından bir engel olarak belirtilmiştir (Soule ve Sonko, 2022).

Çalışmaların çoğundaki katılımcılar sağlık personelinin engelli kadınların cinsel olarak aktif olmadıklarını varsaymaları ve onlara CSÜS hakkında bilgi vermek istemediklerini belirtmiştir. Bu durumda sağlık personeline bu konuda farkındalık yaratacak eğitimler verilmelidir (Gray ve ark., 2021; Shiwakoti ve ark., 2021)

Aile desteğinin olmaması ve damgalanma CSÜS hizmetlerinden yararlanmanın önündeki engellerdir (Shiwakoti ve ark., 2021). Engelli kadınların ailelerinin, eğitici ve destekleyici programlara katılması, sağlıklı ilişkiler geliştirmek için yapıcı seçeneklerin teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Aileler, engelli kadınların duygularını ifade etmeleri için daha fazla fırsat sağlamalı ve duyarlı olmalıdır.

İncelenen çalışmalarda engelli kadınlar sağlık personeli tarafından mahremiyetinin ihlal edildiğini belirtmişlerdir. Sağlık personeli işaret dilini anlamamakta bu durumda konuşma engelli kadınların sağlık hizmetlerine ulaşmasına engel olmaktadır (Rugoho ve Maphosa, 2017). Yapılan bazı çalışmalar, engelli kadınların CSÜS hizmetlerine erişim konusundaki olumsuz deneyimlerini yansıtmalarının aksine engelli kadınların personelle etkileşim ve engelleriyle ilgili 'özel bakım' alma konusundaki olumlu deneyimlerini tespit etmiştir. Bu durum, daha elverişli ortamların yaratılması için umut vermektedir (Dean ve ark., 2017)

Sidar ve Yurdagül (2022) yaptıkları çalışma da engelli kadınların Covid-19 salgınında CSÜS hizmetlerine erişimde yaşadıkları zorlukları belirtişlerdir. Çalışma sonucunda engelli kadınların COVID-19 salgını sırasında CSÜS hizmetlerine erişimlerinde hareketlilik sorunları, erişilebilirlik sorunları, bilgi eksikliği ve sağlık personelinin farkındalık eksikliği yaşadıkları ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca bu çalışmada, dil ve konuşma bozukluğu olan kişiler tarafından ele alındığında, genellikle farklı tarzlar ve alternatif iletişim biçimleri (örneğin sözlü veya işaret) hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklanan iletişim engellerinin olduğu belirtilmiştir. COVID-19 pandemisi döneminde maske kullanımı, bu grup için iletişim engellerini artırmıştır. Bazı katılımcılar, COVID-19 salgını öncesinde annelerinden veya eşlerinden destek aldıklarını belirtmiştir. Ancak pandemi döneminde destek alan kişilerin enfeksiyon açısından risk grubunda olması üreme sağlığı hizmetlerine erişimlerini önemli ölçüde sınırlandırmıştır.

SINIRLILIKLAR

Bu sistematik derlemenin sınırlılıkları, son 10 yılda yapılan yalnızca engelli kadınların CSÜS hizmetlerine erişiminde yaşadığı zorlukları dile getiren çalışmaların alınması, Türkçe ve İngilizce dilleri dışındaki dillerde yayımlanmış çalışmaların kapsam dışı bırakılması, yayımlanmamış veya tam metnine ulaşılamaya çalışmaların dâhil edilmemesidir.

SONUÇ

Tüm bireyler gibi engelli kadınlarında cinsel ihtiyaçları vardır ve temel insan hakları olarak üreme ve cinsel haklara sahiptir. Bilinçli seçimler yapabilmeleri ve cinsellik ve üreme sağlığı ihtiyaçlarını yönetebilmeleri için cinsel sağlık ve üreme sağlığına yönelik bilgi ve hizmetlere ihtiyaçları vardır. Bu sistematik derlemeye dahil edilen çalışmalar incelendiğinde engelli kadınların CSÜS hizmetlerinde karşılaştığı sorunlar: sağlık kuruluşlarına fiziksel erişilemezlik, sağlık kuruluşlarının engelli dostu olmaması, ekonomik sıkıntılardan dolayı sağlık hizmetlerine erişememe, ailelerinden cinsellik konusunda yeterli desteği alamama, toplumun olumsuz önyargıları ve damgalama, sağlık personelinin olumsuz davranışları, sağlık personelinin bilgi ve beceri eksikliği, CSÜS konularında bilgi ve eğitim eksikliği, CSÜS konusunda bilgilere sağlık personelinden ulaşamamadır. Bu derleme sonucuna göre öncelikle sağlık kuruluşları engellilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde iyileştirmeli yeni yapılacak olan yapılarda engelli dostu olarak inşa edilmelidir. Hükümet engelli bireylere ekonomik destek sağlamalıdır. Engelli bireylerin aileleri ve toplum engelli bireyler konusunda eğitilerek CSÜS konularında olumsuz ön yargılar yıkılmalıdır. Sağlık personelinin engelli hastalara hizmet verme konusunda standartlaştırılmış eğitimler verilmelidir. Ayrıca işitme ve görme engelli bireylerle iletişim kurabilecek yetenekte sağlık personelinin her kurumda bulunması sağlanmalıdır. Engelli kadınlara CSÜS konularında daha fazla eğitimler verilmelidir. Karşılaştıkları herhangi bir sorunda çekinmeden utanmadan sağlık personelinden destek almasına olanak sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Addlakha, R., Price, J., & Heidari, S. (2017). Disability and sexuality: claiming sexual and reproductive rights. *Reprod Health Matters,* 25(50), 4– 9.

Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASPB) (2019). Engelliler için Bilgilendirme Rehberi. 27.11.2022 tarihinde https:// ailevecalisma.gov.tr/media/17688/engelli-bilgilendirme-27-09.pdf adresinden erişildi.

Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) (2019). Engelli Kadınların Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Taslak Program. 18.11. 2022 https://www.aile.gov.tr/ksgm/duyurular/engelli-kadinlarin-sorunlari-ve-cozum-onerileri-calistayi-24-ekim-2019// adresinden erişildi.

Badu, E., Mensah, I., Gyamfi, N., Agyei-Okyere, E., Eric, A., & Adusei-Nkrumah, J. (2019). Knowledge and sources of accessing sexual and reproductive health information among visually impaired women in Ghana. *BMC Research Notes*, *12*(1), 1-8.

Bayrak Çebitürk, N. (2019).” Ebe ve Hemşirelerin Engelli Kadınların Gebelik, Doğum ve Doğum Sonrası Dönemlerine Yönelik Düşünce ve Deneyimleri”, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Dean, L., Tolhurst, R., Khanna, R., & Jehan, K. (2017). ‘You’re disabled, why did you have sex in the first place?’An intersectional analysis of experiences of disabled women with regard to their sexual and reproductive health and rights in Gujarat State, India. *Global Health Action*, *10*(sup2), 1290316.

Gray, S. H., Byrne, R., Christensen, S., Williams, D., Wylie, M., Fowler, E., & Glader, L. (2021). Women with cerebral palsy: A qualitative study about their experiences with sexual and reproductive health education and services. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, *14*(2), 285-293.

Groce, N., Izutsu, T., Reier, S., Rinehart, W. & Temple, B. (2009). *Promoting sexual and reproductive health for persons with disabilities*, WHO/UNFPA guidance note, World Health Organization and United Nation Population Fund, Geneva.

Gul, S., & Yagmur, Y. (2022). The access of women with disabilities to reproductive health services during the covıd-19 pandemic: A Qualitative Study. *International Journal of Caring Sciences, 15*(2), 1242-1249.

Kalpakjian, C. Z., Kreschmer, J. M., Slavin, M. D., Kisala, P. A., Quint, E. H., Chiaravalloti, N. D., ... & Grawi, C. L. (2020). Reproductive health in women with physical disability: A conceptual framework for the development of new patient-reported outcome measures. *Journal of Women's Health*, *29*(11), 1427-1436.

Karataş, K., & Çifçi G.E. (2010). Türkiye’de Engelli Kadın Olmak: Deneyimler ve Çözüm Önerileri. *The Journal of International Social Research,* 3(13), 148-152.

Nelson, B., Odberg Pettersson, K., & Emmelin, M. (2020). Experiences of teaching sexual and reproductive health to students with intellectual disabilities. *Sex Educ*, 398–412.

Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspect Clin Res.* 4(3),192. DOI:10.4103/2229-3485.115389

Rugoho, T., & Maphosa, F. (2017). Challenges faced by women with disabilities in accessing sexual and reproductive health in Zimbabwe: The case of Chitungwiza town. *African Journal of Disability*, *6*(1), 1-8.

Sağlık Bakanlığı, (2010). 2010/79 Sayılı Özürlü Kişilere Yönelik Sağlık Hizmetlerinin Sunumuna İlişkin Genelge. 27.11.2022 tarihinde https://www.saglik.gov.tr/TR,11155/201079-sayili-ozurlu-kisilere-yonelik-saglik-hizmetlerinin-sunumuna-iliskin-genelge.html adresinden erişildi.

Shah, S., Bradbury-Jones, C., & Taylor, J. (2020). Using Facebook to tell stories of premature ageing and sexual and reproductive healthcare across the life course for women with cerebral palsy in the UK and USA. *BMJ open*, *10*(2), e032172.

Shiwakoti, R., Gurung, Y. B., Poudel, R. C., Neupane, S., Thapa, R. K., Deuja, S., & Pathak, R. S. (2021). Factors affecting utilization of sexual and reproductive health services among women with disabilities-a mixed-method cross-sectional study from Ilam district, Nepal. *BMC Health Services Research*, *21*(1), 1-19

Soule, O., & Sonko, D. (2022). Examining access to sexual and reproductive health services and information for young women with disabilities in Senegal: a qualitative study. *Sexual and Reproductive Health Matters, 30*(1), 2105965.

Swartz, L., Eide, A.H., Schneider, M., Braathen, S.H., Basson, M., Ranchod, C. ve diğerleri. (2009). *HIV/AIDS and sexuality amongst people with disabilities in South Africa*, Human Science Research Council Press, Cape Town

Şentürk Erenel, A., & Uzun Aksoy, M. (2018). İncinebilir Bir Grup; Engelli Kadınlar ve Cinsellik. *Turkiye Klinikleri J Obstet Womens Health Dis Nurs-Special Topics*, 4:27–31.

Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı (TAPV) (2020). Engelli Kadınlar ve Kız Çocukları için Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı ve Toplumsal Cinsiyete Dayalı Şiddetle Mücadele. 22.11.2022 tarihinde http://www.tapv.org.tr/wp content/uploads/2020/05/Engellikadinlar-ve-kiz-cocuklari-icin-cinsel..H.pdf adresinden erişildi.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2011). 28.11.2022 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Nufus-ve-Konut-Arastirmasi-2011-15843 adresinden erişildi.

United Nations Population Fund (UNFPA) (1994). International Conference on Population and Development Programme of Action. New York: United Nations. 27.11.2022 tarihinde https://www.unfpa.org/publications/international-conferencepopulationand-development-programme-actionUN adresinden erişildi.

Word Health Organization. Disability and Health; (2021). https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health**.**

World Health Organization (WHO) & United Nations Population Fund (UNFPA) (2009). 15.10.2022 tarihinde Promoting sexual and reproductive health for persons with disabilities WHO/UNFPA guidance note. https://www.who.int/reproductivehealth/ publications/general/9789241598682/en/ adresinden erişildi.

World Health Organization (WHO). International classification of impairments, disabilities, and handicaps: A manual of classification relating to the consequences of the disease, WHO. Geneva. WHO; World report on disability, (2014). 26.11.2022 tarihinde URL:https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf erişildi.

World Health Organization, Definition, and Indicators in Family Planning, Maternal & Child Health & Reproductive Health, Family & Reproductive Health European Regional Office, 1999.

World Health Organization, World Bank. World report on disability. Geneva, (2011). 22.11.2022 tarihinde https://www.who.int/disabilities/world_ report/2011/report.pdf. erişildi.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Mathematics and Science Education

Öğretmenlerde Duygusal Emek Ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Bir Literatür İncelemesi

The Relationship Between Emotional Labor and Burnout in Teachers: A Literature Review

ÖZET

Öğretmenlik, hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri olan çok görevli bir meslektir ve öğretmenler her gün öğrenme hedeflerine ve olumlu öğrenme sonuçlarına ulaşmanın önemli bir parçası olan duygusal emekle meşgul olmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki özellikleri göz önüne alındığında, öğretmenler yüksek duygusal çalışanlar olarak derecelendirilmektedir. Bu nedenle öğretim sırasında önemli miktarda duygusal emek gerçekleşmektedir. Duygusal emek aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmen tükenmişliği çalışmalarının da temel bileşenidir. Öğretmenlerin duygusal emek araştırmalarına ilişkin literatürleri gözden geçiren bu çalışma duygusal emek kavramının tanımı, öğretmenin duygusal gösterim kuralları, öğretmenlerin duygusal emek stratejileri ve öncülleri ile öğretmenlerde duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Genel olarak, literatürün gözden geçirilmesi, tükenmişlik ve duygusal emek arasındaki önemli ilişkileri desteklemektedir ve sonuçların çoğu, yüzeysel davranma ve tükenmişlik arasındaki tutarlı ilişkiye işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Duygusal Emek, Tükenmişlik.

ABSTRACT

Teaching is a multitasking profession with both cognitive and emotional components, and teachers engage in emotional labor every day, which is an essential part of achieving learning goals and positive learning outcomes. Considering the professional characteristics of teachers, teachers are rated as highly emotional workers. Therefore, a significant amount of emotional labor takes place during teaching. Emotional labor is also a core component of teacher burnout studies, which has a significant impact on teachers' professional lives. This study, which reviews the literature on teachers' emotional labor research, deals with the definition of the concept of emotional labor, the teacher's emotional display rules, teachers' emotional labor strategies and antecedents, and the relationship between emotional labor and burnout in teachers. Overall, a review of the literature supports important relationships between burnout and emotional labor, and most results point to a consistent relationship between surface acting and burnout.

Keywords: Teacher, Emotional Labor, Burnout

Arife Menekşe [1]
Derman Kartal [2]
Mehmet Emin Aydın [3]

How to Cite This Article
Menekşe, A., Kartal, D. & Aydın, M. E. (2023). "Öğretmenlerde Duygusal Emek Ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Bir Literatür İncelemesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4883-4890. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67436

Arrival: 30 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Duygusal emek, çalışanın işin gerektirdiği duyguları yaşama çabası olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar, özellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu alanlarda görevlerini yerine getirirken olumlu bir hizmet deneyimi bırakmak için çeşitli duygusal emek stratejilerini kullanırlar (Aydın, 2016). Duygusal emeğin yapısı başlangıçta hizmet sektöründeki çalışanların duygusal çalışmalarını tanımlamak için önerilse de günümüzde öğretmenlik ve diğer mesleklerde işin doğasını incelemek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Yin ve Lee, 2012). Eğitim alanı ve öğretmenlik mesleği insanlarla doğrudan çalışmayı gerektiren bir alan olduğu için duygusal emek stratejilerinin yoğun olarak kullanıldığı bir alandır. Bu nedenle insan yeteneklerinin geliştirilmesi ve eğilimlerinin doğru yönlendirilmesi gerekmektedir (Alkayış, 2020). Çünkü öğretmenlik, hem bilişsel hem de duygusal bileşenlerden oluşan çok görevli bir meslektir ve öğretmenler, öğretim hedeflerine ve olumlu öğrenme çıktılarına ulaşmanın araçsal bir parçası olarak günlük olarak duygusal emeğe katılmaktadırlar (Kariou vd., 2021). Dolayısıyla diğer hizmet çalışanlarında olduğu gibi, öğretmenlerin de duygularını düzenlemeleri ve öğretmenlik mesleğini yöneten duygusal kurallara uymaları gerekmektedir (Yin vd., 2013). Duygular davranışla doğrudan ilişkilidir. Çünkü dışsal etkileşim duyguların oluşmasını sağlamaktadır (Gültekin, 2021). Böylece bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapı onun duygusal yapısını da etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal emeği, öğretmenlerin,

[1] Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye
[2] Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye
[3] Okul Müdürü., MEB, Batman, Türkiye

öğretmenlik mesleğini yöneten örgütsel olarak tanımlanmış kurallara ve yönergelere uygun olarak duygularını yönetmeleri gereken bir süreç olarak kavramsallaştırılabilir (Winograd, 2003).

Mevcut eğitim anlayışında öğretmenlerden öğrencilere rol model olma, onlara yol gösterme, öğrenmeyi öğretme ve onlara demokratik tutum ve değerleri aşılama gibi birçok rolü yerine getirmesi beklenmektedir (Yılmaz, Altınkurt ve Güner, 2015). Ancak öğretmenlerin kişisel duygusal durumları ile mesleki beklentileri arasındaki uyum ve uyumsuzluğun bir sonucu olarak tükenmişlik yaşayabileceğini gösteren geniş bir literatür bulunmaktadır (Mesmer-Magnus, DeChurch ve Wax, 2012). Tükenmişlik, işteki kronik duygusal ve kişilerarası stres faktörlerine uzun süreli bir tepkiyi içeren psikolojik bir sendromdur (Maslach vd., 1996). Tükenmişlik, bireysel stres boyutudur ve fiziksel olarak aşırı yüklenmiş olma ve kişinin duygusal kaynaklarının tükenmiş olma duygularını ifade etmektedir (Montgomery ve Maslach, 2019). Öğretmenler, etkili öğretme ve öğrenme için okul yönetimi, meslektaşları, veliler ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde olmalıdır. Çünkü insanları hem eğitim alanında hem de meslekler konusunda ilk bilgilendiren öğretmenlerdir (Alkayış, 2022). Bu nedenle öğretmenler bu rollerini yerine getirirken kişisel sorunlarını okullardaki ilişkilerine yansıtmamaya özen göstermeli, bir profesyonel olarak formal ve informal normlara uygun davranmaya çalışmalıdır. Ancak duyguların düzenlenmesinin, öğretmenlerin psikolojisi açısından olumsuz yönde etkilenebileceğini tahmin etmek mümkündür. Tükenmişlik bu etkilerden biri olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz vd., 2015). Öğretmenlerin duygusal emek araştırmalarına ilişkin literatürleri gözden geçiren bu çalışma duygusal emek kavramının tanımı, öğretmenin duygusal gösterim kuralları, öğretmenlerin duygusal emek stratejileri ve öncülleri ile öğretmenlerde duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi bütüncül bir şekilde ele almaktadır.

DUYGUSAL EMEK

Duygu, biyolojik ve davranışsal değişikliklerin eşlik ettiği karmaşık, öznel, bilinçli bir deneyimdir. Duygu, fiziksel ve psikolojik değişikliklere ve sinir sisteminin aktivasyonuna, fizyolojik uyarılmaya ve yüz ifadeleri gibi davranışsal değişikliklere neden olan karmaşık bir duygu durumu olarak tanımlanabilir (Tiwari, Saraff ve Nair, 2020). Çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmak için duygularını ve ifadelerini düzenlemeleri gerekli bir faktör olarak görülmektedir (Grandey, 2000). Nitekim yönetim ve organizasyon araştırmacıları uzun yıllar önce ilginç bir konu olan "duyguların sergilenmesi" üzerinde araştırmalar yürütmüşlerdir (Ashforth ve Humphrey, 1995).

Ekonomik hizmetlerin büyümesi, hizmet sağlayıcılar arasındaki rekabeti artırmış ve kuruluşları, çalışanlarının müşterilerine sağladıkları hizmetlerin kalitesini iyileştirmeye zorlamıştır (Bowen ve Schneider, 1995). Böylece müşteri, yönetimin daha önemli bir endişesi haline gelmiş ve kuruluşlar, hizmet sağlayıcıların müşterilerle nasıl hareket ettiğini ve iletişim kurduğunu izlemeye başlamıştır (Rafique vd., 2017). Bu yeni dönemde kuruluşlar, çalışanların davranışlarını başkalarına nasıl sunduklarını kontrol etmeye ve denetlemeye başlamıştır. Basitçe ifade etmek gerekirse, müşteriler ile çalışanlar arasındaki etkileşimin kalitesi yönetim tarafından kontrol edilmeye başlanmıştır (Abid vd., 2016). Bu süreç duygusal emek kavramını ön plana çıkarmıştır.

Duygusal emek kavramı ilk olarak Hochschild (1983) tarafından kullanılmıştır. Hochschild, 1979 yılında insanların duygularını yönetmek için kendi sahnelerini esas alacaklarına işaret etmiş ve duygunun neden değiş tokuş için kullanılabilecek bir sermaye türü olduğunu tartışmıştır. Hochschild'in araştırma nesnesi olarak uçuş görevlilerini seçtiği çalışmasında, Duygusal emek, "Ücret alabilmek için çalışanların duygularını ve performanslarını organizasyonun gerektirdiği gözle görülür yüz ifadeleri veya beden dili gereksinimlerini karşılayacak şekilde yönetmesi" olarak tanımlanmıştır (Hochschild, 1983). Hochschild'in "duygusal emek" kavramı tanımını takiben Ashforth ve Humphrey (1993), çalışanın gözlemlenebilir davranışına odaklanmış ve duygusal emeği "organizasyonun gerektirdiği personel performansına uygun duygusal davranış" olarak değerlendirmiştir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği bağlamsal olarak, sosyal ortamların farklı duyguları kışkırttığı ve duygusal emeğin "Personelin, kişilerarası işlemler sırasında ihtiyaç duyulan çaba, planlama ve kontrol yoluyla örgütsel olarak istenen duygusal davranışı ifade etmesi" olduğunu düşünmüştür (Morris ve Feldman, 1996).

Duygusal emek ise kişilerarası işlemler sırasında örgütsel olarak istenen duyguları ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontroldür (Morris ve Feldman, 1996).

İç psikolojik faaliyetler perspektifinden, Grandey (2000) Duygusal emeği "örgütsel amaçlar için hem duyguları hem de ifadeyi düzenleme süreci" olarak tanımlamıştır (Grandey, 2000) . Diefendorff ve Gosserand (2003) ise duygusal emeği "personelin kendi duygusal ifadelerini ve örgütsel gereksinimleri izlediği ve aradaki farkı azaltmak için çaba sarf ettiği içsel psikolojik faaliyetler süreci" olarak tanımlamıştır (Diefendorff ve Gosserand, 2003). Duygusal emeğin birçok bilim insanı tarafından farklı açılardan yapılan tanımlarına göre, duygusal emek bir bütün olarak bireyin kişiler arası ilişkilerinde örgütsel gereksinimlerin duygusal davranışlarını dışsal olarak ifade etmesi şeklinde özetlenebilir (Ye ve Chen, 2015).

Duygusal Emek Stratejileri

Duygusal emek, çalışanın işin gerektirdiği duyguları yaşama çabası olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar, özellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu alanlarda görevlerini yerine getirirken olumlu bir hizmet deneyimi bırakmak için çeşitli duygusal emek stratejilerini kullanırlar (Aydın, 2016).Hochschild (1983), duygusal emeğin yüzeysel rol yapma, derin rol yapma ve doğal olarak hissedilen duyguların ifadesi olmak üzere üç stratejisi olduğunu belirtmektedir. Yüzeysel rol yapma, bireysel duygunun organizasyonun gerektirdiği duygudan farklı olması durumunda, insanların içsel duyguyu ayarlamamasıdır. Bu davranışta bireyler sadece gerekli dışsal duygusal davranışı gerçekleştirirler. Bu bir tür taklit duygusudur. Derinlemesine rol yapma, bireysel duygular ve örgütsel gereksinimler ifade edilen duygular tutarsız olduğunda, çalışanın içsel olarak hissedilen duyguları örgütün gerekli duygusal ifadeleriyle uyumlu olarak değiştirmesi anlamına gelmektedir. Doğal olarak hissedilen duyguların ifadesi, duyguların içsel duygularını ifade eder ve duygusal performans için örgütsel gereksinimler tutarlıdır, çalışanlar duygularını hissettikleri gibi yansıtırlar. Duygusal dışsal davranışın önemini vurgulayan Ashforth ve Humphrey (1993) çabanın doğal olarak hissedilen duyguların ifadesi gerekli olmasa da yine de duygusal emek stratejilerinden biri olduğunu savunmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993). Morris ve Feldman, doğal olarak hissedilen duyguların ifadesinin diğer stratejilere göre biraz çaba gerektirdiğini düşünmüştür (Morris ve Feldman, 1996). Daha sonraki çalışmalar, doğal olarak hissedilen duyguların ifadesinin gerçekten de duygusal emek stratejilerinden biri olduğunu doğrulamıştır (Diefendorff, Croyle ve Gosserand 2005).

Öğretmenlerde Duygusal Emek

Duygusal emek, her zaman öğretmenliğin bir özelliği olmuştur, ancak 21. yüzyılda daha da önemli hale gelmiştir. Hizmet ekonomisinin küresel olarak hızlı genişlemesi, tüm endüstrilerdeki hizmet çalışanları için normatif beklentilerin değişmesine neden olmuştur (Wharton, 2009). Bu değişimle birlikte giderek artan bir şekilde, tüm sektörlerde çalışanlardan daha fazla duygusal emeğe katılmaları beklenmektedir (Hochschild, 1983) bu da çalışanların kişilerarası etkileşimler sırasında örgütsel olarak istenen duyguları ifade etme ihtiyacı anlamına gelmektedir (Morris ve Feldman, 1996). Bu anlamda, işyerinde kullanılan duygu ve davranışlar, kendilerine ekonomik değer yüklenen mübadele metaları haline gelmektedir (Hochschild, 1983).

Öğretmenlik, müfredatı öğretmek ve tasarlamak, aynı zamanda gerçek duyguları ifade etmek veya gizlemek veya doğru olmasa bile duruma uygun duyguyu ifade etmek gibi hem bilişsel hem de duygusal bileşenlerden oluşan çok görevli bir meslektir (Park, O'Rourke ve O'Brien, 2014). Öğretmenlik, bireysel, toplumsal, kültürel, bilimsel ve teknolojik yönleri olan bir eğitim mesleğidir. Öğretmenlik mesleği doğası gereği doğrudan insanla ilgili bir meslektir; bu nedenle, diğer tüm insan yoğun mesleklerde olduğu gibi, duyguların düzenlenmesini gerektirir. Duygusal emek olarak adlandırılabilecek bu olgu, mesleki bir gereklilik olarak öğretmenlerden de beklenmektedir. (Yılmaz vd., 2015). Bu nedenle öğretim sırasında önemli miktarda duygusal emek gerçekleşmektedir.

Öğretmenler sürekli olarak öğrencilerinin, velilerinin, iş arkadaşlarının ve müdürlerinin eleştirilerine maruz kalmakta ve birçok duygusal durumla uğraşmak ve aynı zamanda öğrencilerine rol model olmak zorunda kalmaktadır (Richardson, Alexander ve Castleberry, 2008). Bu nedenle, hizmet sektöründeki diğer çalışanlardan farklı olarak, öğretmenler duygusal emeğe yalnızca önceden belirlenmiş duygu sergileme kurallarına uyum sağlamak için değil, aynı zamanda bu tür çabaları öğretim hedeflerine ve olumlu öğrenme sonuçlarına ulaşmada araçsal olarak gördükleri için katılırlar Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009).

Öğretmenin profesyonel rolleri, hem olumlu hem de olumsuz duyguların geniş bir yelpazesini içermektedir. Örneğin, bir öğretmen, öğrenciler iyi öğrendiğinde ve ilerleme kaydettiğinde neşe ve tatmin hissedebilir, öğrenciler yanlış davrandığında hayal kırıklığı ve öfke duyabilir ve harcanan tüm çabalara rağmen öğrenciler fazla ilerleme göstermediğinde çaresizlik hissedebilir. Öğretmen işyerindeki farklı insanlarla etkileşime girer ve öğrencileri, müdürü, meslektaşları, ebeveynleri veya yönetimi ile ilgili bir dizi farklı duygu yaşarlar (Sonar ve Vaz, 2020) Ayrıca, bir mesleğin içinde olan öğretmenlerin, duygularını yönetme, yani duygusal gösterim kurallarına uymaları gerekmektedir (Yılmaz vd., 2015). Horner ve arkadaşlarına (2020) öğretmenler, asi öğrenci davranışları, okul krizleri ve ebeveynlerle çatışmalar gibi olumsuz sınıf durumlarına tepki olarak duygularını düzenlemek için yüzeysel rol yapabilirler.

TÜKENMİŞLİK

Tükenmişlik, sosyal bilimlerde ve yönetim bilimlerinde birçok alanda kullanılan bir terimdir. Bu alandaki öncü çalışmalardan birinde Herbert Freudenberg (1974), psikiyatrist olarak çalıştığı sırada, kademeli olarak gelişen "duyguların boşalması" sürecini ve çeşitli psikolojik ve fiziksel semptomların eşlik ettiği işe karşı motivasyon ve zorunluluk kaybını incelemiş ve tükenmişliği, başarı düzeyinde azalma, duyarsızlaşma ve işe karşı ilgi düzeyinde azalma gibi belirtileri olan fiziksel, duygusal ve psikolojik bir bitkinlik veya yorgunluk hali olarak tanımlamıştır.

Tükenmişlik, diğer insanlarla sürekli yüz yüze profesyonel etkileşim içinde olan kişilerde görülen, fiziksel yorgunluk, uzun süreli bitkinlik, çaresizlik ve umutsuzluğun yanı sıra olumsuz benlik kavramını da içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel yetersizlik duygusu ve başkalarına karşı olumsuz bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, işteki kronik duygusal ve kişilerarası stres faktörlerine uzun süreli bir tepkiyi içeren psikolojik bir sendromdur (Maslach vd., 1996). Tükenmişlik, duygusal ve bilişsel kontrol kaybıyla ilişkilendirilmiştir (Desart vd., 2017).

Maslach (1981) "duygusal tükenme", "duyarsızlaşma" ve "kişisel başarı eksikliği" olmak üzere tükenmişliğin üç boyutunu incelemiştir. Duygusal tükenme, bireyin işi nedeniyle bunalmış hissettiği ve kendi duygusal kaynaklarını kaybettiği zamandır (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun en temel bileşenidir. Tükenmişliğin içsel bir boyutu olarak duygusal tükenme, fiziksel ve duygusal yorgunluk durumlarını tanımlar. Duyarsızlaşma, duygusal tükenmeye bir tepki olarak çalışanların, duyularından yoksun bırakılmış diğerlerine karşı kayıtsız ve alaycı davranışlar sergilemesidir (Maslach ve Jackson, 1981). Kişisel başarı eksikliği, bir kişinin kendisini olumsuz bir şekilde değerlendirme eğiliminde olmasıdır. Bu durum çalışanlarda başarma duygularında azalma ve kişisel yetersizlik inançlarında artış olarak görülmektedir. Ek olarak, düşük motivasyon, kontrol eksikliği, umutsuzluk ve hatta özsaygı kaybını göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Öğretmenlikte Tükenmişlik

Öğretmenlik mesleği tükenmişliğin en fazla yaşandığı mesleklerden biri olarak düşünülmektedir (Zaretsky ve Katz, 2019). Bu konudaki araştırmalar erken dönemlerde başlamış (Gavish ve Friedman, 2010) ve günümüze kadar devam etmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin tükenmişliklerinin temel nedeninin öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili olduğunu göstermiştir. Tükenmişlik tehlikesini veya riskini artırabilen çeşitli kişilik özellikleri olduğu görülmektedir. Bu özellikler arasında kaygı, güvensizlik veya sinirlilik gibi nevrotiklik eğilimi, pasifliğe eğilim, içe dönüklük, başkalarının ne düşündüğü konusunda endişelenme, kişinin öğretiminde yapılan hatalar hakkında takıntılı düşünceler, özeleştiri ve hayal kırıklığıdır (Larrivee, 2012). Öğretmenler arasında tükenmişlik riskini yordadığı tespit edilen bir diğer kişisel özellik, öğretmenlik alanındaki deneyimin az olmasıdır (Larrivee, 2012). Tükenmişliğin öğretmenler üzerinde okuldaki iş verimlerinin düşmesinden mesleği bırakmalarına kadar uzanan geniş kapsamlı sonuçları vardır. Ancak bu sonuçlar öğretmenlerin kişisel düzeyinde bitmiyor çünkü daha geniş çevreleri de etkilemektedir (Zaretsky ve Katz, 2019). Öğretmen tükenmişliğinin, öğrencilerin okuldan ayrılmalarının olumsuz etkilerinden başlayarak başarı ve davranışları üzerindeki olumsuz etkiden başlayarak öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Dworkin, 1987; LeCompte ve Dworkin, 1991). Ayrıca öğretmen tükenmişliğinin, istikrarı için gerçek bir tehdit oluşturma noktasına kadar, ulusal düzeyde eğitim sistemi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Farber, 1991). Öğretmenlik mesleğinden kopma yüzdesinin yüksek olmasına neden olan olumsuz sonuçlar arasında, öğretmenlerin kalitesinin düşmesi ve deneyimsiz veya uygun olmayan öğretmenlerin istihdam edilmesi, okullarda istikrarsızlık yaratan ve öğretmenleri dramatik bir şekilde etkileyen bir olgu olarak görülebilir (Sperling, 2015).

ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL EMEK VE TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğretmenlik, duygusal emek bağlamında araştırılan birçok meslekten biri olarak hizmet vermektedir (Tsang, 2014). Yıllar boyunca, birçok yeni araştırma da dahil olmak üzere, öğretimde duygusal emekle bağlantılı çeşitli yönleri inceleyen birçok araştırma yapılmıştır (Tsang, 2014; Ye ve Chen, 2015; Zaretsky ve Katz, 2019). Öğretmen olmak ve özellikle öğretmenlik yapmak duygusal bir uygulama olarak tanımlanır (Hargreaves, 1998) ve duygular "öğretmenlerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası" olarak nitelendirilir (Sutton ve Wheatley, 2003). Ancak, öğretmenlerin duygularıyla ilgili bilimsel araştırmalar ağırlıklı olarak ancak son yıllarda ortaya çıkmıştır. Öğretmenler arasındaki bu ilişkiyi ele alan literatürü gözden geçiren Levine Brown (2011), çalışmasının yayınlandığı zamana kadar konuyla ilgili çok az sayıda nicel çalışma olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalarda duyguların, etkili öğretim uygulamalarının yanı sıra öğrenci davranışı ve çıktıları açısından sınıftaki öğretmen davranışının yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır (Fredrickson, 1998). Duygular aynı zamanda öğretmenlerin sağlığı ve psikolojik esenliği bağlamında da önemlidir (Fredrickson, 1998). Öğretmenlerin duygusal emek araştırmalarına ilişkin sınırlı literatür gözden geçirildiğinde öğretmenlerin kişisel duygusal durumları ile mesleki beklentileri arasındaki uyum ve uyumsuzluğun bir sonucu olarak tükenmişlik yaşayabileceğini gösteren sonuçlar bulunmaktadır (Hochschild, 1983; Morris ve Feldman, 1996; Mesmer-Magnus, DeChurch ve Wax, 2012).

Öğretmenler, öğretim süresi boyunca duyguların gösterilip gösterilmeyeceği, ne zaman ve nasıl gösterileceği konusunda örtük kurallara sahiptir (Sutton, 2004). Örneğin ders kesintiye uğradığında bile coşku gösterme veya sakin kalmak zorundadır. Bu nedenle öğretmenler duygularını düzenleme dürtüsünü hissederler ve böylece duygusal emeğin yüzeysel rol yapma stratejisini sergilerler (Keller vd., 2014). Öğretmen tükenmişliği bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan stratejisi yüzeysel rol yapmadır (Chang, 2013). Yüzeysel

rol yapma, ya gerçek ama istenmeyen duyguyu (örn. öfke) bastırmak ya da idealize edilmiş imajı korumak için arzu edilen duyguyu taklit etmektir. Öğretmenler ise yüzeysel rol yapma stratejisi ile meşgul oldukça tükenmişlikle karşı karşıya kalmaktadırlar (Chang, 2013). Nitekim araştırmalar, duygusal emeğin sürekli çabasının öğretmenler üzerinde düzenleyici kaynaklarını kullanan ve psikolojik gerilime neden olan yüzeysel oyunculuğun, yani gerçek duyguları bastırmanın, taklit etmenin veya saklamanın öğretmenler için daha fazla genel tükenmişliğe yol açtığını ortaya koymaktadır (Cheung ve Tang, 2007; Keller vd., 2014; Muraven ve Baumeister, 2000).

Tsouloupas ve arkadaşlar (2010) öğretmenlerin dışavurumsal bastırmaları ile duygusal tükenmişlikleri arasında doğrudan ilişki olduğunu tesit etmiştir. Daha spesifik olarak, öğretmenler ifadeleri bastırmaya giriştiklerini bildirdiklerinde, aynı zamanda artan duygusal tükenme seviyeleri yaşadıklarını da bildirmişlerdir. Näring ve arkadaşlarına (2006) göre, yüzeysel davranış daha yüksek seviyelerde tükenmişliğe yol açar. Doğal olarak hissedilen duygular, tükenmişlik ile negatif, iş tatmini ile pozitif olarak ilişkilidir. Yılmaz ve arkadaşları (2015) da yüzeysel rol yapma ve doğal olarak hissedilen duyguların öğretmenlerin duygusal tükenmesi ve duyarsızlaşmasıyla ilişkili olduğunu bildirmektedir. Akın ve arkadaşları (2014) derinden oynamanın tükenmişliği azalttığını, yüzeysel oynamanın ise etkiyi artırdığını bildirmektedir. Wrobel (2013) derinlemesine rol yapmanın faydalı noktalarını özetlemektedir. Buna göre derin oyunculuk, iş doyumu ve kişisel başarı ile olumlu bir şekilde ilişkilidir. Derin oyunculuk teknikleri daha az enerji ve kaynak gerektirir, bu nedenle duygusal olarak daha az yorucudur.

Philip ve Schüpbach (2010) tükenmişlik ve duygusal emek arasındaki ilişkinin doğasına ilişkin bazı ilginç içgörüler sunmaktadır. Özellikle araştırmacıların ortaya koydukları bulgu, derinden rol yapma, tükenmişlik duygularını olumsuz yönde etkilemesine rağmen, öğretmenlerin duygusal olarak tükenmiş hissetmeye başladıklarında yüzeysel rol yapmaya başladıklarıdır. Cheung ve arkadaşları (2011) daha yüksek yüzeysel rol yapma puanlarının daha yüksek bitkinlik ve sinizm düzeylerini yordadığını, derinden oynamanın ise azalan kişisel etkinlikte bir azalmaya yol açtığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacılar, doğal olarak hissedilen duyguların toplam tükenmişlik puanı ile negatif ilişkili olduğunu da bulmuşlardır. Daha ileri çalışmalar ancak aynı zamanda derin ve doğal davranışın yorgunluğun hafifletilmesindeki rolünü de göstermektedir (Basim vd., 2013). Bu sonuca göre öğrencilerine, öğrencilerinin ebeveynlerine ve iş arkadaşlarına karşı empatik olmaya yatırım yapan öğretmenlerin işlerinden daha fazla haz aldıkları ve böylece daha az yorgunluk yaşayacakları söylenebilir (Kariou vd., 2021).

Daha güncel çalışmalar, duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişki hakkında daha fazla bilgi sağlamaktadır. Özellikle, Lee (2019) yüzeysel rol yapmanın toplam tükenmişlik puanıyla pozitif ilişkili olduğunu, doğal olarak hissedilen duyguların ise toplam tükenmişlik puanıyla ters ilişkili olduğunu bulmuştur. Araştırmada ayrıca derinlemesine rol yapmanın, azalan kişisel yeterlik ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Tsang ve arkadaşları (2021) da yüzeysel davranmanın üç tükenmişlik boyutunda ve toplam tükenmişlik puanında bir artışa yol açtığını gözlemlemiştir. Bu sonuç Lee'nin (2019) derinlemesine hareket etmenin tükenmişliği azaltabileceğini savunan görüşüne ek destek sağlamaktadır. Bu çalışmalara ek olarak Fouquereau ve arkadaşları (2019) yüzeysel ve derinden rol yapmanın tükenmişlik başlangıcıyla ilgili olarak birbirleriyle nasıl etkileşime girebileceğine dair önemli iç görüler sağlamaktadır. Spesifik olarak, araştırmacılar, derin oyunculuğun duygusal tükenme ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu gözlemlemiş bunun da yüzeysel oyunculuğun derin oyunculuğun olumlu etkilerini ortadan kaldırabileceğini öne sürmüştür. Mevcut literatür bulguları da göstermektedir ki öğretmenlerin duygusal emeği söz konusu olduğunda, duygusal emek tükenmişliğin ana itici güçlerinden birisidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma duygusal emeği öğretmenlerin tükenmişliği bağlamında inceleyerek mevcut literatür bulgularını gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Önceki araştırma bulguları öğretmenlerin kişisel duygusal durumları ile mesleki beklentileri arasındaki uyum ve uyumsuzluğun bir sonucu olarak tükenmişlik yaşayabileceğini göstermiştir. Genel olarak, literatürün gözden geçirilmesi, tükenmişlik ve duygusal emek arasındaki önemli ilişkileri desteklemektedir ve sonuçların çoğu, yüzeysel davranma ve tükenmişlik arasındaki tutarlı ilişkiye işaret etmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, belirli bir duyguyu kelimeler ve beden dili aracılığıyla hissediyormuş gibi yapma anlamına gelen yüzeysel oyunculuğun o anda hissedilmese bile tükenmişliğe yol açtığını ortaya koymuştur. Bu aslında beklenen bir durumdur çünkü içselleştirilmemiş duyguların bireyi olumsuz etkilemesi doğaldır. Literatürde, böyle bir durumun sadece tükenmişliğe yol açabileceği değil, aynı zamanda çalışanların mesleğe yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkileyebileceği görüşünü destekleyen birçok bulgu bulunmaktadır. Hülsheger ve Schewe'nin (2011) duygusal emek üzerine yaptıkları meta-analiz çalışması da bulgularla kısmen örtüşmektedir. Çalışma, çalışanların yüzeysel rol yapma davranışları ile mesleğe ve iş performanslarına yönelik tutumları arasında ters, derinden davranma davranışları ile paralel bir ilişki ile sonuçlanmıştır.

Duygusal emek ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, öğretmenleri derinden eyleme geçirmeye teşvik ederek tükenmişliği geciktirmenin ve hatta önlemenin mümkün olduğunu bulmuştur (Carson vd.,

2011). Buna karşılık ruh sağlığı profesyonelleri arasında yapılan başka bir araştırmanın sonuçları; tükenmişliğin önlenmesinin, doğal oyunculukla karakterize edilen duygusal emeğin teşvik edilmesiyle sağlandığını belirtmektedir (Grandey vd., 2012).

Levine Brown (2011) incelediği çalışmalara dayanarak, öğretmenlerin tükenmişliğinin, öğretmenlerin duygusal emeklerinin işlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunun farkında olmamalarından kaynaklandığını ileri sürmenin mantıklı olacağını varsaymaktadır. Bu varsayım, Diefendorff & Gosserand'ın (2003) vardığı sonuçlarla desteklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu fenomen hakkında bilgilendirilmesiyle ve onları duyguların ve duygusal emeğin gösterilmesiyle ilgili kurallar konusunda eğitilmesiyle öğretmenlerde duygusal emek ve tükenmişlik düzeyleri azaltılabilir.

Öğretmenlerin yüzeysel oyunculuk davranışlarının altında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması önemlidir. Bu konudaki önemli kanıtlara rağmen, öğretmenlerin eğitim sırasındaki duygusal deneyimleri söz konusu olduğunda, yani bireyin o andaki gerçek deneyimlerinin seviyesi söz konusu olduğunda, duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ele alan yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle sonraki araştırmacılar tarafından bu tür çalışmaların nitel bir yaklaşımla tasarlanması, daha detaylı bilgiye sahip olarak daha derin bir anlayışa katkıda bulunması açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

Abid, G., Zahra, I., & Ahmed, A. (2016). Promoting thriving at work and waning turnover intention: A relational perspective. *Future Business Journal*, *2*(2), 127-137.

Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, *41*(2), 155-169.

Alkayış, A. (2020). Çağdaş Sorunlar Karşısında İnsan ve Eğitim. Ankara: Astana Yayınları.

Alkayış, A. (2022). Eğitim Felsefesi ve Kariyer Planlaması. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, *18*(1), 88-115.

Ashforth, B. E., and Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human relations*, *48*(2), 97-125.

Aydın, İ. (2016). *Eğitimde Duygusal Emek*. Prof.Dr. Mustafa Aydın'a Armağan. (Ed:Işıl Ünal, Yasemin Koçak Usluel). Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.

Basim, H. N., Begenirbas, M., & Can Yalcin, R. (2013). Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role of Emotional Labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1488-1496.

Bowen, D. E., and Schneider, B. (1995). Winning the service game. *Harvard Business School* Press, Boston, MA.

Carson, R. L., Plemmons, S., Tenplin, T. J., & Weiss, H. M. (2011). You are who you are: A mixed-method study of affectivity and emotion regulation in curbing teacher burnout. In G. M. Reevy & E. Feydenberg (Eds), *Personality, Stress and Coping: Implications for Education*, (pp. 239-265). Charlotte, NC: IAP Information Age

Chang, M., L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation, and coping. *Motiv. Emot.* 37, 799–817.

Cheung, F. Y.-L., and Tang, C. S.-K. (2007). The influence of emotional dissonance and resources at work on job burnout among chinese human service employees. *Int. J. Stress Manag.* 14, 72–87.

Cheung, F., Tang, C. S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, *18*(4), 348.

Desart, S., Schaufeli, W. B., & De Witte, H. (2017). Op zoek naar een nieuwe definitie van burn-out. *Tijdsch. Steunpunt Werk*, *1*(2017), 90-91.

Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *24*(8), 945-959.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of vocational behavior*, *66*(2), 339-357.

Dworkin, A. G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. Albany, NY: SUNY Press.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fouquereau, E., Morin, A. J., Lapointe, É., Mokounkolo, R., & Gillet, N. (2019). Emotional labour profiles: Associations with key predictors and outcomes. *Work & Stress*, *33*(3), 268-294.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Rev. Gen. Psychol.* 2, 300–319.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, *30*(1), 159-165.

Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Novice teacher's experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167.

Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, *5*(1), 95.

Grandey, A. A., Foo, S. C., Groth, M., & Goodwin, R. E. (2012). Free to be you and me: A climate of authentic alleviates burnout from emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology,* 17(1), 1-14

Gültekin, A. & Çelebi, E. (2021). Spinoza ontolojisi baglamında yapay zekâ ve bir duygu varlıgı olan insan üzerine bir degerlendirme, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 27-42.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teach. Teach. Educ.* 14, 835–854.

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley (USA).

Horner, C., Brown, E., Mehta, S., & Scanlon, C. L. (2020). Feeling and acting like a teacher: Reconceptualizing teachers' emotional labor. *Teachers College Record, 122*(5), 1–36.

Hülsheger, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: a meta-analysis of three decades of research. *Journal of occupational health psychology*, *16*(3), 361.

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12760.

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in psychology*, *5*, 1442.

Larrivee, B. (2012). *Cultivation Teacher Renewal: Guarding against Stress and Burnout*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education

LeCompte, M.D., & Dworkin, A.G. (1991). *Giving Up on school: Student Dropouts and Teacher Burnouts*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, *25*(1), 236-253.

Levine Brown, E. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, PA.

Maslach, C. (1981). Burnout: A Social psychological analysis. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome* (pp. 30-53). Park Ridge, IL: London House.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior,* 2, 99-113

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., Schwab, R. L., & Inventory, M. B. (1996). Consulting Psychologists Press: Palo Alto. *CA, USA*.

Mesmer-Magnus, J. R., DeChurch, L. A., & Wax, A. (2012). Moving emotional labor beyond surface and deep acting: A discordance–congruence perspective. *Organizational Psychology Review*, *2*(1), 6-53.

Montgomery A., & Maslach C. (2019). In: *Burnout in Health Professionals.* 3rd ed. Ayers S., McManus C., Newman S., Petrie K., Revenson T., Weiman J., editors. Cambridge University Press; Cambridge, UK.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, *21*(4), 986-1010.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, *21*(4), 986-1010.

Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: does self-control resemble a muscle? *Psychol. Bull.* 126, 247–259.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, *20*(4), 303-315.

Park, H. I., O'Rourke, E., & O'Brien, K. E. (2014). Extending conservation of resources theory: The interaction between emotional labor and interpersonal influence. *International Journal of Stress Management*, *21*(4), 384.

Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of occupational health psychology*, *15*(4), 494.

Rafique, T., Tasleem, S., Hassan, Q., Tariq, A., & Mumtaz, S. (2017). Antecedents and consequences of emotional labor: A review. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, *6*(4), 157-165.

Richardson, B. K., Alexander, A., & Castleberry, T. (2008). Examining teacher turnover in low-performing, multi-cultural schools: Relationships among emotional labor, communication symmetry, and intent to leave. *Communication Research Reports*, *25*(1), 10-22.

Sperling, D. (2015). *Teacher attrition in the world: A review of information*. Mofet, Tel-Aviv: Institute and the Inter-College Center for Information.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educ. Psychol. Rev.* 15, 327–358.

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, *48*(2), 130-137.

Sutton, R., E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Soc. Psychol. Educ.* 7, 379–398.

Tiwari, A., Saraff, S., & Nair, R. (2020). Impact of Emotional Labor on Burnout and Subjective Well Being of Female Counselors and Female Teachers. *Journal of Psychosocial Research*, *15*(2), 523-532.

Tsang, K. K. (2014). A review of current sociological research on teachers' emotions: The way forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 241-256.

Tsang, K. K., Teng, Y., Lian, Y., & Wang, L. (2021). School management culture, emotional labor, and teacher burnout in Mainland China. *Sustainability*, *13*(16), 9141.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., and Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educ. Psychol.* 30, 173–189.

Wharton, A., S. (2009). The Sociology of Emotional Labor. *Annu. Rev. Sociol.* 35:147–165.

Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers college record*, *105*(9), 1641-1673.

Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *26*(4), 581-592.

Ye, M., & Chen, Y. (2015). A literature review on teacher's emotional labor. Creative Education, 6, 2232-2240.

Ye, M., & Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, *6*(20), 2232.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Güner, M. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, *15*(59), 75-90.

Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, *28*(1), 56-65.

Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and teacher education*, *35*, 137-145.

Zaretsky, R., & Katz, Y. J. (2019). The Relationship between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level. *Athens Journal of Education*, *6*(2), 127-144.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Öğretmen Bakış Açısı ile Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Management Skills of School Heads From Teacher's Perspective

Tahir Şahin [1]

ÖZET

Bu çalışmanın hedefi öğretmen bakış açısıyla okul müdürlerinin yönetim becerilerinin demografik değişkenler çerçevesinde incelenmesidir. Araştırma, betimsel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmış olup araştırmanın örneklem grubu gönüllük esasına bağlı olarak Kocaeli ili İzmit ilçesinde Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan öğretmen ve idarecilerden katılan 110 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada Mehmet TEYFUR tarafından geliştirilen "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Yönetim Becerileri" ölçeği alınan izin doğrultusunda uyarlanarak kullanılmıştır. Uygulanan ölçeğin sonuçlarını değerlendirmek için öncelikle katılımcıların demografik faktörlerine ilişkin bulgular belirlenmiştir, ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Araştırma ile birlikte elde edilmiş olan verilerin analizi SPSS (Statistical Package fort the Social Sciences) paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerini istatiksel olarak açıklayabilmek için yüzde ve frekans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışanların demografik değişkenlerine göre puan düzeylerini belirlemek için Bağımsız Gruplar T-Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; değişkenlere göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Müdür, Beceri

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the management skills of school managers within the framework of demographic variables from a teacher's point of view. The research was designed within the framework of the relational screening model and the sample group of the research consists of 110 teachers and administrators who participated in the Ministry of National Education in the Kocaeli province of Izmit, subject to voluntary support. In the study, the scale of "perception and Management Skills for the Management formats applied by Primary School Managers" developed by Mehmet TEYFUR was adapted to the permission taken. In order to assess the results of the applied scale, first the findings of the demographic factors of the participants were identified, and the reliability of the scale was tested. The analysis of the data obtained with the research was carried out through the SPSS (statistical Package fort the Social Sciences) package program. The percentage and frequency analysis methods are used to statistically explain the demographics of the participants. Independent Groups T-Test and ANOVA testing were performed to determine the points levels based on employee demographic variables. The level of meaning $p<0.05$ has been accepted. According to the findings obtained from the study, no significant differences were detected in relation to the variables.

Keywords: Teacher, School, Principal, Skill

How to Cite This Article
Şahin, T. (2023). "Öğretmen Bakış Açısı İle Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4891-4902. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67498

Arrival: 30 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan problem açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiş, araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiş, sınırlılıklar belirtilmiştir.

Problem

Yönetim terimi bir organizasyonun amaç ya da hedefleri doğrultusunda çalışma göstermesini sağlamak amacıyla planlanan insan kaynakları faaliyetleri olarak tanımlanabilir. Son zamanlarda, insan kaynakları yönetimi stratejilerinin sektördeki firmaların rekabet avantajını artırdığına dair birçok argüman ortaya atılmıştır. İnsan kaynakları yöneticileri, iş performansının birçok İKY yönteminden etkilendiğine inanmaktadır.

Okul yöneticileri, yönetsel becerilerini etkili şekilde kullanarak belirlenen amaçlara başarılı şekilde ulaşılmasından sorumludurlar (Edem, (1992).). Yönetim becerileri organizasyonun etkili bir şekilde yönetilmesi için yöneticilerin kişiliğindeki niteliklerdir (Kamble, (2011).). Yönetimin başarılı olmasının temel unsuru, yöneticilerin yönetimsel becerilerini sadece bilgi, beceri, ustalık ve verimlilikle kullanmaları değil bu becerilerini geliştirmelerini de gerektirmektedir. Geleneksel yönetim becerileri sınıflandırmasında da yöneticilerin sahip olması gereken beceriler

[1] Öğretmen., MEB, Kocaeli, Türkiye

üç kategoride toplamıştır. Bunlar teknik, insani ve kavramsal becerileridir. (Quast ve Hazucha (1992), s.203) ise yönetim becerilerini beş boyutta tanımlamışlardır. Bunlar, inisiyatif alma becerileri, sorumluluk alma becerileri, teknik beceriler, nitelik becerileri ve diğer beceriler. İnsiyatif alma becerileri, iletişimi, insan ilişkilerini, çatışma yönetimini ve çalışanları motive etme gibi konuları; sorumluluk alma becerileri, planlama, örgütsel ve kişisel organizasyon, zaman yönetimi, enformasyon, liderlik, etkileme, denetleme ve atama konularını; teknik beceriler, yazılı iletişim yollarını, finansman ve nicel, mesleki bilgileri ve teknik bilgileri; nitelik becerileri, kişisel motivasyon, nitelikli çalışma, öğrenci başarısı ve bilgilendirmeye ilişkin konuları; diğer beceriler ise sözel iletişimler, problem analizi ve karar alma konularını içermektedir. Yöneticinin yönetim becerilerinin yanında mizah tarzlarının da okul yönetiminde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

İKY kavramının son dönemdeki dönüşümü ve gelişimi ile genel hatlarıyla kabul görmüş bir tanım yapmak zordur. Özellikle geçiş bilimlerinde ortak bir terminolojinin olmayışı tanımı zorlaştırmaktadır (Aykaç, B. (1999), s.27).

Kavram bağlamında insan kaynakları yönetimi, çalışanların yönetimine birçok yenilik getirmektedir. Personel yönetimi aşamasında, çalışan ilişkilerini geliştirmeye yönelik, işbirliğine dayalı, çalışanların problem çözmeye katılımını destekleyen, müşterileri ve çalışanları değere vurgulayan bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bu dönüşümle birlikte, geleneksel insan kaynakları ve sosyal ilişkiler fonksiyonları ile karşılaştırıldığında insan kaynakları yönetimi, örgütsel politika açısından stratejik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi bu açıdan geleneksel işveren-çalışan ilişkilerindeki çalışan yönetiminden farklı olarak emeği basit bir maliyet olarak tanımlamamakta ve emeği önemli bir yatırım unsuru ve değer verilmesi gereken bir kaynak olarak görmektedir (Kutal, G. ve Büyükuslu, A.R. (1996), s. 5). .

Küresel dünyada yönetim, örgütsel verimliliği artırmaya ve çalışan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalı ve bilimsel bir alan olarak tanımlanabilir, stratejik ve geniş anlamda bir örgütün en önemli değeridir (Selamoğlu, A. (1999), s.21).

Her geçen gün küreselleşmeye doğru ilerleyen bir dünyada rekabetin uluslararası boyuta ulaşması, bilgi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi okulların ayakta kalmasını daha da zorlaştırmaktadır. İşletmeler var olmaya devam edebilir, iç ve dış pazarlarda rekabet edebilir ve aynı zamanda rekabet gücünü artırabilir, verimliliği, kaliteyi iyileştirebilir ve maliyetleri azaltabilir. Bu açıdan okulların en büyük gücü yüksek vasıflı iş gücüdür. Diğer bir deyişle, yetenekli, yaratıcı, dinamik, büyümeye açık, verimli ve ekip çalışmasına uygun personele sahip okulların başarı şansları artacaktır (Özden, M. C. (2004).

Günümüz koşullarında, bilginin artan önemi ile birlikte, bilginin üretimi ve kullanımı, okulların olabilmeleri ve verimliliklerini artırabilmeleri için nitelikli personellerinin olmasını, bunu sürdürmelerini ve sürekli kendilerini yenilemelerini gerektirmektedir. Rekabet avantajı elde etmek, önce insan" felsefesiyle hareket etmeyi içerir (Gök, S. (2006).)

İnsan kaynakları belki de küreselleşmeden en çok etkilenen alanlardan biridir. Şirketlerin değişen yapısında insan kaynakları bugüne kadar olduğundan daha stratejik bir rol oynamaya başladı. Yetenek savaşında insan sermayesinin bir şirketin en önemli değeri olduğunu ve insan kaynaklarının bu konudaki görev ve sorumluluklarının otomatik olarak artacağını biliyoruz (Gök, S. (2006).)

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen bakış açısı ile okul idarecilerinin yönetim becerilerinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki belirtilen alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmen Bakış Açısı İle Okul İdarecilerinin Yönetim Becerileri Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte midir?
2. Öğretmen Bakış Açısı İle Okul İdarecilerinin Yönetim Becerileri Medeni Duruma Göre Farklılık Göstermekte midir?
3. Öğretmen Bakış Açısı İle Okul İdarecilerinin Yönetim Becerileri Yaş Duruma Göre Farklılık Göstermekte midir?
4. Öğretmen Bakış Açısı İle Okul İdarecilerinin Yönetim Becerileri Cinsiyet Duruma Göre Farklılık Göstermekte midir?
5. Öğretmen Bakış Açısı İle Okul İdarecilerinin Yönetim Becerileri Eğitim Duruma Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yakın dönemde okullar ve eğitim kurumları daha verimli olmak için artan bir baskı altına girdiler. Bu baskılardan bir kısmının okul idarecilerinin yönetim becerileri kaynaklı olduğu, okul idarecilerinin yönetim becerilerinin okullarda verimi artırmada öğretmenlerle ve diğer bileşenlerle nasıl bir iş birliği içerisine girmeleri, nasıl davranmaları gerektiğinin belirlenmesinin ve bunda yönetim becerilerinin buna nasıl eki ettiğinin nedenlerini ve bağlamlarını analiz edebilmek çok yararlı olabilir. Yönetim becerisinin okul başarısını, verimini artırmaya etkisini görmek yapılan yönetici eğitimlerinde ve atamalarında yol gösterici olabilir. Öğretmen bakış açısının nasıl olduğunun öğrenilmesi okulların kaliteli çıktı sağlamasında önemli rol oynayarak performans artışı sağlamada anlamlı bir artış gösterebilir. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmen bakış açısının etkilendiği alanlar tespit edilerek o konularda iyileştirmeler yapılması için bir farkındalık ortaya konulabilecektir..

Sayıltılar

1.Araştırmada katılımcıların sorulara samimi ve içtenlikle cevap verecekleri varsayılmıştır.

2.Bu araştırma "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Yönetim Becerileri" ölçeğinde bulunan ifadelerle sınırlıdır.

3. Çalışma kapsamında cevaplarına başvurulan öğretmenlerin sorulara doğru ve içtenlikle cevaplar vereceği varsayılmıştır

Sınırlılıklar

1.Bu araştırma 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı ile sınırlıdır.

2. Bu çalışma katılımcıların verdiği cevaplarla ve literatür taraması ile sınırlıdır.

3.Bu çalışma "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Yönetim Becerileri" ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

4.Bu çalışma Kocaeli ili İzmit İlçesinde görev yapan resmi okul öğretmen ve idarecileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yönetim: Bir şirketin, organizasyonun veya bir kurumun yönetimidir. Yönetim, bir kuruluşun stratejisini belirleme ve çalışanlarının çabalarını koordine etme, girdilerini doğru şekilde değerlendirerek doğru çıktılara ulaşma faaliyetlerini içerir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yönetim Tanımı Ve Amaçları

1970'lerden itibaren yönetim (İKY) kavramı literatürde yer almaya başlamıştır. Bu dönemden sonra insan kaynakları yönetimi güçlü bir değişim ve gelişim sürecinden geçmektedir. İKY, gelişimi boyunca var olan bir disiplin olarak literatürde çeşitli tanımlara sahiptir. (Gök, S. (2006), s.20-21)

Örgütler çevresinde bir takım farklılıklar çıkmış ve çalışmakta olan yönetimi ile beraber konularda klasik çalışan yönetimi kavramlarının uyumsuzluğu, yönetim adı altında bir kavram olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. (Baysal, A. C. (1993), s. 6)

Bu nedenle İKY kavramının son dönemdeki dönüşümü ve gelişimi ile genel hatlarıyla kabul görmüş bir tanım yapmak zordur. Özellikle geçiş bilimlerinde ortak bir terminolojinin olmayışı tanımı zorlaştırmaktadır (Aykaç, B. (1999), s.27).

Kavram bağlamında insan kaynakları yönetimi, çalışanların yönetimine birçok yenilik getirmektedir. Personel yönetimi aşamasında, çalışan ilişkilerini geliştirmeye yönelik, işbirliğine dayalı, çalışanların problem çözmeye katılımını destekleyen, müşterileri ve çalışanları değere vurgulayan bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bu dönüşümle birlikte, geleneksel insan kaynakları ve sosyal ilişkiler fonksiyonları ile karşılaştırıldığında insan kaynakları yönetimi, örgütsel politika açısından stratejik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi bu açıdan geleneksel işveren-çalışan ilişkilerindeki çalışan yönetiminden farklı olarak emeği basit bir maliyet olarak tanımlamamakta ve emeği önemli bir yatırım unsuru ve değer verilmesi gereken bir kaynak olarak görmektedir (Kutal, G. ve Büyükuslu A.R. (1996), s. 5).

Küresel dünyada yönetim, örgütsel verimliliği artırmaya ve çalışan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalı ve bilimsel bir alan olarak tanımlanabilir, stratejik ve geniş anlamda bir örgütün en önemli değeridir (Selamoğlu, A. (1999), s.21).

Her geçen gün küreselleşmeye doğru ilerleyen bir dünyada rekabetin uluslararası boyuta ulaşması, bilgi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi okulların ayakta kalmasını daha da zorlaştırmaktadır. İşletmeler var olmaya devam edebilir, iç ve dış pazarlarda rekabet edebilir ve aynı zamanda rekabet gücünü artırabilir, verimliliği, kaliteyi iyileştirebilir ve maliyetleri azaltabilir. Bu açıdan okulların en büyük gücü yüksek vasıflı iş gücüdür. Diğer bir deyişle, yetenekli, yaratıcı, dinamik, büyümeye açık, verimli ve ekip çalışmasına uygun personele sahip okulların başarı şansları artacaktır (Özden, M.C. (2004).)

Günümüz koşullarında, bilginin artan önemi ile birlikte, bilginin üretimi ve kullanımı, okulların olabilmeleri ve verimliliklerini artırabilmeleri için nitelikli personellerinin olmasını, bunu sürdürmelerini ve sürekli kendilerini yenilemelerini gerektirmektedir. Rekabet avantajı elde etmek, ö“nce insan” felsefesiyle hareket etmeyi içerir (Gök, S. (2006).)

İnsan kaynakları belki de küreselleşmeden en çok etkilenen alanlardan biridir. Şirketlerin değişen yapısında insan kaynakları bugüne kadar olduğundan daha stratejik bir rol oynamaya başladı. Yetenek savaşında insan sermayesinin bir şirketin en önemli değeri olduğunu ve insan kaynaklarının bu konudaki görev ve sorumluluklarının otomatik olarak artacağını biliyoruz (Gök, S. (2006).)

Şirkette 5 milyon olarak adlandırılan girdiler ve diğer girdilerden farklı bir değer ve konuma sahip olan insan girdisinin önemi sıklıkla dile getirilmektedir. Bu kategorilerdeki insan kaynakları pozisyonu başka kaynaklarla doldurulamaz. İnsanlar diğer tüm kaynakları sağladığından, planlar, yönetir, organize eder, çalıştırır ve bu nedenle tüm girdiler üzerinde kontrole sahiptir. Eğer işe yaramazsa geriye sadece taş, demir ve toprak yığınları kalır. Şirkette en önemli insan faktörü personel kavramını da ortaya çıkarmıştır. Genel olarak çalışanlar, örgütün tüm insan kaynakları nedeniyle, işlevi ne olursa olsun, örgütün faaliyetlerine katılanların tamamıdır. Bir şirketteki insanlar, yaptıkları işin niteliğine bakılmaksızın personel kavramıyla temsil edilebilir. Ancak örgütte yaptıkları işe bakıldığında çalışanlar dört gruba ayrılabilmektedir. (Bingöl, D. (2003)

- ✓ Yönetici personel
- ✓ Büro personeli
- ✓ Teknik personel
- ✓ İşçiler

Yönetimin Önemi

Belli bir amaç dahilinde bu amaca ulaşmak için yapılan tüm eylemlere ve çabaya yönetim denir. Her şeyden önce, yönetim bir faaliyet ve bir iş sürecidir. (Koçel 2007, s.21). 20. yüzyılın son çeyreğinde yönetim, kabul görmüş bir yönetim uygulamasıydı. İnsan kaynakları yönetimi şimdiye kadar muhasebe biçimini modernleştiren ve azaltan yeni bir çalışan yönetimi modeli olarak görülmüş ve anlaşılmıştır. (Açıkalın, A. (2000), s.3).

İnsan kaynakları yönetiminin temel amacı, insan kaynaklarını olabildiğince etkin ve verimli kullanmaktır. Pazarlama ve üretime, bir şirketteki çalışmaların verimliliği, etkinliği, çalışanların kalitesine ve miktarına bağlıdır. İnsan kaynakları yönetimi, çalışan sorunlarının çözümüne yönelik etkin yöntem ve teknikleri içeren bu faaliyetlerin tamamını kapsayan bir özelliktir. (Sabuncuoğlu, Z. (2009), s.5).

İnsan kaynaklarının getirdiği verimlilik verimliliği nedeniyle çok önemli bir konuma sahiptir. Çalışılan saate göre çıktı miktarı olarak tanımlanan emek verimliliğindeki artış, bu bölümde gözlenen maliyetlerdeki artış kadar önemlidir. (Yüksel, Ö. (2007), s. 17).

Yönetimin Örgütlenmesi

Dünyada çoğu şirketin esas uygulaması olan “insan kaynakları departmanı”, insan kaynakları departmanı, departman şeklini almış ve yeni insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarını yönetim faaliyetlerine entegre ederek kendini yeniden yapılandırmıştır. Bu yeniden yapılanmada özellikle dikkate alınan alt birimler şunlardır: Sosyal faaliyetler, işe alım, eğitim birimi olmak üzere kariyer planlama, endüstri ilişkileri birimi işlevlerini içeren sendikalar, güvenlik ve sağlık gibi koruyucu işlevler ortaya çıkmaya başladı. Ancak tüm şirketlere uygulanacak bir İK organizasyonu modeli önerilmemektedir. Her firma kendi ihtiyaçlarına uygun bir organizasyon yapısına katılır (Sabuncuoğlu, Z. (2000), s.12-13).

Küçük ve orta ölçekli işletmelerin organizasyon yapısına bakıldığında; Organizasyon yapısının ağırlıklı olarak müdür adına olduğu, muhasebe departmanı bünyesinde küçük bir birim olarak işlev gördüğü veya lider ve alt kadrodan oluşan bağımsız ve küçük bir birim olarak örgütlendiği görülmektedir. Ancak zamanla, şirketin

büyüklüğü ve çalışan sayısı arttıkça, bu tip lider bir çalışan veya insan kaynakları departmanına dönüşür ve işin çoğunu yapmakta olan bir "departman" izlenimi verir. (Sabuncuoğlu, Z. (2000), s.12-13).

Yönetimde Stratejik Yaklaşım

İnsan kaynakları rekabet faktörü kapasamında tanımlandıktan sonra, stratejik olarak insan kaynakları geliştirilmektedir. "Stratejik" İnsan Kaynakları, İnsan Kaynakları işlevini stratejik bir ortak olarak görmektedir. Stratejik İK, aşağıdakiler gibi amaç ve hedeflerin bir birleşimidir: B. İK'ya esneklik ve yenilik getiren ve şirket performansına katkıda bulunan bir kurum kültürü yaratmak.

İnsan kaynakları stratejileri genellikle uzun vadelidir. Çalışan alımı ve gelişi, değişiklik yönetimi planları ve yönetim ve personel kararları gibi stratejiler tarafından yönlendirilir. İnsan kaynaklarına stratejik yaklaşımda ana şey, insan kaynakları yönetiminin şirketin stratejik planlarına entegre edilmesidir ve şirketin iç stratejilerinin belirlenmesi sürecinde bir unsurdur. Şirkette bu güce sahip olan İK direktörünün yetki ve statüsü, sahip olduğu güç ile orantılı olacaktır. Geleneksel insan kaynakları yönetiminde, operasyonel ve iş kararlarını sadece klasik çalışanların sendikal rollerine dayalı olarak veren insan kaynakları yöneticisi, insan kaynaklarının stratejik yönetimi sürecinde sadece stratejik kararların alınmasında değil, aynı zamanda şirket çalışanlarının da stratejik karar vermesinde etkilidir. alakalıdır. Stratejik insan kaynakları yönetiminin en önemli ayrımlarından biri, diğer işletme fonksiyonları ile bütünleşen ve onları desteklemek için gerekli insan kaynağını sağlayan bir yapıya sahip olmasıdır. Tüm geleneksel İKY fonksiyonlarının çalışmalarını yönetmeyen insan kaynakları yöneticileri, stratejik insan kaynaklarında ve tüm yapılandırılmış insan kaynakları sistemlerinde, bütünleşik güçte sorumluluk sahibi olacaktır. (Ekinci, H. (2007).)

Stratejik insan kaynakları yönetimi, organizasyonun her seviyesindeki çalışanların yönetiminde yer alan faaliyetler ve kararlar ile rekabet avantajı yaratmak ve sürdürmek için stratejilerin uygulanması olarak tanımlanır. İnsan kaynakları programlarının organizasyona katkısı nedeniyle, organizasyon stratejisinin oluşturulmasında ve uygulanmasında bu programlarla bütünlük oluşturmayı amaçlar. Aynı zamanda, 1980'lerden itibaren çoğu araştırmacı,İK yönetimi ile stratejik idare arasındaki birlikteliğin önemini belirtmek için stratejik idare terimini kullanmaya başlamıştır.

Stratejik yönetim kavramının geliştirilmesinde rol oynayan birçok araştırmacı, insan kaynakları yönetiminin işlevlerini bir organizasyonun stratejik yönetimi ile bütünleştirmenin, yönetim kavramı ile geleneksel insan kaynakları yönetimi arasındaki temel bir farkı vurguladığını gösterir. 1980'lerde stratejik insan kaynakları yönetiminin ortaya çıkmasının farklı nedenlerinden biri, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kuruluşların ulusal ve uluslararası rekabette verimliliği artırmak için insan kaynakları yönetiminin önemini anlamaları için bu kadar önemliydi. Diğer bir neden de bu yıllarda meydana gelen organizasyon yapısının bölünmesidir. (Adalı, S. (2013).)

Artık İK'nın iki önemli parçası olan İK yönetimi ve operasyonlarının, işe daha fazla değer katacak stratejik İK çalışmalarına daha fazla zaman ayırması gerektiğini biliyoruz. Çünkü bu uygulamaların her biri çalışanın iş yerindeki verimliliğini etkiler. Bu da şirketlerin kendileri için belirledikleri hedeflere ulaşamadıklarını gösteriyor. (Adalı, S. (2013).)

İnsan Kaynakların Yönetiminin Önem Kazanmasının Nedenleri

Son yıllarda, kuruluşlar daha hızlı, daha rekabetçi ve daha bereketli olmak için artan bir baskı dibine girdiler. Bu baskılara katkıda bulunan faktörleri daha iyi kavramsallaştırmak ve insan kaynakları stratejilerini tedvir etmek için, insan kaynaklarının gelişimini etkileyen sebepleri ve bağlamları çözümleme edebilmek oldukça faydalı olabilir.

Küreselleşme

1970 senesinde bir ürünü herhangi bir ülkede üretmek, başka ülkede monte etmek, paketlemek ve dünyanın birkaç ülkesinde pazarlamak mümkün değildi. Ancak günümüzde küresel üretim, dağıtım ve pazarlama yöntemleri yaygın olarak kullanılmaktadır. (Şimşek, M. Şerif ve Öge, H. Serdar (2007), 9).

Küreselleşme şirketlerin hizmet ya da ürünlerini farklı dış pazarlara sunma bunun yanında her yerde iş fırsatları arama eğilimini ifade etmektedir. Bu konu küresel rekabeti büyük ölçüde artırmaktadır. (Öğüt, A., Akgemci, T. ve Demirsel, M. Tahir (2007).)

Teknolojik Gelişmeler

En dar anlamda teknoloji kendini gösterdiğinde iş hayatında kullanılan teknolojik ve mekanik bilgilerde de kendini gösterebilmektedir. Daha bütüncül bir anlamda ifade edildiğinde, örgütün verimli, ekonomik ve karlı bir şekilde çalışabilmesi için bilimsel yönetim yöntem ve ilkelerini üretime uygulayan tüm faaliyetler teknolojiye aittir. (Yüksel, 2000). Teknolojinin gelişmesi sadece örgütleri daha rekabetçi olmaya teşvik etmekle kalmaz, aynı

zamanda örgütlere rekabet avantajı da sağlar. Teknoloji, insan kaynakları uygulamasının genel yapısını değiştiriyor. Kuruluşların rekabetçi kalabilmeleri için süreçlerini ve yapılarını yeniden düşünmeleri, teşvik ve ücret planlarını farklılaştırmaları, iş tanımlarını yeniden tanımlamaları ve yeni eğitim ve değerlendirme programları oluşturmaları gerekir. (Öğüt, A., Akgemci, T. ve Demirsel, M. Tahir (2007).)

Deregülasyon

Devletin karar verme sektörünü azaltan ve kamu egemenliğini sermayeye ve özel sektöre devreden düzenlemeleri serbest bırakmak veya azaltmak için getirilen yasal hükümler dizisi, kuralsızlaştırma olarak bilinir. Daha rekabetçi, daha hızlı ve daha verimli olmak çok önemlidir. Pek çok sektörde, hükümetin düzenleyici kısıtlamaları kaldırılıyor ve mevzuat genişletiliyor. En önemli sonuç, farklı pazarların rekabete açılması ve dolayısıyla vasıflı işgücü talebinin artmasıdır. (Soyer, Ş. (2008).)

İşin Doğasındaki Gelişmeler

"Deregülasyon" kavram olarak küreselleşme, teknoloji, üretim süreci olarak temel yapısını değiştiriyor. Gelişmelerin sonucu, ürün odaklılıktan hizmet odaklılığa genel bir geçiş oldu. Bu dönüşüm aynı zamanda bilgi elemanları ile olan talebi de artırmaktadır. (Soyer, Ş. 2008).)

İşgücü Çeşitliliği

İş gücünün bileşimi sürekli değişmekte ve bu değişiklikler kaçınılmaz olarak bir organizasyonun işgücünün özelliklerinde değişikliklere yol açar. Herhangi bir organizasyonda insanlarda gözlenen değişiklikler, işgücüne ilişkin politikaları ve yönetim yaklaşımlarını etkiler (Bingöl, D. (2003).)

Kültürel normlar, değerler, yaş, cinsiyet ve ırk gibi faktörler işgücü çeşitliliğini etkiler. Yaşlılar, kadınlar, azınlıklar vb. aktif işe geçiş, işgücü daha çeşitli hale gelir. Öte yandan artan bu çeşitlilik, insan kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir.

Yönetimin Özellikleri

İnsan kaynakları yönetiminin özellikleri aşağıdaki gibidir.

- ✓ İnsana yaklaşım felsefesine göre stratejik insan kaynakları yöneticileri, insan odaklı olmalı, şirkete değer katan kişileri işe almalı ve bu amaçla çalışanları eğitmelidir.
- ✓ Stratejik insan kaynakları, şirketin personel tercihlerinde, eğitiminde, değerlendirmesinde ve değişikliklerinde stratejik yönlendirme gerektirir.
- ✓ Stratejik yönetim, şirket çalışanlarının değer yargılarını, tutumlarını ve davranışlarını kurumsal strateji ile uyumlu hale getirmek için anlamayı ve değerlendirmeyi gerektirir.
- ✓ Stratejik insan kaynaklarında geleneksel insan kaynakları yönetiminde etkili olan yönetim fonksiyonları, geleceğe yönelik ve maliyet esaslıdır. Stratejik İK, hem şirketin iç kaynaklarının hem de şirketi etkileyecek dış gelişmelerin gözden geçirilmesinden sorumludur.
- ✓ Stratejik yönetim, şirketin üst düzey yöneticilerinin ve şirketin stratejilerini uygulayan çalışanlarının, yönetici ile bir tür ortaklık gibi davranmasını gerektirir. (Tikici, M. ve Altay, H. (2000). 692-693)

İnsan Kaynakları Yönetim Süreci

İnsan kaynakları yönetiminin uygulanması beş aşamada gerçekleştirilecek bir çalışmayı gerektirmektedir. Aşağıdaki adımlar şunlardır:

- ✓ Kuruluşun stratejik hedeflerini tanımlayın
- ✓ Stratejik planlar ve/veya senaryolar uygulayın
- ✓ kritik pozisyon
- ✓ Temel İK sorunlarını tanımlayın
- ✓ İnsan kaynakları stratejilerini uygulamak

Bir organizasyonun stratejik hedeflerinin belirlenmesi aşamasında, organizasyonun doğası, hangi alanlarda başarıya sahip olduğu, hangi alanlarda faaliyet gösterdiği, organizasyonun yarattığı katma değer ve nasıl yönetileceği gibi sorular sorulur. Cevap bulunacaktır. Ve gelecekte olmak istediği yer. Bu cevaplarla yönetim, ne yapılması gerektiğini, iş için insanları nasıl bulacağını, işe alacağını ve eğiteceğini ve bu insanları hangi değer ve inançların değer ve inançlara dönüştüreceğini belirlemelidir. Başarılı ekip gerekli planları yaparken hareket eder. İnsan

kaynakları, organizasyonun misyon ve vizyonunu gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan araçları yöneten birimdir. (Barutçugil, İ. (2004).)

Şirketin insan kaynağı ihtiyacının belirlenmesinde ilk adım olan misyonun ve bu ihtiyaçlara göre oluşturulacak faaliyetlerin sırasının belirlenmesi, işgücüne yön vermede en etkili rehberdir. planın faaliyetleri arasında koordinasyonu sağlar ve hedeflerin kaçmasını engeller. (Akyüz, Ö.F. (2001).)

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel taramada; önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, N. (2009): 77). Bu ilkeden hareketle tarama modeli uygulanmış ve veriler olduğu gibi ortaya konulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Kocaeli/İzmit ilçesinde resmi devlet okullarında görev yapan öğretmen ve okul idarecileri oluşturmaktadır. Araştırmaya İzmit ilçesinde görev yapan öğretmen ve okul idarecilerinden gönüllü olarak 110 kişi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Mehmet TEYFUR (2011) tarafından geliştirilen "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Yönetim Becerileri" ölçeği uyarlanarak kullanılmıştır. Ek-2'de ölçek izni sunulmuştur.

Ölçekte insiyatif alma, sorumluluk alma, teknik beceriler, diğer beceriler ve nitelik beceriler şeklinde beş alt boyut ve 55 maddede gruplandırılmıştır. Ölçek maddeleri hiç katılmıyorum, katılmıyorum, fikrim yok, katılıyorum, tamamen katılıyorum şeklinde, beşli likert tipinde derecelendirilerek oluşturulmuştur. Şekerci'nin (2006) araştırmasındaki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, iç tutarlılık kat sayısı Cronbach Alpha değeri .95 ve ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, inisiyatif alma .87, sorumluluk alma .87, teknik yeterlikler .69 ve diğer beceriler .94 olarak elde edilmiştir. Teknik yeterlikler alt boyutunun değeri diğerlerine göre biraz düşük olarak bulunmakla birlikte kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veriler Google Formlar üzerinden örneklem grubundaki katılımcılara 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'nda araştırmacı tarafından online anket uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Anketlerin cevaplandırma sürelerinin yaklaşık 10-15 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Çözümlenen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış olup, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere yönelik katılımcı görüşlerini belirlemek amacı ile betimsel istatistikler yapılmış frekans (f), yüzde (%) ve ortalamalara bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış olup yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyetlerine ve mezuniyetlerine göre bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için t testi, yaş ve kıdeme göre bir fark olup olmadığını tespit etmek için ise Anova analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için yapılan analizler aşağıda bulunan tabloda gösterilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Aşağıdaki tablo, çalışma örneklemi katılımcılarının tanımlayıcı istatistiksel özelliklerine ilişkin tablolar ve okul müdürünün yönetim tarzındaki seviyelerin belirlenmesine ilişkin çıkarımsal analizleri sunmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Yaş Aralıkları	26-35	21	19,1
	36-45	49	44,5
	46-55	33	30,0
	56+	7	6,4
	Toplam	110	100,0

Tablo 1'de katılımcıların yaş verilerinin dağılımı paylaşılmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların %19,1'i 26-35 yaş grubunda, %44,5'i 36-45 yaş grubunda, %30,0'ı 46-55 yaş grubunda ve %6,4'ü yaş grubunda yer almıştır. 56 yaşında veya daha büyük olduklarını tespit ettik.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	57	51,8
	Erkek	53	48,2
	Toplam	110	100,0

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyet verilerine ilişkin dağılımlar paylaşılmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların %51,8'i kadın, %48,2'si erkektir.

Tablo 2: Katılımcıların Medeni Durum Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Medeni Durum	Evli	98	89,1
	Bekar	12	10,9
	Toplam	110	100,0

Tablo 3'te katılımcıların medeni durum verilerinin dağılımı ayrılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcıların %89,1'inin bekar ve %10,9'unun evli olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Eğitim Durumu Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Eğitim Durumu	Lise	1	0,9
	Ön Lisans	5	4,5
	Lisans	89	80,9
	Lisansüstü	15	13,6
	Toplam	110	100,0

Tablo 4'te katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin veri dağılımı paylaşılmaktadır. Tablo 4, katılımcıların %0,9'unun lise mezunu, %4,5'inin üniversite mezunu, %80,9'unun üniversite mezunu ve %13,6'sının lisansüstü öğrencisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Kıdem Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Kıdem	1-5	3	2,7
	6-10	8	7,3
	11-15	25	22,7
	16-20	30	27,3
	21+	44	40,0
	Toplam	110	100,0

Tablo 5'te katılımcıların kıdem verilerinin dağılımı paylaşılmaktadır. Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcıların %2,7'si 1-5 yaş arası, %7,3'ü 6-10 yaş arası, %22,7'si 11-15 yaş arası, %27'si ise 3'ünün meslek sahibi olduğunu tespit ettim. 16-20 yaş arası çalışanlar ve bunların %40.0'ı 21 yaş ve üzeri çalışanlardır.

Tablo 5: Katılımcıların Görev Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Görev Türü	Müdür/Müdür Yardımcısı	38	34,5
	Öğretmen	72	65,5
	Toplam	110	100,0

Tablo 6'da katılımcıların görev verilerinin dağılımı paylaşılmaktadır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların %34.5'i müdür/müdür yardımcısı, %65,5'i ise öğretmendir.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Düzeyindeki Farklılıkların İncelenmesi Bağımsız T-Testi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri	Kadın	57	3,41	,47	-1,578	108	.11
	Erkek	53	3,56	,49			

Okul yöneticilerinin cinsiyete göre yöneticilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için normallik karinesinin ön analizi yapıldıktan sonra bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı bir fark bulunmadı.

Tablo 7: Göreve Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Düzeyindeki Farklılıkların İncelenmesi Bağımsız T-Testi

Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri	Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
	Müdür/Müdür Yardımcısı	38	3,56	,52	.956	108	.34
	Öğretmen	72	3,45	,47			

Okul yöneticilerinin göreve bağlı olarak yönetim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için okul yöneticilerinin varsayımsal ön analizi yapıldıktan sonra bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 9: Eğitim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Düzeyindeki Farklılıkların İncelenmesi ANOVA Testi

Eğitim Durumu	*N*	*Ortalama*	*Standart Sapma*	*F*	*p*
Lise	1	3,73	,	.393	.75
Ön Lisans	5	3,69	,27		
Lisans	89	3,47	,48		
Lisansüstü	15	3,47	,56		
Toplam	110	3,48	,48		

*** *p* < .05; ** *p* < .01**

Varsayımsal normalliğin ön analizinden sonra, yöneticiler arasında yönetim tarzı düzeyinde okul durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Katılımcılar gruplara ayrıldı ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadı.

Tablo 10: Yaşa Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Düzeyindeki Farklılıkların İncelenmesi ANOVA Testi

Yaş	N	*Ortalama*	*Standart Sapma*	*F*	*p*
26-35	21	3,38	,49	1,857	.14
36-45	49	3,48	,49		
46-55	33	3,47	,47		
56+	7	3,88	,40		
Toplam	110	3,48	,48		

Normallik varsayımının ön analizinden sonra, yaşın okul yöneticilerinin yönetim tarzı üzerindeki etkisini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Katılımcılar yaşlarına göre gruplara ayrılmış olup, okul yöneticisi yönetim tarzlarının yaşa göre düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 81: Kıdeme Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri Düzeyindeki Farklılıkların İncelenmesi ANOVA Testi

Kıdem	*N*	*Ortalama*	*Standart Sapma*	*F*	*p*
1-5	3	3,75	,06	.706	.59
6-10	8	3,54	,43		
11-15	25	3,37	,50		
16-20	30	3,46	,47		
21+	44	3,53	,51		
Toplam	110	3,48	,48		

Varsayımsal normalliğin ön analizinden sonra, okul yöneticilerinin kıdemlerine göre yönetim kademelerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Katılımcılar gruplara ayrılmış ve yapılan analizlere göre okul yöneticilerinin sektördeki kıdeme göre yöneticilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışmanın hedefi öğretmen bakış açısıyla okul müdürlerinin yönetim becerilerinin demografik değişkenler çerçevesinde incelenmesidir. Araştırma, betimsel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmış olup araştırmanın örneklem grubu gönüllük esasına bağlı olarak katılan 110 kişiden oluşmaktadır. Çalışma çerçevesinde elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı ile yapılmıştır.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan kadın katılımcı sayısı erkek katılımcı sayısından fazladır. Araştırmaya çalışma süreleri bakımından en fazla 21+ yıl çalışanlardan, en az katılımcı sayısı ise 1-5 yıl süre çalışanlardan oluşmuştur. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaya en fazla katılımın 36-45 yaş arasında yer alan katılımcılardan en az katılım ise 56+ yaştaki çalışanlardan oluştuğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan ifadelerin ortalama ve standart sapmaları genel olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların demografik bilgilerini istatiksel olarak açıklayabilmek için yüzde ve frekans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışanların demografik değişkenlerine göre puan düzeylerini belirlemek için Bağımsız Gruplar T-Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; değişkenlere göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Yürütülen analizler neticesinde değişkenlere göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar literatürdeki (Açıkalın, 2000 ; Akyüz, 2001 ; Baş, 2002) çalışmaları ile çelişmektedir.

Tartışma

Aynı araştırma farklı illerde farklı örneklem grupları ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir, geçerlikleri ve güvenirlikleri test edilen farklı ölçekler kullanılarak tekrar uygulanabilir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde yöneticinin mizah kullanmasıyla çalışanların pozitif duyguları arasında ilişki olduğu görülmektedir (Cooper vd., 2018; Goswami vd. 2016; Wijerwadena vd., 2017). Sosyal ilişkiler kurma, arkadaşlıkları geliştirme, çatışmaları çözmede kullanılabilen olumlu mizah tarzları ile çalışanların psikolojik olarak kendilerini yeterli, dayanıklı, iyimser hissetmeleri sağlamak mümkündür. Güleç ve Öncül'ün (2019) araştırmasında yöneticilerin katılımcı, kendini geliştirici ve kendini yıkıcı mizahının çalışanların iş yaşam kalitesini pozitif yönde etkilediği, saldırgan mizahının ise çalışanların iş yaşam kalitesini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin çalışanların iş yaşam kalitelerini arttırmak için olumlu mizah tarzlarını sergilerken olumsuz mizah tarzlarından kaçınmaları gerekmektedir.

Cinsiyet Alt Problemine Göre Tartışma;

Katılımcıların cinsiyetine göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış, okul yöneticilerinin cinsiyete göre yöneticilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için normallik karinesinin ön analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Kıdem Alt Problemine Göre Tartışma;

Katılımcıların mesleki kıdem sürelerine göre çalışanların okul yöneticilerinin yönetim becerileri algısı okul yöneticilerinin kıdemlerine göre yönetim kademelerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış, katılımcılar gruplara ayrılmış ve yapılan analizlere göre okul yöneticilerinin sektördeki kıdeme göre yöneticilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmada ortaya konulduğu gibi bir fark olmasa da mesleki deneyimin başlarında daha düşük olan yönetim becerileri düzeylerinin çalışma tecrübesi ve kıdem arttıkça yükseldiği görülmektedir.

Yaş Değişkeni Alt Problemine Göre Tartışma;

Katılımcılar yaşlarına göre gruplara ayrılmış olup, okul yöneticisi yönetim tarzlarının yaşa göre düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mezuniyet Değişkenine Göre Tartışma;

Yöneticiler arasında yönetim tarzı düzeyinde okul durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek faktörlü analiz yapılmış, katılımcılar gruplara ayrılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Öneriler

Elde edilen bulgular neticesinde sağlanabilecek öneriler bu şekilde belirtilmektedir;

- ✓ Okul yöneticilerinin yönetim beceri düzeylerini artıracak uygulamaların geliştirilmesi,
- ✓ Elde edilen bulguların genellenebilirliliğinin artırılması adına daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılmalı,
- ✓ Okul yöneticileri maiyetlerindeki personele daha saygılı davranmalı,

Okul yöneticileri cinsiyet ve kıdeme göre öğretmenlerle ilişkilerinde daha esnek olabilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (2000). İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi. 2. Baskı. Pegem Yayıncılık Ankara.

Adalı, S. "Sirketimizdeki İnsan Kaynakları Departmanı Ne Yapıyor; Personelcilik Mi, Stratej İk İnsan Kaynakları Mı ?", Www.Semaadali.Com/Ekohaber_2.Htm

Akyüz, Ö.F. (2001). *Değişim Rüzgarında Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması*, 1.Basım. Sistem Yayıncılık İstanbul.

Aykaç, B. (1999). Yönetim *Ve İnsan Kaynaklarının Stratejik Planlaması*. Nobel Yayın Dağıtım Ankara.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. 1.Baskı. Kariyer Yayıncılık İstanbul.

Baş, T. (2002). Öğretim Üyelerinin İş Tatmin Profillerinin Belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 17 (2), 19-37.

Başaran, İ. E. (1984). Yönetime Giriş, Aüef Yayınları No:135, Ankara.

Bayraktaroglu, S. (2002). *Stratejik Ve Stratejik Olmayan İnsan Kaynakları Yönetimi*, 1.Baskı. Beta Basım A.S. İstanbul.

Baysal, A. C. (1993). *Çalışma Yaşamında İnsan.* İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No: 225. Avcıol Basım İstanbul.

Bingöl, D. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 5.Baskı. Beta Basım İstanbul.

Boxall, Peter Ve John Purcell."Strateji Ve İnsan Kaynakları Yönet İmi",Digitalcommons.İlr.Cornell.Edu/Cgi/Viewcontent.Cgi?Article=1048&Context=İlrreview

Bratton, John. "Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi",Www.Palgrave.Com/Business/Brattonandgol D/Docs/Bgcha02.Pdf

Can, H. Ve Sahin, K. (2005). *Kamu Ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. 5.Baskı. Siyasal Kitabevi Ankara

Cüceloğlu D. (1996). İnsan Davranışı; Psikolojinin Temel Kavramları, 6.Baskı, Remzi Kitabevi.

Demirkaya, H. "Bilgi Toplumu İnsan Kaynakları Yönet İminin Sonu Mu?",Www.İnsanvekalite.Org/Default.Aspx?Pid=43027

Devine, K. S. "Stratejik İnsan Kaynağı Planlaması: Bir Birleşme Bakış Açısı", Www.Questia.Com/Googlescholar.Qst

Diken, A., Öztürk Y. E. Ve Çoban G. (2006). "*Öğrenen Örgüt Yaklaşımı Ve Konya'daki Banka Örgütleiında Amprik Bir Çalışma*, Selçuk Üniversitesi" Karaman İ. İ.B.F. Dergisi, 11(9), 43-58.

Ekinci, H.(2007). "Türkiye'de İnsan Kaynakları", Www.Odevsel.Com/Genel-Kultur/1581/Harunekinci.Html

Ergin, C.(2005). Yönetim *Psikolojik Bir Yaklasım*, 3.Basım, Elma Yayınevi Ankara.

Eroğlu F. (2007). Davranış Bilimleri, 2. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Ertürk M. (1995). İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon, Beta Basım Yayın, İstanbul.

Fındıkçı, İ.(2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* 5. Baskı. Alfa Yayınları İstanbul.

Gök, S. (2006). *21. Yüzyılda İnsan Kaynakları Yönetimi.* Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul.

Göksu T. (2007). "Örgütsel Davranış", Yönetim Ve Organizasyon, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Gürüz, D. Ve Yaylacı, Ö. G. (2007). *İletişim Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi.* Mediacat İstanbul.

Hunger, J.D. & Wheelen, T.L. (2007). Essentials Of Strategic Management, (4th Ed). Upper Saddle Creek, Nj, Pearson Education, Inc.

Karasar, N. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları Ankara.

Keçecioglu, T. (2003). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*: İky *İle Rekabetçi Avantaj Kazanmak,* 1.Basım. Sistem Yayıncılık İstanbul.

Kılıç, M. Ve Volkan, E. "Stratejik Planlama Ve Dengeli Performans Yönetimi Yaklaşımları Bir Arada Olabilir Mi ?", Www.Ttefdergi.Gazi.Edu.Tr/Makaleler/2006/Sayi2/77-94.Pdf

Koçel T. (2007). İşletme Yöneticiliği: Yönetim Ve Örgüt-Örgütlerde Davranış-Klasik-Modern Çağdaş Yaklaşımlar, Beta Yayıncılık İstanbul.

Kutal, G. ve Büyükuslu, A.R. (1996). Endüstri İlişkileri Boyutunda Çok Uluslu Şirketler Ve Yönetim Teori Ve Uygulama, Der Yayınları İstanbul.

Kuzeyli, S. "Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi", Www.Unida.Com.Tr

Okur; M. E. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Türk Tekstil İşverenleri Sendikası İstanbul.

Otacı, C. "İnsan Kaynakları Kavramı", Www.Radikal.Com.Tr/Haber.Php?Haberno=200544

Ögüt, A. Tahir A. Ve Demirsel M. T. "Stratejik Yönetimin Ortaya Çıkmasında Etkili Olan Nedenler", www.Sosyalbil.Selcuk.Edu.Tr

Örücü E.; Yumuşak S.; Bozkurt Y. (2006). "Kalite Yönetimi Çerçevesinde Bankalarda Çalışan Personelin İş Tatmini Ve İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma", Celal Bayar Üni. Yönetim Ve Ekonomi Dergisi, 1(13), 39-51.

Özden, M. C. (2004). "İnsan Kaynakları Yönetimi",Www.Mcozden.Com/Joomla1/İndex.Php?Option=Com_Content&Task=View&İd=104&Itemid=32

Sabuncuoglu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Ezgi Kitapevi Yayınları Bursa.

Sabuncuoglu, Z. Ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. 1.Baskı. Ezgi Kitabevi Bursa.

Sabuncuoğlu, Z. (2009). *Yönetim Uygulama Örnekleriyle.* 4. Baskı. Furkan Ofset Bursa.

Sahan, A. (2008). "Bilgi Çagında Stratejik Yönet İm",Www. İkademi .Com/St Ratej İk-İnsankaynaklari-Yonetimi/144-Bilgi-Caginda-Stratejikyonetim. Html, Erisim Tarihi:10.06.2013.

Selamoğlu, A. (1999). İstanbul Üniversitesi Çalışma Ekonomisi 4 Yönetim Ders Notları.

Simsek, M. Serif Ve Öge, H. Serdar. (2007). *Stratejik Ve Uluslar Arası Boyutları İle İnsan Kaynakları Yönetimi*. Gazi Kitabevi Ankara.

Soyer, S. (2008). "Regülasyon Ve Deregülasyon Politikası", Www.Alomaliye.Com/Sule_Soyer_Regulasyon.Htm

Şahin A. (2004). "Yönetim Kuramları Ve Motivasyon İlişkisi", Sü Sbed, S.11, Konya.

Şimşek, M. Ş. (2003). Akgemci T. Ve Çelik A., Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış. Adım Matbaacılık Konya.

Tastan, S. " Yönetimin Degisen Yüzü; Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi", Www.Humanresourcesfocus.Com/Proje9.Asp,

Tikici, M. ve Altay, H. (2000). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi: Gap Kapsamında Ve Çevresindeki İllerde Faaliyette Bulunan Büyük Ölçekli Tekstil İşletmelerinde Bir Uygulama, Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi, 689-702

Topçu Ö. G. (2003). İş Doyumu Ve Motivasyon: Havacılık Sektöründe Çalışan Pilotların İş Doyum Seviyelerinin Tespit Edilerek İzlenebilecek Alternatif Motivasyon Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uluçınar, T. A. (2000). *Grup Dinamiği Ve Çatışma Yönetimi.* Türkmen Kitabevi İstanbul.

Wei, Li-Qun. (2007). "Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi: Uygun Determinantları",Rphrm.Curtin.Edu.Au/2006/İssue2/Strategic.Html

Yapraklı Ş. Ve Yılmaz M. K. (2007). Satış Gücü Motivasyonu İş Tatmini Ölçeklerinin Test Edilmesi Ve Motivasyonun İş Tatmini Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi: İlaç Sektöründe Bir Uygulama. İş Güç Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi, 9 (3), 62- 98, Web: Http://Www.İsgucdergi.Org

Yavan, Ö. (2007). Stratejik Yönetim Ve Firma Performansı, Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı: 32

Yeniçeri, Ö. Ve İnce, M. (2005) *Bilgi Yönetim Stratejileri Ve Girişimcilik*. 1.Baskı. Iq Kültür Sanat Yayıncılık.

Yüksel, Ö. (2007). "Yönetim Ve Gelistirme", Www.Nebiye.Com/Doc/İnsankaynaklariwebpage10.Htm

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Clinical psychology

Narsisizmin Kırılganlık Düzeyi ile Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi

The Relationship between Fragile Level of Narcissism and Social Anxiety and Loneliness Level

Görkem Demirel [1]
Hakan İşözen [2]

ÖZET

Bu çalışma, yetişkin bireylerde kırılgan narsisizm ile sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada narsisizmin kırılgan boyutu, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni, romantik ilişki değişkeni, yaş değişkeni ve gelir durumu değişkeni ile olan ilişkisi de incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, 18 ile 60 yaş aralığındaki 216 kadın, 102 erkek toplam 318 yetişkin birey oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil olan bireylere veri toplama amacıyla ‘’Sosyo-demografik Bilgi Formu’’, ‘’Kırılgan Narsisizm Ölçeği’’, ‘’Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği’’ ve ‘’SELSA-S Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği’’ uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin analizi SPSS 26 programında gerçekleştirilmiş, araştırmada, çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal anksiyete ve yalnızlığın kırılgan narsizimi bir bütün olarak yordadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeninin kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyiyle arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yaş değişkeninin sosyal anksiyete ve kırılgan narsisizmle arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat yalnızlık ile anlamlı olarak farklılık gösterdiği, ilişkisi olmayan bireylerin ilişkisi olan bireylere oranla daha yüksek yalnızlık puanına sahip olduğu, düşük gelir durumuna sahip olan bireylerin orta düzey gelir durumuna sahip olan bireylerden daha yüksek yalnızlık puanlarına sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucu, literatür eşliğinde ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kırılgan Narsisizm, Sosyal Anksiyete, Yalnızlık

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between vulnerable narcissism and social anxiety and loneliness levels in adult individuals.. The relationship between the fragile dimension of narcissism, social anxiety and loneliness levels with gender variable, romantic relationship variable, age variable and income status variable was also examined in the research. This research is made of 216 women and 102 men, totally 318 adults aged between 18 and 60. "Socio-demographic Information Form", "Fragile Narcissism Scale", "Liebowitz Social Anxiety Scale" and "SELSA-S Social and Emotional Loneliness Scale" were has been applied on the purpose of collecting data from the invidiuals who were included in the research. The analysis of the scales was carried out in the SPSS 26 program and multiple linear regression analysis, unpaired t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the research. In the findings of the research, it was found that there was a positive and significant relationship between fragile narcissism, social anxiety and loneliness, and social anxiety and loneliness predicted fragile narcissism as a whole. Besides it was found that there was no significant difference between the gender variable and the level of fragile narcissism, social anxiety and loneliness, that there was no significant difference between the age variable and social anxiety and fragile narcissism but significantly shows difference with loneliness, that individuals who are not in a relationship have a higher loneliness score than those who are in a relationship, that the low-income individuals have higher loneliness scores than middle-income individuals. The result of the study was presented to the accompaniment of literature.

Keywords: Fragile Narcissism, Social Anxiety, Loneliness

How to Cite This Article
Demirel, G. & İşözen, H. (2023). “Narsisizmin Kırılganlık Düzeyi ile Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4903-4913. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67430

Arrival: 30 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacını narsisizm kavramının, bir diğer yönü olan kırılgan narsisizm ile bireyin sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri ile olan ilişkisinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Narsisizm kavramı tarihte ilk olarak, mitolojik bir karakter olan ‘’Narcissus’’ un mitiyle karşımıza çıkmaktadır. Bu mite göre Narcissus, görenleri hayranlık derecesine getirir ve bu sebeple kendisine talip olanların sayısı bir hayli fazladır. Fakat Narcissus, kendisine talip olan herkesi alaycı bir tavırla reddetmektedir. Narcissus’un

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi., İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
[2] Dr. Öğr. Üyesi., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye

karşısındakileri küçük düşürdüğünü gören tanrıça Nemesis, Narcissus'u karşılıksız aşka mahkûm eder. Göl kenarında yürürken suda kendi yansımasını gören Narcissus, bu yansımaya aşık olmuştur. Yansımasını seyrettiği kişiye yani kendisine ulaşabilmek için suyun derinliklerine dalan Narcissus, burada ölerek, nergis çiçeğine dönüşür (Demirci ve Ekşi, 2017; Erdoğan ve Şahin, 2020).

Narsisizm kelimesi birçok sözlükte ''bireyin kendisine ve kendi vücuduna yönelttiği iltifat ve hayranlık duygusu'' olarak tanımlanmaktadır (Özsaydın, 1984). Narsisizm kavramı başta Freud, Jung, Ellis, Kernberg, Klein gibi büyük isimlerle birlikte, birçok ruh sağlığına hizmet veren kuramcılar tarafından açıklanmıştır. Narsisizmin normal boyutu; bireyin, çevresiyle olan ilişkisine dair beklentilerinin, kendisi tarafından karşılanabileceğine yönelik inançları barındıran bir boyuttur. Patolojik boyutu ise bu beklentilerin ne kendisi tarafından ne de çevresi tarafından karşılanamayacağına dair sürekli bir içsel tedirginlik halidir. Bu bireyler; kendi düşüncelerinden başka düşünceleri önemsemeyen bir görüntü sergiler fakat aslında kendi içlerinde başkalarının düşüncelerine bir hayli önem gösterirler (Karaaziz ve Atak, 2013).

Patolojik narsisistik bir yapılanmaya sahip kişilerin karakter özelliklerinde sıklıkla güç ve otorite elde etmek, tüm gözlerin kendi üzerinde olmasını istemek, merkezi konumda olmak yanı sıra üstünlük beklentileri ve inanışları ile karakterize kibirli tutumlar ve ilgi odağı olmak gibi kıstaslar görülmektedir (Kanten, 2014).

Patolojik narsisistik kişilik niteliklerini barındıran bireyler; içsel bir başarıya ulaşabilmek adına her türlü hileyi ve yalanı ortaya koyabilen, yalnızca kendi çıkarlarını gözetebilen ve bunları icra ederken hiçbir sakınca görmeyen kişilerdir. Patolojik narsistik yapıya sahip olan kişilerin, sosyal çevreleriyle ve mesleki çevreleri ile olan ilişkilerinde olumsuz tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Bu kişiler yüksek pozisyonlara gelebilmek için rahatlıkla bir başkasının önüne engel olabilir ve bundan herhangi bir şekilde rahatsızlık duymazlar (Özgüner ve ark., 2018).

Kırılgan narsisizm, grandiyöz (büyüklenmeci) narsisizmin gölgesinde kalmış bir kavramdır. Narsisizm kelimesi akıllarda ilk olarak grandiyöz narsisizmi yani büyüklenmeci narsisizmi çağrıştırmaktadır. Fakat kırılgan narsisizm de en az büyüklenmeci narsisizm kadar bireyin içsel dinamiklerini etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eldoğan (2016), büyüklenmeci ve kırılgan narsisizmi incelendiği bir makalesinde; büyüklenmeci tutumların aksi yönünde, aşırı hassasiyet, kırılganlık, eleştiriye duyarlılık, yüksek kaygı, çekingenlikle karakterize, stresli bir yapı ve acı çektiğine dair inanışlar barındıran, bireyin yakın temaslarında fark edilebilen kendilikle ilgili büyüklenmeci beklentilerinin varlığının görüldüğünü söylemektedir. Rose (2002), kırılgan narsisizme sahip olan bireylerin, açık (grandiyöz) narsisizme sahip olan bireylerden mutluluk seviyelerinin daha düşük düzeyde olduğunu söylemektedir.

Sosyal anksiyete bozukluğunun literatüre geçmiş birçok tanımı mevcuttur. Fakat yaygın olarak kullanılan DSM-IV sosyal anksiyeteyi, ''Bireyin tanımadığı insanlarla karşılaşabileceği ya da diğer kimselerin sürekli olarak gözünün önünde olabileceği, bir veya birden fazla toplumsal eylemi gerçekleştirirken yaşadıkları belirgin ve sürekli bir korku duyması olarak tanımlamaktadır (APA, 1994). Sosyal kaygı yaşayan bireyler başkalarının gözü önünde küçük düşmekten korkmaktadır.

Bu yüzden sosyal anksiyete bozukluğuna sahip olan bireyler, sahip olmayan bireylere göre daha az sosyal etkileşimde bulunmayı tercih eder. Bu bireyler topluluk içi etkinliklerinde kötü performans göstermeye yönelik içsel bir korku geliştirmektedir. Bu korkularına sıklıkla fizyolojik belirtiler de eşlik etmektedir. Sosyal bir ortamda ve özellikle kendilerini ön planda hissettikleri anlarda; endişe, kalp çarpıntısı, terleme, el ve vücut titremesi gibi belirtiler yaşamaktadırlar (Dilbaz, 2000). Sosyal anksiyete bozukluğunun ortalama başlangıç yaşı 13-24 yaşları arasında olduğu belirtilmekte ve 25 yaşından sonra bu bozukluğun ortaya çıkması çok nadir olarak görülmektedir. Fakat bu bozukluğa sahip olan bireylerin başvurma yaşları ise genellikle 30 yaş civarıdır (Schneier ve ark. 1992; Davidson ve ark., 1993). ABD'de yapılmış olan çalışmalar doğrultusunda sosyal anksiyete bozukluğunun yaşam boyu yaygınlığı %2.4-16.0 arasında olduğu saptanmış ve Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da bu oranın %21.7 olduğu belirtilmiştir (Kessler ve ark., 1998; Gültekin ve Dereboy, 2011). Psikanalitik yaklaşıma göre kaygılar bilinçdışı arzuların bilince yansımasıyla, bireyin cezalandırılacağına dair düşünceleri ile meydana gelmektedir. Bu düşünceler bireyde yansıtma ve kaçma savunma mekanizmaları ile kaygıyı ortaya çıkarmaktadır. Sosyal kaygı yaşayan bireylerde ise aynı mekanizma üzerinden, kabul edilemez bilinçdışı arzular ve fantezilerle, bu fantezilere karşı işleyen mekanizmaların arasındaki çatışmalardan ötürü ortaya çıktığı belirtilmektedir. Sosyal anksiyete yaşayan bireylerde de bilinçdışı olarak gelişen toplum tarafından onay alma isteği bulunmaktadır ve bu durum çevre tarafından onaylanmazsa bireylerin sosyal bir kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Türkçapar, 1999). Davranışçı kuramlara göre ise sosyal kaygı, öğrenilmiş bir davranışın sonucunda gelişmektedir. Birey sosyal öğrenme veya koşullanma yoluyla sosyal kaygıyı öğrenmektedir. Birey, günlük yaşamında kaygı duyduğu durumla karşılaştığında buna tepki geliştirir. Bundan sonraki yaşayacağı her benzer

uyaran sonucu bu tepkiyle cevap vermektedir. Böylece birey söz konusu olumsuz uyarana karşı koşullanır ve tekrar bu durumlarda kaygı yaşar (Türkçapar, 1999).

Peplau ve Perlman (1982) yalnızlığın, bireyin arzuladığı ilişki ile yaşadığı ilişki arasındaki uyumsuzluk sonucunda ortaya çıkan kötü ve istenmeyen, bireysel bir psikolojik durum olduğunu söylemektedir. Yalnızlık ile ilgili bir diğer açıklama ise Rook (1984) tarafından, ‘’Bireyin diğerleri tarafından anlaşılmadığını hissettiği, onlara yabancı kaldığı veya reddedildiği, arzu edilen sosyal partnerlerin yokluğu durumunda ortaya çıkan duygusal zorlanma’’ olarak yapılmıştır (Duy, 2003). Yalnızlık, toplumda sıklıkla karıştırılan bir terimdir. Yalnız olma tercihi bireyin isteği doğrultusunda toplumdan veya çevreden kendisini soyutlamasıdır. Fakat yalnız olmak, bireyin istemediği ve içine düşmüş olduğu kötü bir durumdur.

İlgili literatür incelendiğinde, yalnızlık seviyesi yüksek olan bireylerde; mutluluk, benlik saygısı, sosyal etkileşim tatminiyeti, genel yaşamdan alının tatminlik düzeyleri negatif bir şekilde etkilenmektedir (Ateş, 2020).

Belirli bir istek doğrultusunda yalnız kalınmasıyla, istem dışı yalnız kalmanın arasındaki ayırdın iyi yapılması gerekmektedir. Çünkü istem dışı yalnızlığın bireye acı, keder, sıkıntı ve mutsuzluk verebileceği gibi (Dikmen, 2019), istemli bir yalnızlığın seyrinin olumlu olabilme gibi bir durumu söz konusudur (Yaşar, 2007).

Bireyin çocukluk çağında geliştirdiği içsel dinamiklerin ve nihayetinde yetişkinlik döneminde devam eden narsisistik yapılanmaların, bireyin sosyal ortamlarda geliştirdiği kaygılarıyla, yalnızlık duyguları arasındaki ilişki, ilgili literatür taramaları sonucunda merak uyandırmıştır. Bu çalışmanın temel amacını kırılgan narsisizmin, sosyal anksiyete ve yalnızlık ile olan ilişkisini incelemek oluşturmaktadır.

Kırılgan narsisizm seviyeleri yüksek olan bireylerin sosyal anksiyeteleri ve yalnızlık duygularının, bireyin yaşadığı olumsuz hisler üzerinde ne gibi bir katkısı olduğunu inceleyebilmek amacıyla bu çalışma önem arz etmektedir.

Yürütülen çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yalnızlık düzeyi ve sosyal anksiyete düzeyleri, kırılgan narsisizmi anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?
2. Cinsiyet değişkeni, romantik ilişki değişkeni, gelir düzeyi değişkeni ve yaş değişkeni ile kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H1: 18-60 yaş arası yetişkin bireylerde yalnızlık düzeyi ve sosyal anksiyete düzeyleri, kırılgan narsisizmi anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H2: Yetişkin bireylerde cinsiyet değişkeni ile kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H3: Yetişkin bireylerde romantik ilişki değişkeni ile kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

H4: Bireylerin gelir düzeyleri ile kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

H5: Kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada kırılgan narsisizm ile soyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. İlişkisel tarama metoduyla iki ve daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkinin varlığı veya yokluğu; eğer varsa nasıl bir ilişkisellik olduğunu saptama amaçlanmıştır (Karasar, 2011).

Çalışmada kullanılan örnekleme yöntemi basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yöntemi; örneklemin herhangi bir seçime bağlı kalmadan, rastgele belirlenmesini sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2011). Bu yöntem ile birlikte araştırmanın örneklemini İstanbul’da yaşayan 18-60 yaş arası yetişkin bireyler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Çalışmaya katılan bireylerden, araştırmacı tarafından hazırlanmış; cinsiyet, romantik ilişki, yaş ve gelir düzeyine dair soruları barından sosyo-demogafik bilgi formunun doldurulması istenmiştir.

Kırılgan Narsisizm Ölçeği

Hendin ve Cheek (1997) tarafından geliştirilen bu ölçek; bireylerin narsisistik yapılanmalarının yüksek duyarlılık düzeylerinin ölçümü amacıyla tasarlanmıştır. Ölçeğin asıl formu 10 maddelik bir formdur ve 5'li likert tipi şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa değer .63 olarak bulunmuştur (Hendin ve Cheek, 1997). Kırılgan Narsisizm Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması 2015 yılında Şengül ve arkadaşları tarafından, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanarak sağlanmıştır. Ölçeğin 8 maddelik formunun geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli olduğu ortaya konmuştur ve Cronbach alfa değer .66 olarak saptanmıştır (Şengül ve ark., 2015). Ölçek, ''1-Hiç tanımlamıyor, 2-Yansıtmıyor, 3- Kararsızım, 4- Yansıtıyor, 5- Oldukça Tanımlıyor'' şeklindedir.

Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği

1987 yılında sosyal anksiyete düzeylerinin ölçümü amacıyla Liebowitz tarafından geliştirilen ölçek; 2003 yılında Soykan ve arkadaşları tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 4'lü likert tipinde, 24 maddeden ve 2 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler kaygı/korku ve kaçınma puanlarını ölçmektedir. Korku-kaygı alt ölçeği .96, kaçınma alt ölçeği .95 Cronbach alfa değerine sahiptir. Alt ölçeklerden alınabilecek en az puan 0 en yüksek puan 72'dir, toplam en yüksek puan ise 144'tür. Katılımcı ölçekten ne kadar yüksek puan alırsa sosyal anksiye düzeylerinin o kadar şiddetli olduğunu göstermektedir (Soykan ve ark., 2003).

SELSA-S Yetişkinler için Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği

Yetişkinler için Sosyal ve Duygusal Yalnızlık ölçeği, ''Sosyal yalnızlık'' ve ''Duygusal Yalnızlık'' alt ölçekleriyle oluşan, toplam 15 maddelik bir ölçektir. DiTomasso ve Spinner tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Akgül tarafından 2020 yılında yapılmıştır ve Cronbach alfa değeri .83 olarak saptanmıştır. Ölçek 7'li likert tipindedir ve alınan en düşük puan 15, en yüksek puan ise 105'tir (Akgül, 2020).

Araştırmanın değişkenlerini ölçen ölçekler, Google Forms üzerinden bir ölçek haline getirilmiş, Haziran 2022 ve Eylül 2022 tarihleri arasında katılımcılara iletilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas tutulmuş ve bireylerden onam formu alınmıştır.

Tablo 1: Kırılgan Narsisizm Ölçeği, Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği ve SELSA-S Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Kırılgan Narsisizm Ölçeği	0.216	-0.391
Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği	0.410	-0.265
Korku/Anksiyete	0.500	-0.279
Kaçınma	0.509	-0.350
SELSA-S Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği	0.033	-0.617

Yetişkin bireylerde kırılgan narsisizmin, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri Statistical Package for the Social Science (SPSS) 26 programıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda verilerin analizi ve yorumlanması yapılmıştır.

Öncelikle çalışmanın temel analizlerinden olan normallik analizi ele alınmıştır. Ele alınan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Tabachnik ve Fidell (2013)'in çalışmasına göre değerlerin +1.5 ve -1.5 aralığında olması normal dağılımın sağlandığını göstermektedir.

Tablo 1'deki değişkenlerin aldıkları değerleri ele aldığımızda değişkenlerin çarpıklık ve basıklık normallik değerlerini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ve romantik ilişki değişkeni ile kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasındaki farklılaşmanın incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış, gelir durumu ve yaş değişkeni için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeylerinin kırılgan narsisizmi yordayıcılığı ile ilişkisini ölçmek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın genelinde referans alınacak p değeri 0.05 ve güven aralığı ise %95'tir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 2: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

		n	*%*
Cinsiyet	Kadın	216	67.9
	Erkek	102	32.1
	Toplam	318	100
Yaş	18-25 yaş	123	38.7
	25-40 yaş	162	50.9
	40-60 yaş	33	10.4
	Toplam	318	100
Gelir Durumunuz	Düşük	61	19.2
	Orta	230	72.3
	Yüksek	27	8.5
	Toplam	318	100
Romantik İlişki	İlişkisi Var	158	49.7
	İlişkisi Yok	160	50.3
	Toplam	318	100

Tablo 2 incelendiği takdirde katılımcıların %67.9'unun kadın, %32.1'inin erkek olduğu, %38.7'sinin 18-25 yaş aralığında, 50.9'unun 25-40 yaş aralığında, %10.4'ünün ise 40-60 yaş aralığında olduğu bulgularına ulaşılmaktadır. %19.2'sinin gelir durumu düşük, %72.3'ünün gelir durumu orta, %8.5'inin ise gelir durumu yüksektir. Araştırmaya katılan bireylerin %49.7'sinin ilişkisi var, %50.3'ünün ise ilişkisi yoktur.

Tablo 2: Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık Değişkenlerinin, Kırılgan Narsisizm Seviyelerini Yordamasına İlişkin Bulgular

		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		
Değişken		β	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit*		1.957	.113		16,966	.000
Sosyal Anksiyete		.371	.057	.336	6,503	.000
Yalnızlık		.138	.033	.213	4,110	.000
**Kırılgan Narsisizm (Bağımlı Değişken)*	*R=.429[a]*	*Düzeltilmiş R^2=.179*	*F=35,537*	*p<0.05*		

Durbin-Watson istatistiği hata terimleri arasında korelasyon olup olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. 1.904 olarak bulunan hata terim değerinin 1-3 arasında olması, regresyon analizini gerçekleştirilebileceğini göstermektedir (Field, 2009).

Sosyal Anksiyete ve yalnızlık değişkenleri kullanılarak kırılgan narsisizm değişkenini yordamak amacıyla birden fazla değişkenli doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(2, 315)= 35,537$, ($p<.05$), ve bağımlı değişkendeki varyansın %18'ini ($R^2_{adjusted}=.18$) bağımsız değişkenler tarafından açıkladığı bulunmuştur.

Bu sonuca göre, Sosyal Anksiyete bağımsız değişkeni, Kırılgan narsisizm bağımlı değişkenini olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. β= .336, $t(315)=6,503$,($p<.05$), $pr^2=.11$

Yalnızlık bağımsız değişkeni, kırılgan narsisizm bağımlı değişkenini olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. β= .213, $t(315)=4,110$, ($p<.05$), $pr^2=.05$

Tablo 3: Kırılgan Narsisizm, Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık Değişkenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Dair T-testi Sonuçları

		n	**$\bar{X}$**	**Ss.**	**t**	**Sd.**	**p**
Kırılgan Narsisizm Ölçeği	Erkek	102	2.86	.823	1.68	316	.094
	Kadın	216	2.72	.647			
Liebowitz Sosyal Anksiyete	Erkek	102	1.13	.656	1.46	316	.145
Ölçeği	Kadın	216	1.02	.637			
Korku/Anksiyete	Erkek	102	1.10	.707	0.87	316	.384
	Kadın	216	1.03	.661			
Kaçınma	Erkek	102	1.16	.763	1.77	316	.077
	Kadın	216	1.00	.710			
SELSA-S Yalnızlık Ölçeği	Erkek	102	3.20	1.08	1.40	316	.161
	Kadın	216	3.01	1.10			

Tablo 4'te verilen analizler ele alındığında Kırılgan narsisizm, Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık düzeylerinin kadın-erkek cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 4: Kırılgan Narsisizm, Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık Değişkenlerinin Romantik İlişki Değişkenine Göre İncelenmesine Dair T-testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
Kırılgan Narsisizm Ölçeği	İlişkisi Var	158	2.76	.747	-.144	316	.125
	İlişkisi Yok	160	2.77	.674			
Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği	İlişkisi Var	158	1.03	.659	-.520	316	.399
	İlişkisi Yok	160	1.07	.631			
Korku/Anksiyete	İlişkisi Var	158	1.06	.695	.141	316	.533
	İlişkisi Yok	160	1.05	.659			
Kaçınma	İlişkisi Var	158	1.01	.741	-1.05	316	.649
	İlişkisi Yok	160	1.10	.718			
SELSA-S Yalnızlık Ölçeği	İlişkisi Var	158	2.57	1.03	-9.05	316	.008*
	İlişkisi Yok	160	3.56	.924			

Tablo 5'e dair analizler ele alındığında Kırılgan Narsisizm Ölçeği, Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği, Korku/Anksiyete ve Kaçınma Sıklığı alt ölçekleri, Romantik ilişki değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Yalnızlık değişkeninin, romantik ilişki değişkenine göre farklılaşma durumu ele alındığında ise anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Bu durumda ilişkisi olmayan bireylerin, ilişkisi olan bireylerden daha fazla yalnızlık düzeyi puanı aldığı görülmektedir.

Tablo 5: Kırılgan Narsisizm, Sosyal Anksiyete ve Yalnızlık Düzeylerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss.	Var. K.	K.T	Sd.	K.O	F	p
Kırılgan Narsisizm Ölçeği	Düşük	61	2.81	.745	G. Arası	1.496	2	.748	1.486	.228
	Orta	230	2.78	.687	G. İçi					
	Yüksek	27	2.55	.807		158.559	315	.503		
	Toplam	318	2.77	.710	Toplam					
						160.054	317			
Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği	Düşük	161	1.07	.606	G. Arası	0.38	2	.019	.046	.955
	Orta	230	1.05	.637	G. İçi					
	Yüksek	27	1.02	.801		131.788	315	.418		
	Toplam	318	1.05	.644	Toplam					
						131.827	317			
Korku/Anksiyete	Düşük	61	1.07	.618	G. Arası	.216	2	.108	.235	.791
	Orta	230	1.06	.657	G. İçi					
	Yüksek	27	.97	.936		144.749	315	.460		
	Toplam	318	1.05	.676	Toplam					
						144.965	317			
Kaçınma	Düşük	61	1.07	.650	G. Arası	.045	2	.022	0.42	.959
	Orta	230	1.05	.719	G. İçi					
	Yüksek	27	1.08	.980		168.964	315	.536		
	Toplam	318	1.05	.730	Toplam					
						169.009	317			
SELSA-S Yalnızlık Ölçeği	Düşük	61	3.37	1.08	G. Arası	7.849	2	3.924	3.302	.038*
	Orta	230	2.98	1.07	G. İçi					
	Yüksek	27	3.19	1.18		374.377	315	1.188		
	Toplam	318	3.07	1.09	Toplam					
						382.225	317			

Tablo 6'da bulunan analizleri ele aldığımızda kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete, korku/anksiyete ve kaçınma alt ölçekleri ile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Yalnızlık değişkeni ile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılıklaşma görülmektedir ($F=3.302$; $p<0.05$). Scheffe testi analiz raporuna göre düşük gelire sahip olan katılımcıların, orta düzey gelire sahip olan katılımcılardan yalnızlık değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Kırılgan Narsisizm Ölçeği, Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği, SELSA-S Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği ile Yaş Değişkeninin Bulgularının İncelenmesi

		n	$\bar{X}$	Ss.	Var. K.	K.T	Sd.	K.O	F	p
Kırılgan Narsisizm Ölçeği	18-25	123	2.82	.623	G. Arası	.518	2	.259	.512	.600
	25-40	162	2.74	.764	G. İçi					
	40-60	33	2.72	.747		159.536	315	.506		
	Toplam	318	2.77	.710	Toplam					
						160.054	317			
Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği	18-25	123	.98	.603	G. Arası	1.060	2	.530	1.277	.280
	25-40	162	1.09	.661	G. İçi					
	40-60	33	1.12	.702		130.766	315	.415		
	Toplam	318	1.05	.644	Toplam					
						131.827	317			
Korku/Anksiyete	18-25	123	1.01	.619	G. Arası	.595	2	.298	.649	.523
	25-40	162	1.09	.713	G. İçi					
	40-60	33	1.01	.699		144.370	315	.458		
	Toplam	318	1.05	.676	Toplam					
						144.965	317			
Kaçınma	18-25	123	.95	.672	G. Arası	2.398	2	1.199	2.267	.105
	25-40	162	1.09	.749	G. İçi					
	40-60	33	1.22	.808		166.611	315	.529		
	Toplam	318	1.05	.730	Toplam					
						169.009	317			
SELSA-S Yalnızlık Ölçeği	18-25	123	3.10	1.01	G. Arası	7.741	2	3.871	3.256	.40*
	25-40	162	3.14	1.15	G. İçi					
	40-60	33	2.61	1.05		374.484	315	1.189		
	Toplam	318	3.07	1.09	Toplam					
						382.225	317			

Tablo 7'de bulduğumuz bulguları ele aldığımızda kırılgan narsisizmin, sosyal anksiyetenin, korku/anksiyete alt ölçeğinin ve kaçınma alt ölçeğinin, yaş değişkeni ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Fakat yalnızlık düzeyinin, yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=3.256$; $p<0.05$). Bu farklılık baz alınarak Scheffe Testi uygulanmıştır ve bu testin bulgularına göre 25-40 yaş mensubu bireylerin 40-60 yaş mensubu bireylerden yalnızlık puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma yetişkin bireylerde kırılgan narsisizmin, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri ile olan ilişkisi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulguların hipotezlerimizle ne derecede örtüştüğü literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırmada sınanacak hipotezlerden bir tanesi cinsiyet değişkeninin kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleriyle anlamlı bir farklılığının bulunmadığı yönündedir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni ile kırılgan narsisizm arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 4). Bu bulgu hipotezimizi destekler niteliktedir. Literatürde söz konusu bulguyla örtüşen çalışmalarla (Kocakula, 2012; Koşan, 2015; İmamoğlu, 2018) birlikte, kadınların kırılgan narsisizm seviyelerinin daha yüksek olduğunu söyleyen çalışmalar (Rohmann ve ark., 2012; Bora ve ark., 2019) ve erkeklerin kırılgan narsisizm seviyelerinin daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Rıhtım, 2020) mevcuttur. Bu çalışmalar hipotezimizle ve bulgumuzla örtüşmemektedir. Birbiriyle farklı sonuçlar veren bu araştırmalar incelendiğinde, mevcut durumun daha net bir şekilde ortaya koyulabilmesi ve bilimsel bir nitelikte tartışılabilmesi için cinsiyet değişkeniyle kırılgan narsisizm arasındaki ilişkiye ışık tutabilecek daha fazla çalışmanın gerekliliği görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin sosyal anksiyete düzeyi ile olan ilişkisine dair bulgulara baktığımızda aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 4). Bulunan bu bulgu, hipotezimizi destekler niteliktedir. İlgili literatürde bulgumuzla örtüşen çalışmalar (Baltacı, 2020) ve bulgumuzla örtüşmeyen çalışmalar (Kahyaoğlu, 2021; Temizel, 2014) mevcuttur. Cinsiyet değişkeninin yalnızlık düzeyi ile olan ilişkisine dair bulguları ele aldığımızda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Tablo 4). İlgili literatür incelendiğinde bulgumuzla örtüşen çalışmaya rastlanılmamıştır fakat bulgumuzla örtüşmeyen bir çalışma olarak; Boylu ve arkadaşları 2019 yılında yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin, kadın

öğrencilerden daha yüksek düzeyde yalnızlık puanları aldıklarını belirtmiştir. Nihayetinde yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkeniyle olan ilişkisini incelemek için daha fazla çalışmanın gerekliliği düşünülmektedir.

Araştırmamızda sınanan hipotezlerden bir tanesi de yetişkin bireylerin romantik ilişkilerinin kırılgan narsisizm düzeyleri, sosyal anksiyete düzeyleri ve yalnızlık düzeyleri ile arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu yönündedir. Çalışmada elde edilen bulgulara baktığımızda kırılgan narsisizm ve sosyal anksiyete düzeyleri ile romantik ilişki arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş fakat yalnızlık düzeyleri ile arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 5). Romantik ilişkisi olmayan bireylerin yalnızlık puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda araştırma bulgusu hipotezimizle örtüşmemektedir ve hipotezin kabul olmadığı anlamını taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğide araştırma bulgularımızla örtüşmeyen literatür çalışmaları (Türk ve Yıldız, 2017) mevcuttur. İnsanlar genellikle romantik ilişkilerini, gündelik yaşamında kendisine yakın hissettiği ve paylaşımda bulunabildiği bireylerle kurmayı düşünür. Bizim çalışmamızda romantik ilişkisi olmayan bireylerin yalnızlık puanının yüksek olması, bu ihtiyaçların karşılanmamasından veya soruları cevaplarken içlerinde bulundukları ruh hallerinden kaynaklanıyor olabilir. Konuyla ilgili daha genel bir sonuca ulaşabilmek adına gelecek çalışmalarda yalnızlık düzeyleri ve romantik ilişki arasındaki ilişkinin daha fazla ele alınması önerilmektedir

Araştırmamızda sınanan bir diğer hipotez ise gelir durumu ile kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı yönündedir. Elde edilen bulgulara göre kırılgan narsisizm ve sosyal anksiyete düzeylerinin gelir durumu ile arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 6). İlgili literatür incelendiğinde bu bulgumuzu destekleyen çalışmalar (Ayan ve ark., 2013; Tekneci, 2020) mevcuttur. Fakat gelir durumu ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 6). Yani gelir durumu düşük olan bireylerin, yalnızlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla hipotezimiz, bulgularımızla örtüşmemektedir. İlgili literatür incelendiğinde yalnızlık puanlarının, gelir durumuyla anlamlı bir şekilde farklılaştığını destekleyen çalışmalar (Kılınç ve Sevim, 2005; Aksak, 2017; Oruç, 2013) olduğu gibi desteklemeyen çalışmalar (Sarıçam, 2011) da mevcuttur. Bu durumun sebeplerinden bir tanesi mevcut gelir düzeyinin yükseldikçe refah seviyesinin de yükselmesi gösterilebilir. Gelir durumu yüksek olan bireylerin daha fazla imkâna ve yeniliğe, sosyalliğe sahip olma şansları olduğu için yalnızlık puanları daha düşük olabilir. Böylelikle araştırmada bulgulanan düşük gelir durumu, yüksek yalnızlık puanı bu durumla ilintili olabilir.

Araştırmada sınanan hipotezlerden bir tanesi ise kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeylerinin yaş değişkeniyle aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı yönündedir. Araştırmada elde edilen bulgulara baktığımızda kırılgan narsisizmin ve sosyal anksiyete düzeylerinin yaş değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo 7). Fakat yalnızlık düzeylerinin yaş değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; 25-40 yaş mensubu bireylerin, 40-60 yaş mensubu bireylere oranla daha yüksek seviyede yalnızlık puanlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 7). Bu durumda hipotezimiz bulgumuzla örtüşmemektedir. Alanyazına baktığımızda İmamoğlu (2018), kırılgan narsisizmin yaş değişkeniyle olan ilişkisine çalışmasında değinmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Sosyal anksiyetenin yaş değişkeni ile olan ilişkisine bakıldığı zamanda ise Kahyaoğlu (2021), yaptığı çalışmada 18 ile 20 yaş arasındaki bireylerin, 24-28 yaş arası bireylere oranla daha yüksek anksiyete seviyesine sahip olduğundan bahsetmektedir. Yine alanyazın incelendiğinde yaşın arttıkça yalnızlık puanının düştüğü bulgusuyla örtüşen akademik çalışmalar (Ateş,2020; Aslan, 2020; Eker, 2021) mevcuttur.

Araştırmamızda sınan hipotezlerden bir tanesi yetişkin bireylerde sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyinin kırılgan narsisizmi anlamlı bir şekilde yordadığı yönündedir. Elde edilen bulgulara göre; yalnızlık ve sosyal anksiyete seviyesi bir bütün olarak kırılgan narsisizmi orta düzeyde anlamlı bir şekilde yordamaktadır ve bağımsız değişkenler, bağımlı değişkenin bir bütün olarak %18'ini açıklamaktadır (Tablo 3). Bu durumda hipotezimizin bulgumuzla örtüştüğü ve kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeylerinin kırılgan narsisizmi bir bütün olarak yordamasına dair bulgulara rastlanılmamıştır. Bu açıdan bulunan bu bulgu gelecek çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık arasındaki yordayıcılığın ne derecede olduğu ve anlamlılığın sağlanıp sağlanmadığı üzerine çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, yetişkin bireylerde sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri; kırılgan narsisizm seviyelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Cinsiyet değişkeni ile kırılgan narsisizm, sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Romantik ilişki değişkeni ile kırılgan narsisizm ve sosyal anksiyete arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat romantik ilişki ile yalnızlık arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Romantik ilişkisi olmayan bireylerin yalnızlık düzeyleri daha yüksektir. Gelir düzeyleri ile kırılgan narsisizm ve sosyal anksiyete arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat gelir durumu ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; düşük gelire sahip olan bireylerin daha yüksek yalnızlık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni ile kırılgan narsisizm ve sosyal anksiyete düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılık tespit edilmemiştir fakat yalnızlık düzeyleri ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. 25-40 yaş arası bireylerin 40-60 yaş arası bireylerden daha yüksek yalnızlık puanlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yetişkin bireylerin kırılgan narsisizm seviyeleri ile sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkisi ve bu ilişkilerin ne düzeyde olduğu önem arz etmektedir. Çocukluk çağında yaşanılan travmatik öyküler, akran/yetişkin zorbalıkları, yetersizlik hissiyatları ve duygusal istismar bireylerin kırılgan narsisizm seviyelerini yüksek düzeyde kılabilir. Daha sonrasında ise sosyal anksiyete ve yalnızlık sonuçlarıyla karşı karşıya kalınabilir. Bu araştırmanın bulgularından yararlanılarak, bireylerde cinsiyet eşitliği, gelir düzeyinin normalizasyonu ve romantik ilişkilerde partnere gösterilen desteğin önemi; bunların yanı sıra anksiyöz, kırılgan ve yalnızlık hissi yüksek bireylerin psiko-eğitim, psikoterapi gibi konularda destek alması bu gibi durumları önleyebilir. Araştırmanın neticesinde bu konu üzerinde çalışmak isteyen araştırmacılar, kırılgan narsisizmin, sosyal anksiyete ve yalnızlık ile olan ilişkisini ergenler üzerinde çalışabilir ve yetişkinlikten önce büyük önem arz eden bu çağın, yetişkinlikte ne gibi tesirleri olduğunu inceleyebilirler.

KAYNAKÇA

Akgül, H. (2020). ‘’Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği’nin (SELSA-S) Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması’’, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 10(21):54-69.

Aksak, M. (2017). ‘’Farklı lise türlerine devam eden lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziosmanpaşa ilçesi örneği’’ (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Amerikan Psychiatric Assocation. (1994). Mental Bozulukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, 4.Baskı, (Çev.:Ertuğrul Köroğlu), Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Aslan, O. (2020). ‘’Beliren Yetişkinlikte Yalnızlık Kaygısının İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Ateş, N. (2020). ‘’20-35 Yaşları Arasındaki Hiç Evlenmemiş Bireylerde Yalnızlık, Sosyal Destek, Bağlanma Stilleri Ve Psikolojik İyilik Hali’’,Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Ayan, A., Ünsar, A. S. ve Dinçer, D. (2013). ‘’Mavi yakalı işgörenlerin sosyal kaçınma ve sosyal kaygı düzeylerinin belirlenmesi: tekstil sektöründe bir uygulama’’, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1): 163-179.

Baltacı, Ö. (2010). ‘’ Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstisüsü, Konya.

Bora, A.; Belendir, Ç., & Ekinci, E. A. (2019). ‘’Narsisistik Kişilik Örgütlenmesinde Sosyal Endişenin Görünümü’’, 21. Uluslararası Psikolojik ve Danışmanlık Kongresi, 24-27 Ekim 2019, TPDR, 15-23, Antalya.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorum, Pegem Akademi, Ankara.

Davidson JRT.; Hughes DL & George LK (1993) ‘’The epidemiology of social phobia: findings from the Duke Epidemiologic Catchment Area Study’’, Psychological Medicine, (23)3:709- 718.

Demirci, İ. & Ekşi, F. (2017). ‘’Büyüklenmeci Narsisizmin İki Farklı Yüzü: Narsistik Hayranlık ve Rekabetin Mutlulukla İlişkisi’’, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 46(46):37-58. DOI: 10.15285/maruaebd.330008

Dilbaz, N. (200). ‘’Sosyal Anksiyete Bozukluğu: Tanı, Epidemiyoloji, Etiyoloji, Klinik ve Ayırıcı Tanı’’, Klinik Psikiyatri, 3(2):3-21.

Dikmen, O. (2019). ‘’Genç Erişkinlerde İnternet Bağımlılığı Düzeyleri İle Sosyal Görünüş Kaygısı Ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duy, B. (2003). ‘’Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi’’,Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eker, E. (2021). ‘’Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlığın Sosyal Kaygı, Sosyal Beceri Ve Öz-Saygı (Benlik Saygısı) Açısından İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eldoğan, D. (2016). ‘’Hangi narsizm? Büyüklenmeci ve kırılgan narsizmin karşılaştırılmasına ilişkin bir gözden geçirme’’, Türk Psikoloji Yazıları, 19(37):1-10.

Erdoğan, B. & Sahin, M. (2020). ‘’Yetişkin Bireylerde Narsisizm, Yakın İlişkiler ve Cinsellik’’, OPUS International Journal of Society Researches, 16(27): 266-287. DOI: 10.26466/opus.671715

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS, 3rd Edition, Sage Publications, London.

Gültekin B.K. & Dereboy İ.F. (2011). ‘’Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, Akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri’’, Türk Psikiyatri Dergisi, 22(3): 150-158.

Hendin, H. M., & Cheek, J. M. (1997). ‘’Assessing Hypersensitive Narcissism: A Rexamination of Murray‘s Narcism Scale’, Journal of Research in Personality, 31(4):588–599.

İmamoğlu, A.H. (2018). ‘’Narsisizm: Algılanan ebeveyn tutumları ve savunma mekanizmaları açısından bir inceleme’’,Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kahyaoğlu, İ. (2021). ‘’Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Anksiyete Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi’’,Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kanten, P. (2014).’’Narsistik Kişilik Özelliğinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisinde Örgüt İkliminin Düzenleyici Rolü’’, İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi, 25(76): 160-184.

Karaaziz, M., & Atak, İ. E. (2013). ‘’Narsisizm Ve Narsisizmle İlgili Araştırmalar Üzerine Bir Gözden Geçirme’’, Nesne Psikoloji Dergisi, 1(2): 44-59.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara.

Kessler, R. C.; Stein, M. B., & Berglund, P. (1998). ‘’Social phobia subtypes in the National Comorbidity Survey’’, American Journal of Psychiatry, 155(5): 613-619.

Kılınç, H., & Sevim, S. A. (2005). ‘’Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar’’, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(2):67-89.

Kocakula, Ö.(2012). ‘’Narsistik ve obsesif kompulsif kişilik bozukluklarının karar süreçlerine etkisi’’,Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Koşan, Y.(2015). ‘’Üniversite öğrencilerinin facebook kullanımının narsisizm ve saldırganlık düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi’’,Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Oruç, T. (2013) ‘’ Üniversite öğrencilerinde psikososyal değişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi’’,Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özgüner, M., Özdemir, A., Saygılı, M., & Onay, Ö. A. (2017).’’Kontrol odağının girişimcilik potansiyeline etkisinde başarma ihtiyacının aracılık rolü’’, Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(2):1-11.

Özsaydın, S. (1984). Psikiyatri Sanal Matbaacılık, cilt:7, İstanbul.

Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). ‘’Perspectives on loneliness’’.Wiley-Interscience. New York.

Rıhtım, B. Z. (2020). ‘’Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının kırılgan narsizm ve sanal ortam yalnızlık düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Rohmann, E.; Neumann, E., Herner, M. J. & Bierhoff, H. W. (2012). ‘’Grandiose and vulnerable narcissism: Self-construal, attachment, and love in romantic relationships’’, European Psychologist, 17(4):279.

Rose, P. (2002). ‘’The happy and unhappy faces of narcissism’’, Personality and individual differences, 33(3):379-391.

Sarıçam, H. (2011) ‘’ Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi’’, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Schneier, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., & Weissman, M. M. (1992). ‘’Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample’’, Archives of general psychiatry, 49(4):282-288.

Sevindik, Ş. (2019). ‘’ The effects of social support, perceived family environment, loneliness and emotion regulation difficulties on nonsuicidal self-harm behaviors & suicide ideation ’’, Doktora Tezi, Doğuş Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Soykan, Ç., Özgüven, H. D., & Gençöz, T. (2003). ‘’Liebowitz Social Anxiety Scale: The Turkish Version’’, Psychological Reports, (93):1059-1069.

Şengül, B. Z., Ünal, E., Akça, S., Canbolat, F., Denizci, M., & Baştuğ, G. (2015). ‘’Validity and reliability study for the Turkish adaptation of the Hypersensitive Narcissism Scale (HSNS)’’, Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, (28):231-241.

Tabachnick B.G. & Fidell L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston

Tekneci, M. (2020). ‘’Kırılgan Narsisizm ve Onay Bağımlılık İlişkisinin İncelenmesi’’, (Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kıbrıs.

Temizel, S. (2014). ‘’ Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayan ailesel ve bilişsel faktörler’’, (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Türk, E. G, & YILDIZ, A. D. (2017). ‘’Aşk biçemleri, ilişki doyumu ve yalnızlık: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma’’, Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7(48):97-109.

Türkçapar, H. (1999). ‘’Sosyal Fobinin Psikolojik Kuramı’’, Klinik Psikiyatri, 28:452-456.

Yaşar, M. R. (2007). ‘’Yalnızlık’’, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (1): 237-260.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Sociology

"Dönüş" Filmi Üzerinden Göç Olgusunda

The Sociology of Being Left Behind as a Married Woman in the Case of Migration Through the Movie "Return"

Ensar Yılmaz [1]

ÖZET

Göç, nedenleri, sonuçları, yaşanan süreçleri açısından birçok anlatı formunda ele alınmış bir olgudur. Akademik çalışmalar, gazete yazıları, belgeseller, roman, şiir, televizyon dizileri ve/veya filmleri, sinema filmleri göç olgusunu kendisine konu edinen formlardan bazılarıdır. Yine bir başka açıdan bakıldığında göç olgusunun daha çok bu olguyu etkileyen iç ve dış faktörler ve bu edimi gerçekleştirenler ve buna muhatap olan yerliler üzerinden ele alındığı görülmektedir. Oysa bunların dışında göç olgusuyla dolaylı bir ilişkiselliğin ortaya çıktığı bir de geride kalanlar vardır. Türkan Şoray'ın, 1972'de ilk yönetmenlik deneyimini yaptığı Dönüş filmi göç olgusuyla ortaya çıkan geride kalmış evli bir kadının içinde bulunduğu toplumdaki sosyal ilişkilerini yeniden tanzim etmede yaşadığı sorunları, mücadeleyi ele almamıza imkân sunan materyalleri içermektedir. Bu bağlamda geride kalan evli kadınların sosyal ilişkilerini yeniden tanzim ederken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlara ne tür cevaplar ürettikleri önem kazanmaktadır. Bu çalışmada "Dönüş" filmi üzerinden bu sorulara yorumlayıcı sosyoloji anlayışı ile cevap aranmaktadır. Öncelikle göç sonrası geride kalan evli kadının sorumluluklarının arttığı görülmektedir. Yine göç edenle geride kalan arasındaki iletişim en önemli sorunlardan biridir. Kamusal alanın eril değerlerle örgütleşmesinden dolayı kadının bu alanda kendisine alan açması zorlaşmaktadır. Kadının bu çaresizliği aşma istekleri cezalandırılmaktadır. Gülcan'ın mücadelesi üzerinden kadının patriarkal bir toplumda özne olma mücadelesinde gündelik hayat ile kültürel fikir ve pratiklerin kadınlar aleyhine işleyen yapıları açığa çıkardığı görülmektedir. Diğer yandan kadının cinselliği üzerinden dedikodular, söylentilerle ataerkil bir toplumu alttan alta destekleyen güç düzenlemeleri ve psiko-sosyal mekanizmalar görünür olmaktadır. Sonuç olarak göç olgusuyla dolaylı bir ilişkisellik içinde olan geride kalmış evli kadınların patriarkal bir toplumsal örgütlenmede yeniden inşa edilen sosyal ilişkilerinin eskisine oranla daha yoğun bir toplumsal baskı altına girdiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Göç, Kadın, Sinema

ABSTRACT

Migration is a phenomenon which has been dealt with in many narrative forms in terms of its causes, consequences, and processes. Academic studies, newspaper articles, documentaries, novels, poetry, television series, and/or movies are among some forms that deal with the phenomenon of migration. Based on another point of view, it is seen that the phenomenon of migration has mostly been discussed over the internal and external factors affecting this phenomenon, those who do this act, and the natives who are the addressees of it. However, aside from these, some are left behind with an indirect relationality with the phenomenon of migration. The movie of Türkan Şoray "The Return (*Dönüş*)", in which she tried being the director in 1972, helps us to discuss the problems and fight of a married woman who was left behind with the phenomenon of migration in re-building her social relations in the society she lived in and includes relevant materials.Again, based on another point of view, it is seen that the phenomenon of migration has mostly been discussed over the internal and external factors affecting this phenomenon, those who do this act, and the natives who are the addressees of it. However, aside from these, some are left behind with an indirect relationality with the phenomenon of migration.

Keywords: Migration, Woman, Cinema

How to Cite This Article
Yılmaz, E. (2023). ""Dönüş" Filmi Üzerinden Göç Olgusunda" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4914-4919. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67502

Arrival: 02 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Göç; nedenleri, sonuçları, yaşanan süreçleri açısından birçok anlatı formunda ele alınmış bir olgudur. Akademik çalışmalar, gazete yazıları, belgeseller, roman, şiir, televizyon dizileri ve/veya filmleri, sinema filmleri göç olgusunu kendisine konu edinen formlardan bazılarıdır. Bu formların büyük bir çoğunluğunda göç olgusu daha çok bu olguyu etkileyen iç ve dış faktörler, bu edimi gerçekleştirenler ve buna muhatap olan yerliler üzerinden ele alındığı görülmektedir. Oysa bunların dışında göç olgusuyla dolaylı bir ilişkiselliğin ortaya çıktığı bir de geride kalanlar vardır. Göçle ortaya çıkan bu dolaylı ilişkisellik geride kalanların, özellikle evli kadınların sosyal ilişkilerine önemli ölçüde etki yapmakta ve onları yeni bir toplumsallaşma süreciyle karşı karşıya bırakmaktadır.

[1] Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul, Türkiye

Geride kalan kadınlar üzerinde kültürel, ekonomik ve toplumsal değişimler söz konusu olmakta, eşleri yurt dışında yaşayan kadınların toplumsal rolleri ve statülerinde yeniden bir inşa süreci zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Türkan Şoray'ın, 1972'de ilk yönetmenlik deneyimini yaptığı Dönüş filmi (Hakan, 2012, s.335; Scognamillo, 1998, s.210) göç olgusuyla ortaya çıkan geride kalmış evli bir kadının içinde bulunduğu toplumdaki sosyal ilişkilerini yeniden tanzim etmede yaşadığı sorunları, mücadeleyi ele almamıza imkân sunan materyalleri içermektedir.

Gerçi Dönüş filmiyle bir yaşam değişimini, Almanya göçüyle gelen derin kopmalarla olumsuzlaşan ve ölümle sonuçlanan bir aşk öyküsünü anlattığını (Scognamillo, 1998, s.338) ifade eden değerlendirmelerle birlikte, filmi köylü ağa çatışması ve Almanya olayı diye iki ağırlık noktası (Hakan, 2012, s.335; Esen, 2000, s.129) olarak gören değerlendirmeler de söz konusudur.

Filmler, elbette onları üretenlerden bağımsız olarak, onları izleyenler tarafında da anlamlandırılabilirler. Anlatılmak istenen, verilmek istenen mesaj sadece sözlerle değildir. İmajlar da sadece anlatımı güçlendirmek için değil bizatihi kendi üzerinden konuşmaktadır. İmgelerin içine birçok şey yerleştirilip hepsi aynı anda anlatılabilir.

Bu bağlamda imgesel bir anlatı olarak Dönüş filmi, göç olgusuyla geride kalan evli bir kadın için yeni toplumsal ilişkiler kurma zorunluluğunun sosyolojik açıdan ele alınmasına zemin oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın kapsamı Dönüş filmi ve bu film üzerinden ataerkil bir toplulukta kurulacak yeni toplumsal ilişkilerin karakteristik özelliklerinin ortaya çıkış süreci ve bunun hangi mekanizmalar üzerinden gerçekleştiğidir. Hipotetik olarak bu süreçte geride kalan evli kadın için yeni toplumsal baskı mekanizmalarının ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Yorumlayıcı sosyoloji genellikle anlamı ve eylemi başlıca nesneleri sayan sosyolojik yaklaşımlar için kullanılan bir terimdir. Yorumlanmakta olan şeyin hem içeriğine hem biçimine ilgi duymayı kapsar. Weber'e göre insanların eylemini anlama sosyolojinin par excellence yöntemidir (Marshall, 1999, s.830-831).

Bu çalışmada geride kalan evli kadınların sosyal ilişkilerini yeniden tanzim ederken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlara ne tür cevaplar ürettikleri "Dönüş" filmi üzerinden yorumlayıcı sosyoloji anlayışıyla ele alınmaktadır.

DÖNÜŞ FİLMİNDE TOPLUMSAL YAPININ GENEL ÖZELLİKLERİ ve GÖÇ

Dönüş filmi tarlada çapa yapan kadınların görüntüsüyle başlar. Dolayısıyla filmin mekânsal boyutu kırsal yaşamın sınırları ile çevrili, tarımsal üretim yapan bir toplumdur/topluluktur. Kadınların çalışma yaşamları uzmanlık gerektiren alanlara yönelik değildir. Kadınların en temel işlevi ev ve tarlayla sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırma patriarkal örgütlenmenin olduğu kırsal bir toplumda kadının yaşam alanını yansıtmaktadır.

Kadınların çalıştığı sırada Reşit Bey iki atın çektiği bir yaylıyla gelir. Reşit beyin vekili olarak çalışanların başında duran Müslim "Reşit beyimiz geliyor," der. Bu sözel ve imgesel anlatım hiyerarşik ve eşitsiz ilişkilerin görünürlüğü ve bunların içselleştirildiği erkek egemen bir toplumdaki zihniyet örüntülerine işaret eder. Bu örüntüler toplumda egemen kabul edilişlerin etkisindedir. Aynı zamanda topluluk yaşamının kültürel örüntüsüdür. Filmin anlatısının dayandığı öykülendirme, egemenlik ilişkilerinin gölgesindeki tercihlerle yeknesaklaştırılır. Kadın kimlikleri bağımlı, farklılaşmamış olarak sunulur.

Öyküsü/öyküleri anlatılan kadınlara yönelik egemen kabuller kimi zaman onlar tarafından paylaşıldığı için de önemlidir. Çünkü kadınlar kendi çıkarlarını koruyan bireyler olarak kurulmamaktadır. Cinsiyetler arasındaki eşitsiz ilişkileri bir problem odağı olarak görmeme eğilimi de saklı bir biçimde bu eşitsiz ilişkilerin sürdürülmesine destek vermek diye de nitelenebilir.

Toplumsal düzeni oluşturan bölünmeler veya daha kesin olarak, cinsiyetler arasında kurulmuş olan toplumsal tahakküm ve sömürü bağları böylelikle iki farklı habitus sınıfına peyderpey nakşedilir. Erkekler resmi, kamusal dış tarafta, kadınlar iç tarafta yer alır, onlara evsel işler tahsis edilir. İçine tıkıştırıldıkları sınırlı dünyada (köy mekânı, ev) kalırlar (Bourdieu, 2016, s.45).

Reşit Bey köylüyü borçlandırmakta, borçlarını ödeyemeyenlerin topraklarının tapusunu kendi üstüne almaktadır. Bu hukuki işlem yapılırken köylülerin imza atmak yerine parmak basması aynı zamanda toplumdaki eğitim sorununa da işaret eder. Tarlada çalışan kadınların arasında bulunan Gülcan, Reşit beyin bu edimlerine karşı çıkar. Buna rağmen Reşit Bey, Gülcan'dan hoşlanmıştır ve onu kasabadaki evine almak ister. Gülcan babası ve anası ölmüş yalnız yaşayan bir kadındır. Patriarkal bir sosyal yapının söz konusu olduğu bir toplumda kadının eşitlikçi bir düzlemde sunulması yapısal gerçeklikle uyuşmasa da geride kalan evli bir kadının mücadelesini anlatmayı güçlendirmek için filmde böylesi bir tercihin yapıldığı düşünülebilir.

Gülcan ile İbrahim'in aralarında var olan sevgi bağından dolayı Gülcan, Reşit beyin evlenme teklifini kabul etmez. İbrahim'le evlenir. Reşit Bey de düğüne gelir. Büyük bir özgüvenle Gülcan'ı oyuna kaldırarak karşılıklı oynar. Kimse buna karşı çıkmaz ve yadırgamaz. Bourdieu'nün (2016, s.64) de işaret ettiği gibi mitsel-ritüel mantık, düğünde veya hasatta olsun her zaman kamusal, resmi ve kolektif törenlerle kendini belli eden eril müdahaleye ayrıcalık tanır. Eril düzenin gücü, kendi haklılığını ispat etmeye yeltenmemesinde görülür; erkek merkezli görüş kendini yansız gibi dayatır ve onu meşrulaştıracak söylemleri dile getirilmeye ihtiyaç duymaz (Bourdieu, 2016, s.22).

Gülcan'la evlenen İbrahim bir tarlaya sahip olmak ve kendi tarlasında ekip biçmek istemektedir. Müslim'e ait olan bir tarlayı satın alır. Bir kısmını peşin verir bir kısmını da çalışıp ödeyecektir. Bir süre sonra Müslim, Reşit beyin baskısıyla daha günü gelmeden İbrahim'den alacağını ister. İbrahim'in borcu ödeyecek gücü yoktur. Gülcan da tarlayı kimseye vermeyeceğini söylemektedir. Bu arada Gülcan hamiledir. Sancıları gelir tarlada doğum yapar. İbrahim'le Gülcan'ın bir oğlu olur. İbrahim oğluna babasının adını koyar: İsmail Hasan. Büyükbabanın isminin toruna verilmesi suretiyle yeniden hayata döndürülmesi (Bourdieu, 2016: 26) erkek merkezli kozmolojinin bir biçimini temsil (Bourdieu, 2016, s.18) eder.

İbrahim, Müslim'den aldığı tarlanın kalan parasını ödemek için, Reşit beyden borç istemeye gider; ama Reşit Bey vermez. Bu arada Müslim, herkesin Almanya'ya gitmekte olduğunu söyleyerek İbrahim'e işçi olarak Almanya'ya gitmesini tavsiye eder. Üç beş ay çalışarak bütün borcunu ödeyeceğini söyler. Bu bağlamda filmin zamansal boyutuyla ilgili bir veriye de ulaşılmış olur.

Türkiye çeşitli Avrupa ülkeleriyle ikili anlaşmalar gerçekleştirmiş, bu da ülke dışına emek ya da işgücü göçünü şekillendiren temel etmenlerden birini oluşturmuştur. 1961 yılında da Federal Almanya ile işgücü anlaması imzalamıştır (Yaman, 2019, s.124), filmin çekim tarihi de 1972 olduğuna göre bu tarihler arasındaki sosyolojinin anlatısı ile karşı karşıya olunduğu söylenebilir. Türkiye'den Almanya'ya yapılan işgücü göçü kütlesel düzeyde, gönüllülük esasına dayalı, kalıcı ve uluslararası nitelikte yasal bir göçtür (Yaman, 2017, s.94).

Göç, genellikle erkek tarafından alınan kararla başlayan ve evlilik veya aile gibi nedenlerle kadın ve çocukları da etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte erkek özne kadın ise edilgen ve erkeğe eklemlenmiş bir şekilde temsil edilir (Şeker & Uçan, 2016, s.198).

Gülcan, İbrahim'in gitmesini istememektedir. "Gerekirse ırgatlık yaparız, gitme", der. Bu durumda göç olgusunda kadının teşvik edici değil karşıt bir direnç noktasını oluşturduğunu söylemek mümkündür. Gülcan'ın karşı çıkmalarına rağmen İbrahim, ekonomik zorunluluklar nedeniyle Almanya'ya gider. Gülcan yurt dışına giden erkeğin karısı olarak göçün ilişkisel boyutundan dolayı bulunduğu yerden göçü deneyimlemek (Aydın, 2019, s.3) zorunda kalır.

GÖÇ OLGUSU ve YABANCILAŞMA/ÖTEKİLEŞME

Yabancılaşma terimi en genel çerçevesiyle bireylerin birbirlerinden ya da belli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını anlatır (Marshall, 1999, s.788). Dönüş filminde bu durum İbrahim'in göç ettikten sonra köyüne geri dönmesiyle ortaya çıkar. İbrahim'in Almanya'dan dönüşüyle heterotopik bir ilişkiye dönüşen habitusun ortaya çıktığı görülür. Bir başka deyişle farklı değerler sisteminin aynı mekânda bir yaşam alanı oluşturması söz konusudur. Bu ilişki içerisindeki uzaklık, yanı başında olan kişinin uzak olduğunu (Simmel, 2019, s.28) göstermektedir aynı zamanda.

İbrahim başındaki, bir yanına tüy takılı fötrü, takım elbisesi, kravatı, omzundan sarkıttığı fotoğraf makinesi ve elindeki radyosuyla toplumsal normlarının referans merkezi olarak Batılı bir yaşam biçimini temsil etmektedir. Kırsal yaşam biçiminin normları içindeki Gülcan, İbrahim'i görünce önce şaşırır sonra koşarak ona sarılır.

Geride kalan kadın için ortaya çıkan yeni bir sorun vardır artık: Göç eden geri döndüğünde yabancılaşmış, ötekileşmiş kişiyle yeniden kurulması, inşa edilmesi gereken ilişki. İbrahim gelmiş borcunu ödemiştir. Gülcan'a hiç görmediği, bilmediği hediyeler getirmiştir. Giyim kuşamdan ses kayıt cihazına kadar. Bu arada Gülcan tarlanın yandığını söyler; fakat İbrahim bunu çok önemsemez: "cana geleceğine mala gelsin" der. Gülcan İbrahim'in cevabına şaşırır "bu kadar mı?" der. Çünkü Gülcan için tarla yaşamlarının merkezinde yer almaktadır. Oysa İbrahim'in referansları değişmiştir. Önceden traktör almak isteyen İbrahim artık otomobil almak istemektedir. Tarım toplumuna ait hedeflerden sanayi toplumuna ait hedeflere geçişin bir anlatısı gibidir.

Gülcan ocakta ısıtılmış suyla, odanın ortasına konulan leğen içinde kocasını yıkar. Sabunlanmış olan İbrahim'in üzerine maşrapayla kazandan aldığı suyu dökmektedir. İbrahim Almanya'da medeniyetin olduğunu, suyun borudan geldiğini, ucunda da süzgeç olduğunu söyler. Böylece yıkanma biçimi üstün bir medeniyet göstergesi olarak yer edinir yeni ilişki sürecinde. İbrahim ertesi günü köy merkezine, kahvehaneye başında yine bir kenarında tüy takılı

fötrü, takım elbisesi, elinde radyosuyla gider. Karısıyla tarlanın başında bile fötr ve radyosuyladır. Gülcan konuşmakta, ama İbrahim onu dinlememektedir. İbrahim, Gülcan'ın ayaklarındaki çamurlu lastik ayakkabıya bakar. Almanya'daki kadınların ayakkabılarla kıyaslar. Akşam, Gülcan gaz lambasını yakarken Batılı, sarışın, mavi gözlü modern bir kadını hayal eder. Gaz lambasıyla Almanya'daki elektrikli lambaları kıyaslar. Bir kişi veya grubu öteki kategorisine sokan şeyin bizzat kendisi bir ilişki biçimidir; farklı çıkar ve ilgilere sahip katmanların ortak bir kimlik yaratmalarını da engeller.

İbrahim, izinli geldiğini, yine gideceğini söyler. Gülcan şaşırır. İbrahim'e gitme, der; fakat İbrahim yine gider. Kadının seçiminin kabul görmemesi ve iradi beyanlarının karşılık bulmadığı bir ilişki tarzı, insanların birbirini anlamamasına dayalı bir iletişim tarzını dayatır. Bu tarzın içinde kaba güç egemendir. İbrahim için gitmek yeni bir hayata başlamak kendini sınırlayan toplumsal ve ekonomik etkenlerden kurtulmak anlamındadır. Gülcan ise "bu gidişin ilk gidişin gibi değil" der. İbrahim'in artık farklı referans değerlerine sahip olduğunu görmekte sosyolojik bir kurum olarak ailenin/kendi ailesinin bundan zarar göreceğini hissetmektedir.

GERİDE KALAN EVLİ KADININ KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR ve MÜCADELESİ

İbrahim gittikten sonra Gülcan çocuğu ile tek başına kalmıştır. Çocuğunun ve evin dirliği, geçimi Gülcan'ın üzerindedir artık. Göç olgusunda geride kalan kadınların karşı karşıya kaldığı ilk sorun iş yükünün artması olur. Kadın, daha önce kocasının yaptığı işleri de yapmak durumundadır. Bu da kaçınılmaz olarak toplumsal ilişkilerin yeniden inşasını gerektirir. Toplumsal cinsiyet rollerinde, kadınlık rollerinin yanında farklılaşan roller olarak erkek rollerini (Aydın, 2019, s.3) de yüklenmektedir.

Geride kalanların karşılaştığı en önemli bir diğer sorun ise göç eden kişiyle kurulacak sağlıklı bir iletişimdir. İbrahim'den mektup geldiğinde Gülcan okuma yazması olmadığı için muhtara götürerek okutmuştur. Gülcan'ın tekil hikâyesi üzerinden toplumsal bir sorun olan eğitim olgusu da ele alınmış olur. İletişim kurmak için başkasına ihtiyacı vardır, kendisi yeterli değildir. Bu durum kadınlara eğitim imkânı tanınmayan bir düzene eleştiri olarak da ele alınabilir.

Gülcan kurulan iletişimin verdiği sevinçle evine döner. Fakat Reşit Bey gibi ona önce ekonomik açıdan zarar verip güçsüz kılarak üzerinde tahakküm kurmak isteyen birileri tarafından evi neredeyse yıkılmış, harabe haline çevrilmiştir. Köylü uzaktan seyretmektedir. Köyün öğretmeni öğrencilerini Gülcan'a yardım etmek için getirir. El birliğiyle ev onarılmaya başlanır. Öğretmen ve öğrencilerin çalışmaya başladığını gören köylü de bu çabaya katılır. Ev onarılır, ama bu defa da tavukları öldürülür.

Henüz daha ürününü alamadığı tarlasını yakarlar. Uğraşır ama söndüremez. Bitkin bir şekilde evine döner. Reşit beyle çatışmasından dolayı köylü, Gülcan'la ilişkilerini zayıflatır. Ekonomik zorluklar içindedir. Çocuğu kucağında Reşit beyin evine gelir. Bir bu kaldı diye büyük baş hayvanını getirir ve ona satar. Yenilgisini kabul etmiş gibidir.

Gülcan üç ay İbrahim'den haber alamaz. Oysa ilk gidişinden 16 gün sonra mektup gelmişti. Geride kalanların yaşadığı en büyük sorun sağlıklı bir iletişim kanalının kurulamamasıdır. Bu arada Gülcan tarlasında çalışmaya devam etmektedir. Reşit Bey tarlaya gelerek "ne mektubu gelir ne kendisi, her şeyin tadını aldı oralarda boşuna beklemektesin," der. "Sizleri çıkardı aklından, yoksa ikinci defa gitmezdi… Şehirlerde yaşatacaktı… sıcak suyundan elektriğinize kadar olacaktı, kendisi kavuştu bunlara…Senin de ağzına bir parmak bal çaldı…" der ve tarlada Gülcan'a tecavüz etmek ister. Böylece geride kalan evli kadın için üçüncü büyük sorun ortaya çıkar. Bu da cinsellik üzerinden kadının baskılanması veya cinsellik üzerinden toplumsal ilişkilerinde yaşayacağı değişimdir.

Cinsel edim erkekler tarafından bir tahakküm, mülkiyet, sahip olma olarak kavranmaktadır (Bourdieu, 2016,s.34). Reşit Bey bu nedenle Gülcan'a saldırır; fakat Gülcan elindeki kürekle Reşit beye vurarak onu yaralar. Buna sinirlenen Reşit Bey "Seni köylülerin kahpesi yapacağım," der. Kadının cinselliği üzerinden itibarsızlaştırılması, aşağılanması patriarkal yapının bir başka görünümü olarak ortaya çıkar.

Gülcan'ın uzun süre İbrahim'den haber alamamasına üzülen köylü uydurma bir mektup düzenler. Gülcan önce sevinir; fakat sonra mektubun gerçek olmadığını fark eder. İletişimsizlik Gülcan'ı "medeniyet dediğin şeylere değiştin mi, sattın mı bizleri" tepkisine kadar götürür. İbrahim'le Gülcan'ın farklı referans değerlerinden hareket etmeleri aile birliğini de zayıflatmış olur.

Gülcan, köyün öğretmenine gidererek kendine okuma yazma öğretmesini ister. Bazı "cesaret" biçimleri, paradoksal bir şekilde, grubun saygı veya hayranlığını yitirmeye (Bourdieu, 2016, s.71) neden olur. Gülcan'ın okula gitmeye başlaması aynı zamanda kadının kamusal alanda görünürlüğünün artması anlamına da gelmektedir. Fakat köyde söylentiler, dedikodular çıkmaya başlar. Göç olgusundan sonra geride kalan evli kadın için en önemli sosyolojik meselelerden biri de kendisi hakkındaki söylentiler ve dedikodular olmaktadır. Önce kadınlar arasında başlar bu dedikodular, böylece filmin ana öyküsünde saklı, keşfedilmesi gerekli yan öykülerinden biri olarak beliren örtük

ilişkiler aracılığıyla kadın bireye ve kadınlar arası ilişkiye ulaşılabilmektedir. Söylentiler, dedikodular daha sonra köy kahvesinde erkekler arasında da konuşulmaya başlar.

Gülcan'ın herkesin gözü önünde okula, öğretmenin yanına gitmesi ve bir süre orada kalması köylü tarafından "iyice azdı bu," diye değerlendirilir. Böylece bu dedikodular aynı zamanda Gülcan için bir damgalamaya dönüşür. Bir bireyin varsayılan kimliği ile fiili kimliği arasında bir uyuşmazlık olabilir. Bu uyuşmazlığın farkına varıldığında veya bu uyuşmazlık aşikârsa söz konusu bireyin toplumsal kimliği örselenir; söz konusu uyuşmazlık, onu hem toplumdan hem de kendisinden koparma yönünde bir etkide bulunur ve böylece itibarsızlaştırılmış bir kişi olarak, kabul görmediği bir dünyaya göğüs germek durumunda kalır (Goffman, 2014, s.49).

Damgalı bireyin, kendini herhangi bir insandan farklı olarak tanımlamadığını, ancak aynı zamanda, gerek kendi kendini ayrı bir yere koyar, gerekse etrafındakiler tarafından ayrı bir yere konulur (Goffman, 2014, s.155). Aslında bireylerin ahlaki açıdan damgalanması, formel bir toplumsal kontrol aracı işlevi görmektedir (Goffman, 2014, s.191). Geride kalan evli kadının bu toplumsal kontrol mekanizmalarıyla ortaya çıkan ilişkisi yeni bir çatışma alanına dönüşür.

Dedikodular sonucu köylü, öğretmenle Gülcan okulda ders çalışırken kapıyı hızlıca iterek sınıfın içine doluşur. Müslim "yakaladık, el ele, baş başa sarılmış…" diyerek arkasındaki köylüyü galeyana getirir. Kalabalık Gülcan'ı linç etmeye kalkışır. Gülcan ellerinden kurtulup kaçamaya çalışır. Güruh Gülcan'ı taşlayarak evine kadar kovalar. Köylü evine kadar kovalarsa da haneye tecavüzden suçlanmamak için içeri girmezler. Nasıl olsa kaçamaz, derler.

Müslim'in başkanlığında köy kahvesinde İbrahim'e mektup yazılır. Müslim "yaz oğlum, Gülcan bundan sonra ne bizim köylümüz, ne de senin karındır, öğretmenin oynaşıdır. Tüm köylü gözleriyle görmüştür ve de şahittir, tez zamanda gelip namusunu temizlemezsen bu işin vebali bizlere düşecektir," der.

Bu arada köyün genç erkekleri gece vakti kapısına gelerek Gülcan'ı taciz etmeye başlarlar. Köylü kadınlar da artık Gülcan'a karşı mesafelidir. Gülcan hemcinsleri tarafından bir sosyal dışlanma edimiyle karşı karşıyadır. Yaşadıklarını İbrahim'e kendisi anlatmak ister, telgraf çekmek için sabah erken kasabaya doğru yola çıkar. Fakat önü bir grup erkek tarafından kesilir. Çıkarılan söylentiler ve dedikodular cinsel tacize dönüşmeye başlamıştır. Yolunu kesen bir grup erkek "İşte Gülcan yosması bu," der ve taciz etmeye başlarlar. Yaşanan arbedede Gülcan'ın kucağındaki çocuğu dereye düşer. Hemen ardından Gülcan da çocuğunu kurtarmak için kendisini dereye atar. Fakat çocuğunu kurtaramaz. Çocuğu ölmüştür. Çocuğunun ölü bedeni kollarında köye döner. Geride kalan evli bir kadının cinselliği üzerinden baskı altına alınması bir trajediyle sonuçlanır. Diğer yandan kadının cinselliği üzerinden yapılan dedikodular erkek egemenliğinin yeniden üretimi, inşa edilme sürecine işaret eder.

Köylü "Başın sağ olsun, yarın gömelim," der. Fakat Gülcan babası gelmeden oğlunu gömmek istemez. Köylü cenazenin çürüyeceğini bu yüzden de gömülmesi gerektiğini söyler, evin kapısının önünde toplanarak beklemeye başlar. Gülcan oğlunun babasının gelmesini bekleyeceğini söyleyerek ısrar eder. Elinde silahla beklemeye başlar. Gülcan'ın birçok defa silahla sunulması kadınların patriarkal baskıya karşı direnme şekillerinden biri olarak maskülenist görüntüsünün ortaya çıkmasına yol açar. Diğer bir deyişle ataerkil bir sisteme karşı çıkan kadının maskülen/erkeksi araçlar üzerinden bunu gerçekleştirmesi söz konusu olmaktadır.

Fakat öğretmenin gelip cenazenin gömülmesi gerektiğini söylemesi üzerine Gülcan ikna olur. Sabah olunca mezarlığa giderek tek başına çocuğu gömer. Eve döndükten sonra İbrahim'in getirdiği eşyaları kapıya atarak yakar. Bu esnada Reşit Bey gelir "en başta dinlemeliydin beni," der. Kasabaya evine gelmesini teklif eder. Gülcan hiç cevap vermeden Reşit beyle yürür, teslim olmuş gibidir. Dere kenarına geldiğinde Reşit beyin atının terkisindeki silahını görür, tüfeği alarak Reşit beye doğrultur "Oğlumu öldürttüğün gibi geri ver," der ve ateş eder. Reşit bey vurulur ve dereye düşer. Reşit beyin ölmediğini fark eden Gülcan elindeki tüfeğin dipçiği ile başına vura vura Reşit beyi öldürür.

Dönerken bir trafik kazasının etrafında birikmiş insanları görür. İbrahim köylünün mektubu üzerine kızgın bir şekilde köyüne dönmekteyken köye yakın bir yerde kaza yapmıştır. Gülcan yaklaştığında İbrahim'in ve yanındaki Batılı yabancı bir kadının ölmüş olduklarını görür. Sadece çocukları kurtulmuştur. Oğluyla hemen hemen aynı yaştadır. Gülcan çocuğu kucağına alır ve köyüne, evine doğru yürür.

SONUÇ

Dönüş filminde Reşit Bey toplumsal normları kendi çıkarları doğrultusunda harekete geçiren bir otorite olarak ele alınırken, İbrahim evi geçindirmek, borcunu ödemek için göç ediminde bulunan biri olarak resmedilmektedir. Diğer bir ifadeyle Dönüş filminde göç ekonomik nedenler sonucu ortaya çıkmakta toplumsal yapının görüngüleri de patriarkal bir yapıya işaret etmektedir.

Gülcan ise göç olgusu sonrası toplumsal ilişkilerini yeniden inşa etmek zorunluluğuyla karşı karşıya kalan bir kadındır. Öncelikle göç sonrası geride kalan evli kadının sorumluluklarının arttığı görülmektedir. Yine göç edenle geride kalan arasındaki iletişim en önemli sorunlardan biridir. Kamusal alanın eril değerlerle örüntüleşmesinden dolayı kadının bu alanda kendisine alan açması zorlaşmaktadır. Kadının bu çaresizliği aşma istekleri cezalandırılmaktadır. Özellikle kadının cinselliği üzerinden baskı mekanizmaları üretilir. Diğer yandan göç edenle farklı değer kümelerine işaret eden referansların ortaya çıkması geride kalan evli kadın için aile kurumunda yapısal çözülmeleri hissettirmektedir.

Gülcan'ın mücadelesi üzerinden kadının patriarkal bir toplumda özne olma mücadelesinde gündelik hayat ile kültürel fikir ve pratiklerin kadınlar aleyhine işleyen yapıları açığa çıkardığı görülmektedir. Diğer yandan kadının cinselliği üzerinden dedikodular, söylentilerle ataerkil bir toplumu alttan alta destekleyen güç düzenlemeleri ve psiko-sosyal mekanizmalar görünür olmaktadır. Dönüş filminde patriarkal toplumsal örgütlenmede kadınların ikincil konumlarının resmedilmesi ve bu örgütlenmenin dayattığı ilişkilerde insanların çaresizlik konumlarının altının belirleyici tarzda çizilmesi söz konusu olmaktadır.

KAYNAKÇA

Aydın, E. (2019).Yurt dışına işçi göçü sonrasında geride kalan kadınların toplumsal cinsiyet rollerindeki değişim: Akdağmadeni örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Bourdieu, P. (2016). Eril tahakküm, (çev. Bediz Yılmaz), İstanbul: Bağlam Yayınları, 3. basım

Esen, Ş. (2000). 80'ler Türkiye'sinde sinema, İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.

Goffman, E. (2014). Damga – Örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar, (çev. Ş. Geniş, L. Ünsaldı, S. N. Ağırnaslı), Ankara: Heretik Yayıncılık, 2. baskı

Hakan, F. (2012).Türk sinema tarihi, İstanbul: İnkılap Yayınları

Marshall, G. (1999). Sosyoloji sözlüğü, (Çev., Osman Akınhay& Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

Scognamillo, G. (1998).Türk sinema tarihi (1896-1997), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Simmel, G. (2019). Yabancı, Yabancı – Bir ilişki biçimi olarak ötekilik (Der. Levent Ünsaldı) Ankara: Heretik Yayınları, 2. basım.

Şeker, D. & Uçan, G. (2016). Göç sürecinde kadın. CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, *14*(1), 197-212

Şoray, T. (Yönetmen) (1972). Dönüş, Akün Film.

Yaman, F. (2017). Avrupa'da İslam ve toplum Almanya örneği, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yaman, F. (2019). Göç ve toplum dünyada ve Türkiye'de değişen nüfus hareketleri, İstanbul: Ketebe Yayınları.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Textile and Fashion Design

Filmlerde Kadın Kostümlerinin Rokoko Dönemine Uygunluğunun İncelenmesi (The Duchess, Farewell My Queen, Love ve Friendship Örnekleri)

Investigation of the Suitability of Women's Costumes to the Rococo Period in Films (Examples of The Duchess, Farewell My Queen, Love and Friendship)

ÖZET

İhtiyaca yönelik başlayan giyim zaman içerisinde çeşitli faktörlerden etkilenerek biçim olarak birbirinden ayrılmış ve topluluklara özgü hale gelmiştir. Kostümler bir dönemin, kültürün parçalarıdır. Geçmiş zaman diliminden günümüze bilgi aktarmaktadırlar. Tarihi bir olay, durum aktarılırken döneme ait kostümlerle desteklenmesi izleyici üzerindeki etkisini arttırabilmektedir. Kostümler seyirciye karakter hakkında önemli ipuçları vermektedir. Makyaj, peruk, maske ve takılar tamamlayıcı parçalardandır. Bir döneme ait kostüm tasarımı yapılırken, yazılı ve görsel kaynaklardan bilgiler toplanmalı, karakterle özdeşleşmelidir. Döneme uygun olmayan kostümler kültürde yozlaşmaya ve gelecek nesillere yanlış bilgi aktarılmasına neden olabilmektedir. Bu makalede kraliyet ailesi ve soylu kadınların Rokoko dönemdeki giyim kuşamları araştırılmıştır. Dönem hakkında yazılı ve görsel kaynaklar taranmıştır. The Duchess filminde Devonshire Dükü ile evli olan Georgiana Cavendish'in , Farewell My Queen filminde Fransa Kraliçesi Marie Antoniette ve okuyucusunu Sidonie'un ve Love and Friendship filminde ise Layd Susan ve Alicia'nın giyim kuşamlarının döneme uygunluğu incelenip yorumlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rokoko Dönem, Kadın Kostüm, Dönem Filmleri

ABSTRACT

Clothing times, which started for needs, were affected by various factors and separated in form and had sections. Costumes are a period, comprehensive pieces. They convey information from the past time period to the present. A historical event can increase the audience who continue with the costumes of the period while being conveyed. Costumes give the audience important clues about the character. Make-up, wigs, masks and jewelry are complementary parts. While designing a costume for a period, it should be identified with the character, consisting of written and visual information. Costumes that are not suitable for the period may cause cultural degeneration and misinformation to future generations. The clothing of these family families and noble women in the rococo period has been researched. Written and visual sources about the period were scanned. The story of Georgiana Cavendish, who is married to the Duke of Devonshire, the Duchess house, the French Queen Marie Antoinette, where Ferawell My Queen lives, and the story of Sidonie, the reader, and Love and Friendship, are analyzed and interpreted from the clothing period of Layd Susan and Alicia.

Keywords: Rococo Period, Women's Costumes, Period Film

Elif Poyraz [1]
Nursen Geyik Değerli [2]

How to Cite This Article
Poyraz, E. & Geyik Değerli, N. (2023). Filmlerde Kadın Kostümlerinin Rokoko Dönemine Uygunluğunun İncelenmesi (The Duchess, Farewell My Queen, Love ve Friendship Örnekleri)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4920-4951. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67509

Arrival: 02 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

İhtiyaca yönelik başlayan giyim insanlık tarihi boyunca değişime uğramıştır. İlk çağlarda insanlar doğadan korunmak için örtünmüşlerdir. Zaman içerisinde mimari, siyaset, din, savaş, hastalıklar, ekonomik ve sosyokültürel faktörler giyime yön vermiştir. Farklı olmak için giyinmek moda kavramını oluşturmuştur. Fransızca da kostümün kelime anlamı bir topluluğa özgü giyim tarzıdır. Kostüm görsel sanatlarda kullanılan giysilerin genel adıdır ve karakterin yaşadığı dönemi yansıtmaktadır (Tekin,2007).

Dönem filmleri, geçmiş bir zaman diliminde geçen olayları, durumları dönemin şartlarını yansıtacak şekilde anlatmayı amaçlamaktadır (Öztaş, 2007, s.41). Dönem filmlerinde olayların ve kişiliklerin geçmiş zaman diliminden olması belgesel niteliği kazandırabilecekken sinema sektörünün işleyiş biçimi kaynaklı tarihi filmler bu özelliğini yitirmiştir (Özön, 2008, s. 206-208). Dönem filmleri ile ilgili diğer tanım ise hayal ürünü senaryo ve kişiliklerin yer aldığı ya da tarihi kişilik veya olayların, belirli oranda değişiklik yapılarak dönemin şartlarını yansıtacak şekilde aktaran filmlerdir (Muratalan, 2011, s.64).

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi., Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, İstanbul, Türkiye
[2] Dr. Öğr. Üyesi., Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, İstanbul, Türkiye

Mekân, dekor ve çevre gibi unsurların tasarımından ve hazırlanmasından sanat yönetmeni sorumludur. Bu unsurların arasında kostüm, saç ve makyaj da yer almaktadır. Dönemi yansıtacak kıyafetleri kostüm tasarımcısı hazırlarken, saçı kuaförler, makyajı makyözler yapmaktadır (Özön, 1985, s. 51).

Kostüm tasarım sürecinde dönemi araştırmak, gözlemek, incelemek ve tasarım yapmak için uzun zaman gerekmektedir. Karakteri en iyi şekilde yansıtacak kostümü tasarlamak kostüm tasarımcısının temel görevidir. Kostümler ayrıntılara dikkat edilerek hazırlanmalıdır (Koç, Koca, Kaya, 2011, s.54-57). Kostüm tasarlanırken, yaş, statü, bulunduğu zaman ve mekân, psikolojik duruma dikkat edilerek yapılmalıdır (Anderson,1999, s.25). Filmin dönemi baz alınarak görsel ve yazılı kaynaklar araştırılmalıdır. Dönemin, ülkenin ekonomik-siyasal durumu, mimarisi, müzik, resim ve heykelleri incelenerek başlanılmalıdır. Dönemde kullanılan renkler, desenler, giyim stilleri, süslemeler, aksesuarlar tespit edilip arşivlenerek, karakterin özelliklerini ön plana çıkaracak kostümler hazırlanılmalıdır. Kostüm tasarımcısının temel dikiş tekniklerini bilmesi, deneyime sahip olması tasarlanmış kostümlerde değişiklik istenildiği durumlarda önem taşımaktadır. Tasarımcılar kalıp, kumaş, aksesuar ve süslemelerin dönemdekine benzerini temin etmekte sorun yaşadıklarında kostüm süreci uzarken, tasarım kalitesinde etkilemektedir. Güçlü senaryoda döneme uyumsuz kostüm rolün etkisini azaltabilirken, zayıf senaryoda uyumlu kostüm etkiyi artırabilmektedir (Koç, Koca, Kaya, 2011, s.54-57).

Kostümler sinema sektöründe oyuncular kadar izleyiciler içinde önemlidir. Oyuncuların performansını etkilerken izleyicinin de karakteri anlamasına yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu makalede Rokoko dönemde kadın giyim kuşamı araştırılmıştır. Döneme ait üç tane film seçilerek kadın kostümleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı Rokoko dönemi kadın kostümleri hakkında bilgi vermek, filmlerdeki kadın kostümlerin döneme uygunluğunu incelemek ve kostüm tasarımcılarında farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmanın önemi

Filmin dönemine ait kostümlerin tasarlanması aşamasında görsel veya izlenme kaygısıyla döneme uygun olmayan kostümler tasarlanması izleyici dönem konusunda yanlış bilgilendirirken, kültürel yozlaşmaya da sebep olabilmektedir. Bu yozlaşmanın önüne geçebilmek ve izleyiciyi doğru bilgilendirmek önem taşımaktadır.

Araştırmanın yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Konu ile ilgili tez, makaleler, yazılı ve görsel diğer kaynaklardan taramalar yapılmıştır. Döneme ait tablolar incelenmiştir. Dönem ile ilgili filmlerden görseller elde edilmiştir.

ROKOKO DÖNEM

Rokoko, ilerleyen dönemlerde aşırılığı ve anlamsızlığı ima eden terim olarak görülmüştür. Fakat Fransız kültürünün simgesi olan bir akımdır (Akiko,2002, s.26). 1715 ve 1793 yılları arasındaki dönemdir. Rokoko terimi Fransızca "rocaille" kelimesinden türetilmiştir. Rocaille kayalık, bahçe anlamına gelmektedir (Dereboy, 2012, s.125). Rokokonun ortaya çıkmasındaki alt sebep Fransa Kralı XV. Louis'in dönemde yaşanan siyasal gelişmeler sonucunda kendini ifade etmek istemesinden kaynaklanmaktadır (Yarman, 2013, s.2). Rokoko terimi ilk defa Rönesans dönemi sonlarında bahçe düzenlemesi, yol kaplamalarında kullanılırken ilerleyen zamanda biblolarda heykellerde kullanılmaya başlanmıştır. Doğaya ait olan formların stilizasyonuna verilen isimdir. Deniz kabuğu, mercan, tüy, çakıl taşı stilizasyonda kullanılmıştır. Motiflerin arasına "s" ve "c" kıvrımları yerleştirilmiştir. Fransız sanatçılar Rokokoyu iç dekorasyon alanında kullanmışlardır (Aksu, 2008, s.159-160) "S" ve "c" kıvrımlar bir ritim oluşturacak şekilde deforme edilmiştir (Halıcı, Yurttaş, 2022, s.20). Dekorasyonda etkisini gösteren Rokoko akımı, modada da etkisini göstermiştir. Barok dönemden etkilenerek doğan Fransız Rokoko yeni bir moda tarzıdır (Dereboy,2004, s.82). 17. yüzyıl giyim kuşamın en yüksek noktaya ulaştığı dönemdir. 16.yüzyılın sert, ağır görünümü bırakılmıştır. Versailles Saray'ında neşeli hava hâkim olmuştur (Dereboy, 2012, s.125). Elbise kısalarak ceket-elbise olmuştur. Fransa moda alanında liderliği ele almış ve tüm Avrupa'yı etkilemiştir (Köhler,1928). İpek, goblen, dantel gibi lüks kumaşların çekiciliğinin farkında olan Fransa'nın maliye bakanı Jean Baptiste Fransa'nın üretimde tekel olması ve tüketimde de merkez haline gelmesini istemiştir. Fransız Sarayı herkese açılmıştır. Halk uygun şekilde giyinmek şartı ile düğün, tören gibi etkinliklere katılabilmektedir. Modaya uygun giyinmenin bedeli ise küçük şato fiyatı kadardır (Fogg, 2014, s.86-87).

Moda dergilerinin yayınlanması ile moda hızlı yayılmış fakat çok hızlıda değişikliğe uğramıştır. Tasarımlar ihtiyaca yönelik olmaktan çıkmıştır. Trendlere göre ilerlenmiştir. Kadınlar için 18. Yüzyılda tasarımlar kullanışsız hareket etmeyi zorlaştıracak hatta günlük aktiviteleri yapamayacak şekle gelmiştir (Rooney, 2005, s.5). Fransız İhtilali ile kadınlarda hareketlenme başlamıştır ((Dereboy,2004, s.82). 18. Yüzyılda ilk yarısında modaya yön veren

iki isim vardır. Birinci isim XVI. Louis'in eşi Marie Antoinette, diğeri ise Madame Pompadour' dur. 1700'lerin ikinci yarısında ise İngiliz tarzı etkisini göstermeye başlamıştır.

Arkeoloji biliminin doğması ile yapılan kazılar geçmiş dönem kültürünün yeniden canlanmasına sebep olmuştur. Bu canlanma modayı da etkilemiştir (Dereboy, 2004, s.82).1712'li yıllarda kronometre, paratoner, buhar motoru ve piyano icat edilmiştir. 1761'de Pasifik Adaları keşfedilmiştir.1775 yılında ise fotokopi makinası, mürekkep çeşitleri, silgi, tutkal, 1793'lü yıllarda iplik eğirme makinası, çengelli iğne icat edilmiştir. İhtilal yaklaşırken Marie Antoinette saç, makyaj ve kostümlerde sadeleşmeyi başlatmıştır. Fransız İhtilali ile Marie Antoinette ve XVI. Louis idam edilmiştir. Krallık sistemi yerini cumhuriyet sistemine bırakmıştır. Moda Fransız İhtilali'nden sonra kısa süreli duraklama yaşamıştır (Dereboy, 2012, s.125-132).

Rokoko Dönemde Kumaşlar, Desenler ve Renkler



Şekil 1: El Boyaması Çin İpeği Örnekleri, Pembe Tafta ve Brokar
Kaynak: (Martin,1998, s.26-46)

Muslin, ipek, ipek tafta, yün , dantel , pamuk, kadife ve brokar gibi kumaşlar kullanılmıştır. Kışın ağırlıklı olarak kadife, yazın ise tafta tercih edilmiştir. Kostümleri süslemek için kullanılan çiçek, dantel gibi malzemeler İtalya' da üretilmektedir (Dereboy, 2004, s.89).

Lyons'ta Fransız hükümetinin desteği ile ipek kumaş üretimi gelişmiştir (Akiko, 2002, s.59). Fransa'da çok ince ve kaliteli müslin üretilmektedir. Boyama sanatı çağın en büyük kimyagerleri sayesinde gelişmiştir (Challelmel, Hoey, Lillie, 2016, s.177). Hindistan'ın pamuklu kumaşı Furies, çiçek desenleri ile bezenerek en çok kullanılan kumaşlardan olmuştur (Dereboy, 2004, s.86).

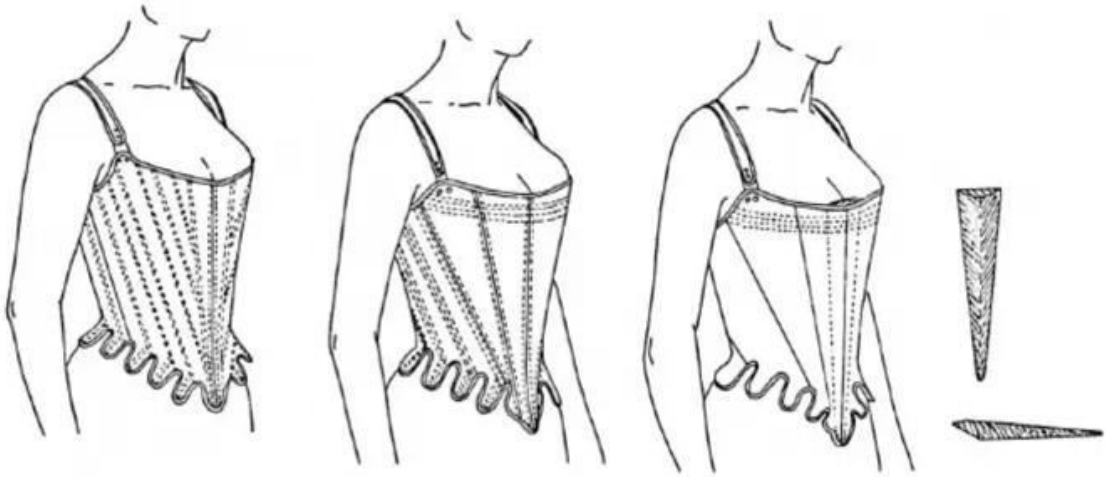
Rokoko dönemde narin çiçekler ve yaprak desenleri kullanılmıştır (Rooney, 2005, s.13). Ayrıca desenler mimari figürlerden ve mitolojiden etkilenmiştir. Uzak doğu ile ticari ilişkilerin başlaması Çin desenlerine ilgi duyulmasını sağlamıştır. Şakayık deseni dönemde sıkça kullanılmaktadır. Tavus kuşu tüyleri, av köpekleri ve güneş ve pagoda, "S" ve "C" kıvrımları, yılankavi, çiçek demetleri kullanılan diğer desenler arasındadır. (Fogg, 2014, s.97-107).

1704 yılında yapılan bilimsel çalışmalarla tüm renklerin kırmızı, mavi ve sarının birleşiminden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Mineral bitkilerden ve likenlerden kimyasal boyalar elde edilmiştir. 18. yüzyılın sonuna doğru birçok renk elde edilmiştir. 1774 yılında ise klorla ağartmayı keşfetmişlerdir. 1786 yılında bunu ticarete dökmüşlerdir (Rooney, 2005, s.11).

Rokoko dönem yumuşak ve pastel tonlar tercih edilmektedir (Fogg, 2014, s.107). Beyaz, açık pembe, açık mavi, soft turkuaz, gümüş grisi, leylak, soluk, çim, olive yeşili, erguvan mor, fuşya, lila, somon, yavru ağzı ve kayısı gibi renkler kullanılmıştır. Saray davetlerinde ise kırmızı, portakal, hardal, lacivert, saks ve siyah renkler kullanılmıştır (Dereboy, 2012, s.133-134).

Rokoko Dönem Kadın Giyim Özellikleri

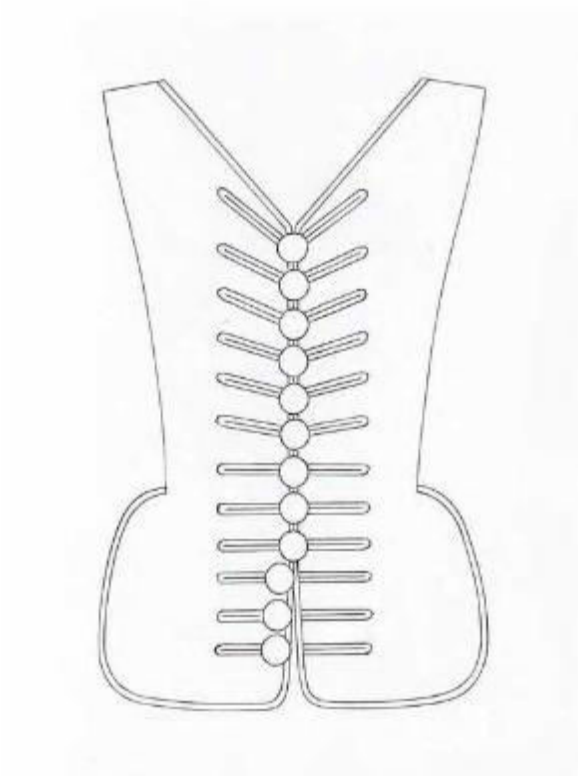
Avrupa ve Amerika'da kadın için iç giyim önemli bir yer tutmuştur. Pamuk, patiska ve kenevirden yapılmaktadır. Geniş yere kadar uzanan, kare veya yuvarlak yakalı parçalardır. Gündüz giyildiği gibi gece yatarken de giyilmektedir. Önceki dönemlerde iç gömleğin kolları elbisenden gözükür halde iken 1700'lü yıllarda direkt elbiseye dikilmiştir. 1830 yılından önce kadınlar külotu çok fazla kullanmamaktadır. Külot, arkadan bağcık kullanılarak bağlanmaktadır. Bazı kadınlar ise ten rengi külot kullanmışlardır (Rooney, 2005, s.50-51).



Şekil 2:18. Yüzyıl Boyunca Korsedeki Değişim
Kaynak: Hunniset, 1986, s.134

İngiliz korsesinin benimsenmesi ile önden bağlanan korseler arkadan bağlamaya başlamışlardır. Fransız korselerinin aksine İngiliz korsesi 1 cm'lik balina kemikleri ile yapılmaktadır. Fransız korsesinin ön kısmına kokulu otlar koyabilmek için küçük cep yapılmıştır (Köhler,1928, s.467). Saten, ipek ve brokardan yapılmıştır (Dereboy,2012, s.132). Fransız İhtilali ile korseler daha rahat hale gelmiştir (Dereboy,2004, s.85). Gögüs şeklini vurgulamak için korsenin ön orta kısıma üçgen şekilde ahşap parça yerleştirilmiştir. (Hunniset,1986 ,s.134).

Midelik 18. yüzyılda kadın giyiminin vazgeçilmezi olmuştur. Balina kemikleri ve kolalanarak sertleştirilmiştir. Elbiselerin ön açık kalan kısımlar bu parçalar ile kapatılmaktadır (Moda Geçmişten Günümüze, 2013, s.139).

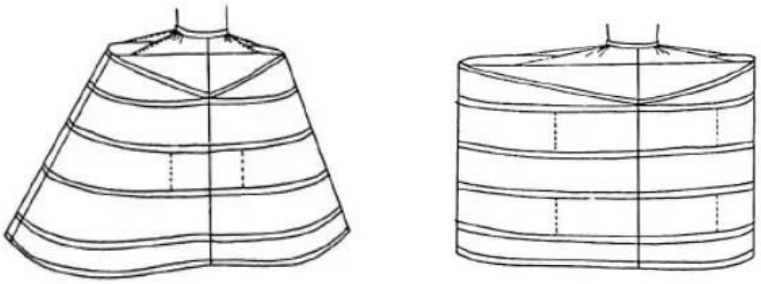


Şekil 3: Düğmeli Midelik 1760-1780
Kaynak: Hart, North,1998, s.202

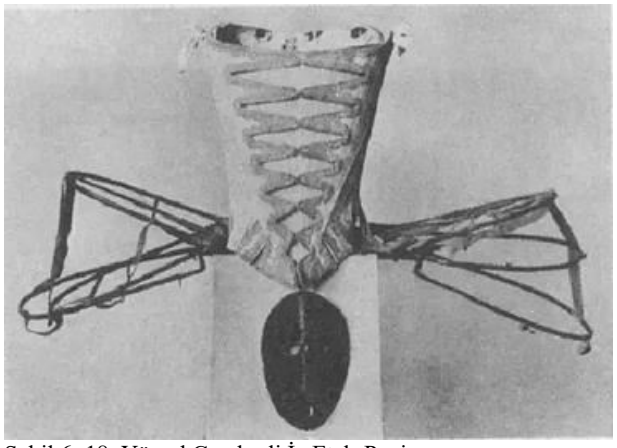
Midelik, 1780 yıllarına gelindiğinde önden düğmeli yapılmıştır. Yeleğe benzer şekilde durmaktadır. Erkek giyimindeki yeleğin havası vermektedir (Hunniset,1986, s.155).



Şekil 4: 18. Yüzyıla Ait Midelik Örneği
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/659566307945724106/



Şekil 5: Çemberli İç Etek Örnekleri
Kaynak: Hunniset,1986, s.142



Şekil 6: 18. Yüzyıl Çemberli İç Etek-Paniers
Kaynak: Köhler, 1928, s.462

XIV. Louis zamanında çemberli iç eteğin çevresi genişlemeye başlamıştır. En küçük çemberin çevresi 5 veya 6 metreyi bulmaktadır. La culbute, le bout-en train ve le tatez gibi çeşitleri vardır. İç eteğin genişlemesi ile kadınlar üç dört kişilik yer kaplamaya başlamışlardır (Köhler,1928, s.462). Kapıdan geçmek için kadınlar yan dönmek zorunda kalmıştır (Rooney, 2005, s.6). Marie Antoinette çemberli iç eteğin şeklini değiştirerek ön ve arkayı tamamen düz, yanları geniş şekilde kullanmıştır. Elbiselerin içlerine giyilen yanlara doğru geniş metalik çemberler rokoko dönemde belirleyici özelliklerinden biri olmuştur. Çemberli iç eteğin bu şekline paniers adı verilmiştir (Dereboy, 2004, s.83).1875 yılında modası geçmiş sadece törenlerde giyilmeye başlanmıştır.1780 yılında çemberli iç etek kullanımı bırakılmıştır. Çemberli iç eteklerin yerini yastıklar almıştır. 1700'lerin başında beyaz renkli ipek

çoraplar kullanılmaktadır (Köhler,1928, s.482-501). İlerleyen dönemde pembe, sarı, leylak renkleri ipek çoraplarda kullanılmıştır (Rooney, 2005, s.53).



Şekil 7: Bom Roll- Yastık Örneği
Kaynak: https://fashionhistory.fitnyc.edu/bum-roll/

Bol roll- yastık, keten kanvastan veya daha kalın patiskadan yapılıp içi ise yün veya pamuk ile doldurulmuştur. Pamuk veya ketenden yapılan bantlarla dikilmiştir (Mikhalia, Davies, 2006, s.122).



Şekil 8: 1745 Elbise Örneği
Kaynak: Cassin-Scott- 1986, s.66

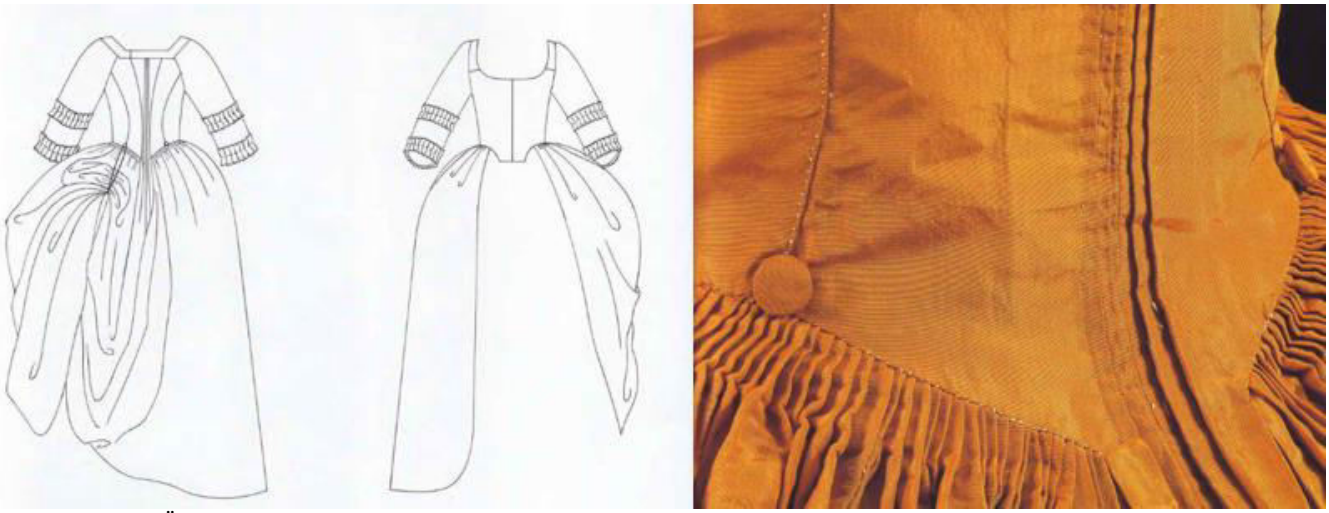
Rokoko dönemde kadın giysilerine değişik isimler verilmektedir. Polonya, Fransız, İngiliz ve Levi biçimi olarak elbiseler özelliklerine göre isimlendirilmiştir. Mantua, Rokoko dönemin başında kullanılan günlük, rahat kadın elbisesidir (Dereboy, 2004, s.82-84). Mantua, 17. yüzyıldan kalmıştır ve 1730'lu yıllara kadar giyilmiştir (Leventon, 2008, s.166).



Şekil 9: Robe a la Francaise 1770-1780 ve Robe a l'anglaise
Kaynak: Martin, 1998, s.20

Sack veya Robe a la Francaise, Robe a l'anglaise dönemdeki elbise çeşitlerindendir. Robe a la Francaise adlı elbisenin sırtında yere kadar uzanan parça bulunmaktadır (Hunniset, 1986, s.153-154.). Robe a la Francaise, 1705 yılında ortaya çıkmış volanlı, günlük elbisedir. Barok dönemde kullanılan sabahlıktan yola çıkılarak tasarlanmıştır. Arka omuzdan yakaya iliştirilmiş pilili pelerin ve dirseğe kadar dar düz şekilde inen, dirsekte genişleyen ve geri katlanan raket kollardan oluşmaktadır (Fogg, 2014, s.97). 1780 yılına kadar popülaritesini korumuştur (Rooney, 2005, s.5).

Robe a l'anglaise adlı elbise modelinde ise arkada parça bulunmamaktadır (Hunniset,1986, s.153-154). Robe a l'anglaise model elbisenin dikişlerinde balina kemikleri bulunmaktadır. Çemberli iç etek ile değil küçük yastıklarla kullanılmaktadır (Rooney, 2005, s.10). Rokoko dönemde elbiselerin süslemeleri, yapımından daha pahalıya mal olmaktadır (Contini, 1965, s.194).

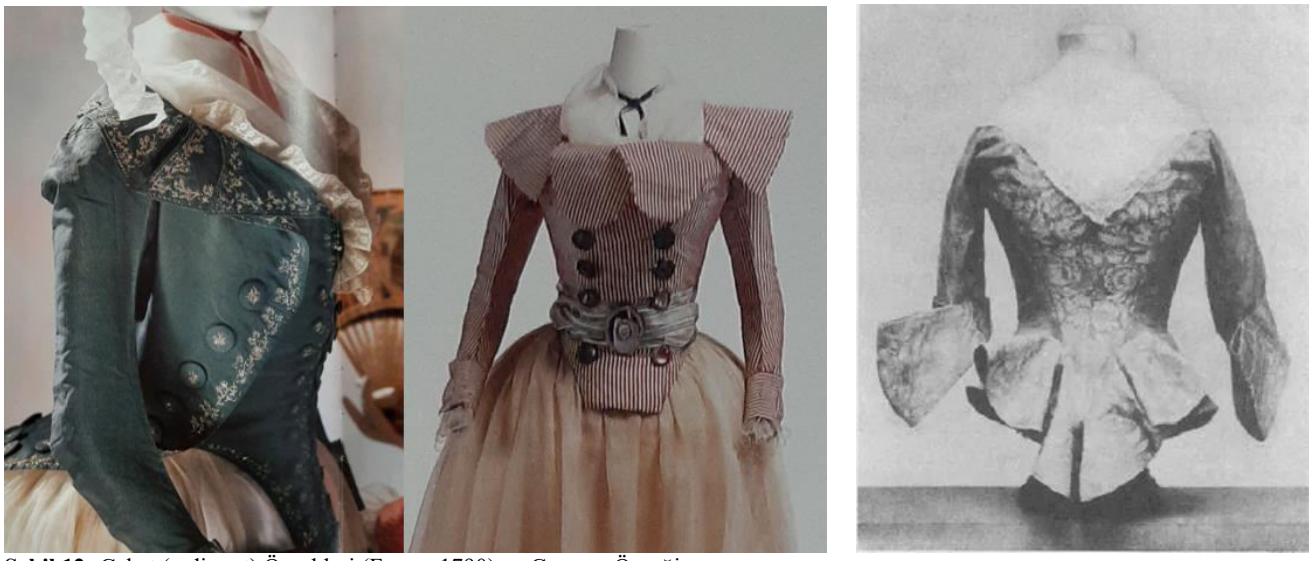


Şekil 10: Poloanise Örneği-1774
Kaynak: Hart, North,1998, s.39

Rokoko dönemin sonlarına doğru drape kullanımı en temel özelliklerdendir (Fogg, 2014, s.109). 1770 yılında Marie Antoinette 'in giydiği kıyafet Roba Al'a Polonaise kısa sürede popüler olmuştur. Kıvrımlar oluşturmak için etek bele doğru iple büzülmüştür. Eteği büzmek için üç bağcık kullanılmaktadır (Contini, 1965, s.194). İpek bağcıklar ve düğmelerle bele tutturulmaktadır (Fogg, 2014, s.109). 1780 yılından sonra tek klapalı, çift katlı, bebe drapeli büyük yakalar kullanılmıştır (Dereboy,2012, s.133). Kollara dantelden, muslinden yapılan tek katmanlı ya da en fazla beş katmanlı manşetler takmışlardır. Dönemde danteller pahalı olduğu tek bir iç gömleğe dikmek yerine kollarına ayrıca takılmıştır (bloshka.info.2022).



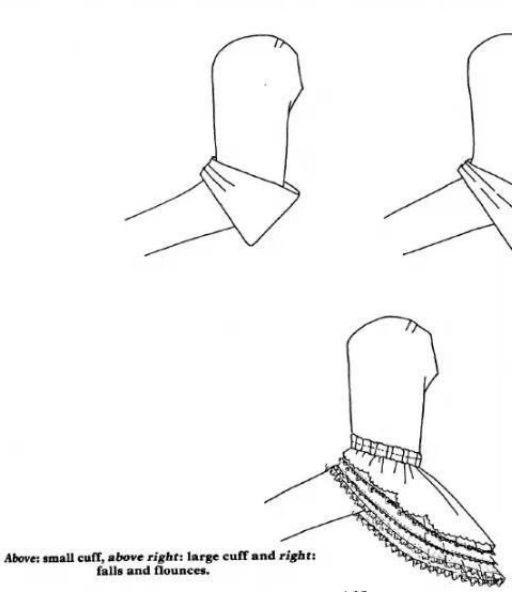
Şekil 11: Dönemde Kullanılan Dantel Manşetler
Kaynak: http://bloshka.info/2021/06/06/engageantes/



Şekil 12: Ceket (redingot) Örnekleri (Fransa 1790) ve Caracos Örneği
Kaynak: Köhler,1928, s.507 ve Akiko, 2002, s.114-120

Caracos adı verilen ceket benzeri giysiler giyilmiştir. Ön parça bağcıklı olduğunda midelik kullanılarak giyilmektedir. Önden düğmeli modelleri de bulunmaktadır (Köhler,1928, s.508). Marie Antoinette, 1770'lerin başında ata binmeyi öğrendikten sonra erkeklerin giydiği tarzda binici ceketleri giymeye başlamıştır (Moda Geçmişten Günümüze, 2013, s.149).





Şekil 13: Dönemdeki Kol Çeşitleri ve Contouches Çizimi -1730
Kaynak: Hunniset, 1986, s.165 ve Köhler,1928, s.471

Contouches, kadınların hem evde hem de dışarda giydikleri kollu uzun, geniş, pelerine benzeyen bir parçadır. Omuzlardan yavaşça genişleyerek yere doğru dökülmektedir. Ön kısım kurdelelerle fiyonk yapılarak bağlanmaktadır. İpek veya yünden yapılmaktadır (Köhler,1928, s.470). Resmi günlerde giyilen elbiseler haricinde günlük veya seyahatte giymek içinde elbiseler yapılmıştır (Contini, 1965, s.194).



Şekil 14: 18. Yüzyıl Kapitone Etek- Fransa
Kaynak:
https://www.metmuseum.org/art/collection/search/90475?when=A.D.+16001800&where=France&what=Costume&ft=costume&offset=0&rpp=40&pos=29

Elbise veya ceketin altına kapitone tekniğiyle yapılan etekler giyilmektedir (Hunniset,1986, s.147). Kapitone ise iki kat ipeğin arasında yün yerleştirilerek yapılmaktadır (Rooney, 2005, s.51).



Şekil 15: Chemise a la Reine
Kaynak: http://bloshka.info/2020/08/09/chemise-a-la-reine/



Şekil 16: Chemise Örneği
Kaynak: http://bloshka.info/2020/08/09/chemise-a-la-reine/

1780 yılında Marie Antoinette tarzını değiştirince moda tekrar değişmiştir. Giyimde sadeleşmeye geçmiştir. Chemises a la reine başta küçümsense de kısa zaman içerisinde taklit edilmiştir. Tarlatansız giyilen, beyaz ve soluk renklerde ince pamuk ve muslinden yapılmış, dar ve kuyruklu elbiseler moda olmuştur (Moda Geçmişten Günümüze, 2013, s. 149). Etek göğüsün altından başlamıştır. Kare yaka ve küçük kabarık kollar kullanılmıştır (Rooney, 2005, s.14). Çok kısa korsajlar giyildiği için göğüslerin büyük bir kısmı gözükmektedir (Challelmel, Hoey, Lillie, 2016, s.180).



Şekil 17: Pelis Örneği
Kaynak: http://bloshka.info/2022/12/04/domino/

Kadınlar ısınmak için kaşmir şallar, pelerinler ve ceketler giymişlerdir. 1797 yılında göğsün hemen altında biten spencer adlı ceket popüler olmuştur. Pelis adlı pelerin tarzı ceket de dönemde fazla kullanılmıştır (Rooney,2005, s.15). Avrupalı imalatçılar Hint şallarını taklit etmişlerdir fakat onlar kadar başarılı olamamışlardır (Leventon, 2008, s.172).

Saç ve şapka



Şekil 18: 1770'lerde Saçlar
Kaynak: https://minikar.ru/tr/home-cozy/zhenskie-pricheski-evropy-stili-rokoko-i-ampir-istoriya-pricheski-epoha-rokoko/

1770 yılında saç süslemesi doruğa ulaşmış ve çeşitli aksesuarlarla süslemişlerdir (Rooney, 2005, s.54). Bazı kadınlar saçlarına inci dizisi, çiçekler ve mini heykeller takmaktadır. Dönemde pudra oldukça yoğun kullanılmaktadır. Saçta yağı emerek yeniden şekillendirmek zorunda kalmamışlardır. Postiş ve doğal saç atasındaki renk farkını gizlemektedir. Saç deve kuşu tüyleriyle bezenmektedir (Fogg,2014, s.108-109).1722 yılında saçın çene dahil uzunluğu 70 cm olmuştur. Bu uzunluk giderek artmıştır.1790 yıllarında devasa saçların kullanımı bırakılmış ve topuz yapılmıştır. 1760 yılında hasır şapkalar oldukça popülerdir (Cassin-Scott- 1986, s.66).



Şekil 19: -1786 Yılına Ait Saç Stili ve 1783 Yılına Ait Saç Stili
Kaynak:
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=18th++hair+Styles&title=Special:MediaSearch&fulltext=Arama+&type=image ve
https://tr.pinterest.com/pin/60446819990985564/



Şekil 20: Saç Stili-1790 ve 1800 Yılında Saç Stili
Kaynak:
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=18th++hair+Styles&title=Special:MediaSearch&fulltext=Arama+&type=image ve Moda Geçmişten Günümüze Giyim Kuşam ve Stil Rehberi, 2013, s.169



Şekil 21: Hasır Şapka Örneği ve 1789 Yılına Ait Hasır Şapka ve Saç Stili
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/1036672407949550583/ ve https://www.metmuseum.org/art/collection/search/43790

Aksesuarlar

Pileler ve dantellerle süslenmiş dar bant şeklinde boyun bağları kullanmışlardır. 1780'lerde ise bu bağcık kullanılmamaya başlanıp düz büyük bir eşarpla boyun ve omuz kapatılmaktadır (Hunniset, 1986, s.155). Eşarbın uçları elbisenin içine yerleştirildiği gibi dışarıdan çapraz şekilde bağlanılmaktadır. Eldivenler deri ve ipektendir (Köhler,1928, s.482). Dirseğe kadar uzanan eldivenler kullanılmaktadır (Cassin-Scott, 1986, s.62). Dans eden insan figürlerinin ve manzara illüstrasyonlarının yer aldığı dantel yelpazeler kullanılmıştır. Küçük el çantaları, kürk manşonlar, kehribar, fildişi, altın, gümüş, değerli taşlarla sapları süslenmiş şemsiyeler ve bastonlar, opera dürbünleri ve maskeler dönem aksesuarlarındandır (Dereboy, 2012, s.134). Dönemde incilerden, mücevherlerden oluşan takı seti kullanılmaktadır. Bileği sıkı biçimde saran kabartma portreli bileklikler dönemde kullanılan aksesuarların arasında yer almaktadır (Fogg, 2014, s.111).




Şekil 22: Eşarp- Fichu Örneği ve Fransız Eldiven Örneği
Kaynak: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/170109 ve
https://www.metmuseum.org/art/collection/search/118381?when=A.D.+16001800&where=France&ft=18th+gloves&offset=0&rpp=40&pos=2

Makyaj

Güzellik diğer dönemlere oranla daha fazla ön plandadır. Kullandıkları zehir içerikli malzemeler cilt sorunları ve göz enfeksiyonlarına yol açmıştır. Kırmızı ruj ve allıklar, farlar, gözlerin belirgin olması için kalemler kullanılmıştır. Ben kullanımı dönemde popüler olmuştur. Benin kullanım yerlerine göre anlamları farklılık taşımaktadır (Dereboy, 2010, s.135). XVI. Louis dönemde toz haline getirilmiş kokulu nişasta çok kullanılmaktadır. Pudra kullanılmadan kadınlar yürüyüşe, tiyatroya çıkmamaktadır. Yarım asırdan uzun bir süre pudra kullanımı devam etmiştir. Yüz hatlarını yumuşatmış ve gözlerin parlak gözükmesini sağlamıştır. Fransız devrimi ile beraber kadınlar pudra kullanmayı bırakmıştır (Challelmel, Hoey, Lillie, 2016, s.157-181).

Ayakkabı

18. yüzyılda kadınlar elbiselerine uyması için ayakkabı veya terliklerini kumaşla kaplamaktadır. Genellikle deri ve topuklu ayakkabı kullanmışlardır (Rooney, 2005, s.52). Kapalı alanlarda kadınlar terlik giyilmektedir (Köhler,1928, s.482). Ayakkabıların üst kısmı keten ile sertleştirilip, dana derisi ile astarlanmaktadır. Louis topuk modadır (Fogg,2014, s.181). 1780 yılında topuklar kısalmıştır ve tokalı ayakkabılar giyilmeye başlanmıştır. Ayakkabı burunlarının sivriliği azalmış, düz tabanlı ayakkabılar moda olmuştur (Dereboy, 2012, s.135). Ayakkabılarda yaşanan bu değişiklik rahatlığı arttırmış ve terlik giyimi bırakılarak ayakkabı kullanmaya başlamışlardır (Köhler,1928, s.515).

FİLMLERDE KADIN KOSTÜMLERİNİN ROKOKO DÖNEME UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ

Makalenin bu bölümünde rokoko döneme ait üç filmde kadın giyiminin döneme uygunluğu filmlerdeki görsellerle, yukarıda bahsedilen rokoko dönemi kadın giyimi özellikleri baz alınarak incelenecektir. Dönem filmlerinden Marie Antoniette, Belle, The Duchess, Love & Frendship, Amadeus, Mozart's Sister, The Layd and Duke, Pride & Prejudice, Amazing Grace, Portrait of a Lady on Fire, Casanova, A Royal Affrait, Quils, The Favourite, The Royal Exchange, Layd J, Farewell My Queen izlenmiştir. Moda kraliyet ailesi ve soylular tarafından takip edilmektedir. Bu nedenle kraliyet ailesi ve soyluları konu alan üç film The Duchess, Love and Friendship ve Farewell My Queen seçilip kostümlerin döneme uygunluğu incelenmiştir. İnceleme yapılırken renk, kumaş, süsleme, saç ve makyaja ve kullanılan diğer dönem aksesuarlarına dikkat edilmiştir.

The Duchess (2008)

Georgiana Cavendish, Devonshire Dükü ile evli olmasına rağmen yaşadığı aşk ve politik olaylara atılması sebebi ile itibarını kaybetmiştir. Leydi Bess Foster ve kocası ile aralarında karmaşık bir ilişki başlamıştır (Erişim tarihi: 18.12.2022, dizigom1.com). Film 1770 yıllarında geçmektedir.



Şekil 23: The Duchess Krem Elbise
Kaynak: *https://www.imdb.com/title/tt0864761/mediaviewer/rm3849787649/ ve* https://www.dizigom1.com/hd-film-izle/the-duchess-hd1/

Elbisenin rengi, dönemin kullanılan renkleri arasındadır. Kumaş dönemde kullanılan kumaşlardandır. Elbise korseye iplerle bağlanmıştır. Elbisenin yaka formu, kollarının boyu döneme göre uygun gözükmektedir. Yakalar, kollar, etek kendi kumaşından büyüklü-küçüklü yılankavilerle süslenmiştir. Kollarda dantel kullanılmıştır. Arka tarafta iki pile ile omuza tutturulmuş parça bulunmaktadır. Bu özellikler rokoko dönem elbiselerinin en belirgin özelliklerindendir. Saçlar pudralanmıştır. Makyajda pudra az kullanılsa da rokoko dönem makyajına uygun gözükmektedir.



Şekil 24: The Duchess Turuncu Elbise
Kaynak: https://www.dizigom1.com/hd-film-izle/the-duchess-hd1/

Elbiselerin renkleri dönemde kullanılan renkler arasındadır. Çizgili ve çiçekli kumaşlar dönemde de kullanılmaktadır. Sağdaki kadının iç gömleği yakadan gözükmektedir. Yaka formu, kolların dar ve dirsek hizasında bitişi, dirsek bitişinde gözüken dantel manşetler, ön bedende kullanılan süslü midelik dönemin havasını yansıtmaktadır. Boyunda kullanılan kolye, saç stili dönemde kullanılan modellerdendir. Saç ve makyajda pudra kullanılmaması dönem özelliklerine uygun gözükmemektedir.

Soldaki kadının iç gömleği yakadan gözükmektedir. Yaka formu, kolların dar ve dirsek hizasında bitişi, kolların "s" şekilli fırfırlarla süslenmesi, dirsek bitişinde dantel manşetler, ön bedende kullanılan fırfırlarla süslü midelik dönemin havasını yansıtmaktadır. Yakayı kapatmak için kullanılan eşarp ve boyundaki kolye dönemde sıkça kullanılan aksesuarlardandır. Rokoko dönemde saç ve makyajda yoğun pudra kullanılmıştır. Oyuncuların saçlarında ve makyajlarında yoğun pudra gözükmemektedir.



Şekil 25: The Duchess Mor Elbise
Kaynak: https://www.imdb.com/title/tt0864761/mediaviewer/rm699765760?ref_=ttmi_mi_all_sf_6 ve https://tr.pinterest.com/pin/264938390584503021/

Koyu renkler tercih edilmiştir. Mor rokoko dönemde kullanılan renkler arasında yer almaktadır. Yaka formu ve süslemeleri, dar dirsek hizası kollar, kol süslemeleri, bedenin dar ve sivri bitişli olması döneme uygun görünüm yaratmıştır. Kapitone etekler dönemde çok kullanılmaktadır. Kapitone etek tercihi döneme uygun gözükmektedir. Yanlara doğru geniş, ön ve arka düz çemberli iç etek kullanılmıştır. Üst elbisenin eteklerinin arkada büzülmesi, yapay çiçek kullanımı döneme ait özelliklerdendir. Saçlar dönemde kullanılan saç stilleri arasında yer almaktadır. Çeşitli aksesuarlarla süslenmiştir. Allık, pudra, ruj kullanımı rokoko dönemin makyajına uygun gözükmektedir. Dönemde elmaslar fazla kullanılmıştır. Oyuncunun kullandığı kolye dönem takılarına uygun gözükmektedir.



Şekil 26: Dönemde Kullanılan Desenli Kapitone Etek
Kaynak: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/107932



Şekil 27: The Duchess Mavi Elbise
Kaynak: https://www.dizigom1.com/hd-film-izle/the-duchess-hd1/



Şekil 28: The Duchess Mavi Elbisenin Detayları
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/639581584599797768/

Rokoko dönemde kullanılan kumaşlarla benzerlik göstermektedir. Mavi renk dönemde kullanılan renkler arasında yer almaktadır. Yaka formu, yaka süslemesi, kolların dar ve dirsek hizasında bitişi, dantelden yapılan manşetler dönemin özelliklerindendir. Elbise ön ortadan kapanmıştır. Eteğin önden gözükmesi, etekteki el nakışları, piliseler ve danteller döneme uygun süslemelerdendir. Yanları geniş, ön ve arkası düz çemberli iç etek, yapay çiçek kullanımı rokoko dönem için uygun olmuştur. Dönemde elmas çok sık kullanılan değerli taşlar arasındadır. Saçların kabartılarak devasa boyutta yapılıp, kuş tüyleri ve diğer aksesuarlarla süslenmesi dönemin en belirgin saç stilidir. Makyajda pudra, allık ve rujun belirgin olması rokoko dönemin makyaj özelliklerini yansıtmaktadır. Yüze ben yapmak dönemde oldukça popüler hale gelmiştir. Oyuncunun sağ tarafında kendi yaptığı ben gözükmektedir.



Şekil 29: The Duchess Çizgili Elbise
Kaynak: https://www.imdb.com/title/tt0864761/mediaviewer/rm560601345/



Şekil 30: The Duchess Çizgili Elbisenin Detayları
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/639581584599797879/

Renkler dönemde kullanılan renkler arasındadır. Çizgili kumaşlar rokoko dönemde çok kullanılan kumaşlardandır. Robe a'la Polonaise giymiştir. Elbisenin etekleri, arka bele doğru büzülmektedir. Kendi kumaşından ve dantellerden yapılan farbelalar döneme uygun süslemelerdendir. Elbise ön ortada, sivri bitişle kapanmaktadır. İç etekten gözüken kalın farbela dönemde çokça kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bom roll – yastık, yapay çiçek, eldiven, şemsiye, kolye ve tüylü, çiçekli hasır şapka kullanımı rokoko dönemin giyim kuşamına uygun özellikler arasındadır. Saç döneme uygun olacak şekilde kabarık yapılmıştır. Allık ve ruj kullanımı rokoko dönem makyajına uygun gözükmektedir.



Şekil 31: The Duchess Çizgili Elbise
Kaynak: https://costumesandjewelryandtiarasohmy.tumblr.com/post/120991230467/kitkate1327mademoisellelapiquante-the

Oyuncunun giydiği elbisenin rengi dönemde kullanılan renkler arasındadır. Çizgili kumaş seçimi rokoko dönem için isabetli olmuştur. Dar kollar, bedene sıkıca oturması, ön ortada sivri bitişle kapanması dönemin kostüm özelliklerine uygun gözükmektedir. Kendi kumaşından yapılan farbelalar döneme ait süslemelerdendir. Bom roll-yastık kullanımı dönem için isabetli olmuştur. Eşarp ile yaka açıklığının kapatılması, kolye seçimi döneme uygun özellikler arasındadır. Saçlar döneme uygun gözükmektedir. Soluk beyaz yüz ve yoğun allık kullanımı rokoko dönem makyajını yansıtmaktadır.

Love & Friendship (2016)

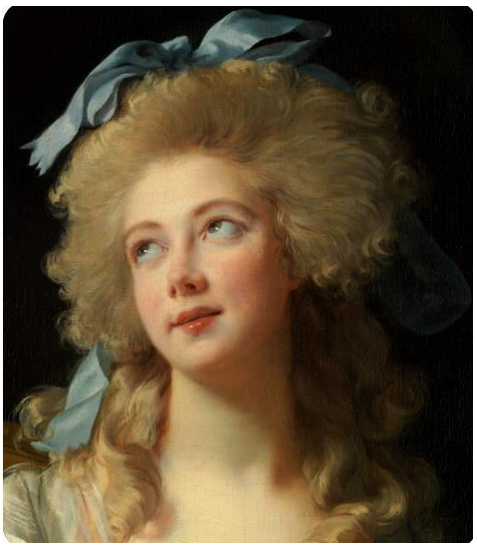
Jane Austen'in kitabından beyaz perdeye uyarlanmıştır. Susan ve kızı Frederica kendilerine uygun eşler aramaktadırlar. Erkeklerin kadınlar karşısındaki zayıflığını konu almaktadır. Film 1790'lı yıllarda geçmektedir (Erişim tarihi:19.11.2022 https://www.beyazperde.com/filmler/film-235296/).



Şekil 32: Love and Friendship Desenli Elbise
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/575475658639022733/

Renk dönemde tercih edilen renkler arasındadır. Elbisenin kumaşı döneme uygun gözükmektedir. Fakat kumaşta kullanılan desen dönem dışı bir görüntüye neden olmaktadır. Elbisenin yaka formu, açıklığı ve fırfırlarla

süslenmesi Rokoko dönem için isabetli olmuştur. Ön bedendeki sivri bitişli midelik Rokoko dönemde kullanılanlarla uygunluk göstermektedir. Elbisenin formu Rokoko dönemi elbiselerine uygunluk göstermemektedir. Elbisenin boyu döneme göre uzun gözükmektedir. Rokoko dönemde hamile kadınların giydiği elbiselere benzerlik göstermektedir. Kollara tek kat takılan dantel manşet döneme uygun gözükmektedir. Kollar döneme göre uzundur gözükmektedir. Bom roll-yastık kullanılmamıştır. Saçların 1800'lü yıllarda kullanılan modelde yapılması olayın geçtiği yıla uyum sağlamamaktadır.



Şekil 33: Dönemde Kullanılan Saç Stili
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/60446819990985564/



Şekil 34: Love and Friendship Mavi Ceket
Kaynak: https://www.gununfilmleri.com/love-friendship-2016-izle/



Şekil 35: Love and Friendship Mavi Elbise
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/464433780319948244/

Renk dönemde kullanılan renkler arasında yer almaktadır. Elbisenin yakası formu doğrudur fakat yaka Rokoko dönem için çok kapalı kalmaktadır. Kollar döneme göre uzun gözükmektedir. Fırfırlarla süslenmesi, raket manşetler, koldan gözüken dantel manşet, belde kullanılan kuşak dönem özelliklerine uygun bir görünüm yaratmıştır. Fakat dönemde desensiz kuşak kullanılmaktadır. Yakayı kapatmak için eşarp kullanımı isabetli olmuştur. Bom roll- yastık kullanılması rokoko dönem özellikleri arasındadır. Film 1790'lı yıllarda geçmektedir. Oyucunun saç modeli ise 1800'lü yıllarda yapılan modellerdendir. Tenin soluk ve allıkların belirgin olması dönemde yapılan makyaj özelliklerine yakın görünüm sağlamıştır.



Şekil 36: Love and Friendship Pembe Elbise
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/97390410681475971/

Pembe renk dönemde oldukça yoğun bir şekilde kullanılan renkler arasındadır. Kumaş dönemde kullanılan kumaşlara uygunluk göstermektedir. Elbisenin yaka formu doğru fakat Rokoko dönem için çok kapalı kalmıştır. Süslemeler, uzun ve dar kollar dönem özelliklerine uygun gözükmektedir. Kullanılan siyah puantiyeli tül dönemden uzak bir görüntü oluşturmuştur. Kadife madalyonlu kolye dönem aksesuarlarındandır. Oyuncunun saçı 1800'lü yıllarda kullanılan saç stilleri arasındadır. Filmin geçtiği zaman dilimine göre erken kullanılmıştır.



Şekil 37: Love and Friendship Çizgili Elbise
Kaynak:https://tr.pinterest.com/pin/AVVepBsIuYGVjeoDTB8ZgaVk2YbN8yzQPGpBnPgoPrV3Rq_ZGsX60Y/

Renkler dönemde kullanılan renkler arasındadır. Çizgili kumaş kullanımı döneme uygun gözükmektedir. Elbisenin etekleri arkaya doğru toplanması, kolların dar ve uzun olması döneme uygun özellikler arasındadır. Elbisenin boyu döneme göre uzun kalmıştır ve etek kloş gibi durmaktadır. Dönemde kullanılan pilili elbiselerin kesimine benzememektedir. Önden bakıldığında yaka biçimi dönemde kullanılanlara benzemektedir. Fakat arkada dik duran yaka dönem dışı görüntüye sebep olmuştur. Belde kullanılan kuşak, ön bedeni kapatmak için sivri midelik kullanılmasına rağmen elbise Rokoko dönem için uygun gözükmemektedir. Saçlar tepede toplanmış, ön alın kısımda küçük lüleler yapılmıştır. Saç aksesuarı olarak bant kullanılmıştır. Oyuncuda kullanılan bu saç modeli Rokoko dönem sonunda 1800'lerde kullanılan saç modelidir. Makyaj döneme uygun gözükmemektedir.



Şekil 38: 1800'lü Yıllarda Saç Stili
Kaynak: (Moda Geçmişten Günümüze Giyim Kuşam ve Stil Rehberi, 2013, s.169)



Şekil 39: Love and Friendship Kırmızı Elbise
Kaynak: https://www.gununfilmleri.com/love-friendship-2016-izle/

Kırmızı renk törenlerde, resmi durumlarda kullanılan renkler arasındadır. Kumaş seçimi döneme uygun gözükmektedir. Elbisenin etekleri arkaya doğru toplanmıştır. Oyuncu 1785'li yıllara ait olan Robe a la Polonies giymiştir. Elbise boyu döneme göre çok uzun gözükmektedir. Rokoko dönemdeki elbiseler incelendiğinde ayakkabıların gözükecek biçimde olması gerekmektedir. Ön ortada düğmelerle kapanması ve sivri bitiş Rokoko döneme uygun gözükmektedir. Elbisenin önünde kırıklar oluşmuştur. Elbisenin altına korse giyilmemiş gibi durmaktadır. Dönemde kullanılan elbiselerin üst beden kısımları sert ve düz biçimde durmaktadır. Kollar dar ve uzun olması Rokoko dönem özellikleri arasındadır. Saç ve makyaj döneme uygun gözükmemektedir. Saçlar 1800'lü yıllarda yapılan saçlar arasında yer almaktadır. Oyuncunun saç modeli olayın geçtiği döneme göre erken kalmıştır. Kadife kolye ve ucundaki madalyon döneme uygun aksesuarlardandır.



Şekil 40: Düz, Sert Görünümlü Döneme Ait Ceket Örneği
Kaynak: https://jeannepompadour.tumblr.com/post/61376788261/caraco-a-la-pierrot-c-1785-90



Şekil 41: Love and Friendship Mavi Elbise
Kaynak: https://www.gununfilmleri.com/love-friendship-2016-izle/

Oyuncunun giydiği elbisenin rengi dönemde kullanılan renkler arasında yer almamaktadır. Yaka formu ve süslemesi döneme uygun olsa da Rokoko dönem için çok kapalı kalmıştır. Rokoko dönemde kadınlar göğüslerini görünecek kadar açık elbiseler, ceketler giymişlerdir. Bu açıklık ise eşarp ile kapatılmaktadır. Yakanın içinden gözüken eşarp dönemde kullanılan aksesuarlardandır. Kuşak dönemde kullanılan parçalardandır. Karakter bu sahnede hamiledir. Oyuncunun giydiği kostüm hamilelere göre uygun gözükmemektedir. Saçlar döneme uygun gözükmemektedir. Makyaj dönemde yapılan makyaj özelliklerini taşımamaktadır.



Şekil 42: Dönemde Kullanılan Hamile Elbiseleri
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/639581584599798766/ ve https://tr.pinterest.com/pin/639581584599798758/

Farewell, My Queen (2012)

Fransız İhtilali döneminde Sidonie, Versay Saray'ında Kraliçe Marie'nin yanında okuyucu olarak çalışmaktadır. Sidonie ve Kraliçe Marie'nin ilişkisi derin bir arkadaşlığa dönüşmüştür. Monarşinin tehlikeye girmesi ile sarayı diğer çalışanlar terk ederken Sidonie, kraliçesini ve görevini terk etmemiştir. Böylece Sidonie, Marie Antoinette tarafından kişisel işler için kullanılır. Film 1789 yılında geçmektedir

(Erişim tarihi: 17.11.2022, https://www.beyazperde.com/filmler/film-189188/).



Şekil 43: Farewell My Queen Yeşil Elbise
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/639581584599797966/ ve https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/kralicenin-vedasi-farewell-my-queen-fhd2/

Rokoko dönemde pastel tonlar kullanılmıştır. Yeşilin tonu döneme göre çok canlı gözükmektedir. Nakış işlemeli ve düz kumaş kullanılmıştır. Elde yapılan nakış işlemeleri dönemin en belirgin özelliklerindendir. Elbisenin kumaşı yoğun şekilde nakışlıdır. Makine nakışı dönemde mevcut olmadığından el ile yapılmaktadır. El nakışı ise uzun zaman ve maliyet gerektirmektedir. Yoğun nakışlı, canlı yeşil renkli kumaş döneme uygun gözükmemektedir. Elbisenin ön ve arka yaka kısmındaki nakışlı kısım, döneme ait kostüm özellikleri arasında yer almamaktadır. Nakışlı yeşil kısım, düz yeşil kumaştan kesiksiz ve dikişsiz bütün halde olması gerekmektedir. Ön bendenin sivri bitişli, önden düğmeli olması dönemin havasını yansıtmıştır.



Şekil 44: Rokoko Dönem Elbise Yaka Detayı
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/836965912013882096/



Şekil 45: Rokoko Döneme Ait Elbisenin Arkasındaki Sivri Bitiş
Kaynak: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/83878

Dönemdeki elbiselerde arka bedenin sivri şekilde bittiği ve arka orta kısımda dikişlerin olduğu gözükmektedir. Oyuncunun elbisesinde ise belirtilen özellikler gözükmemektedir. Yakada kullanılan yapay çiçek dönem için isabetli olmuştur. Eteğin ön ortadan gözükmesi ve bom roll kullanılması Rokoko dönem özellikleri arasında yer almaktadır. Saçlarda kullanılan tüyler ve çanta dönem aksesuarlarındandır. Saçlarda peruk kullanılmaması ve pudranın az olması dönemi yansıtmıştır.



Şekil 46: Farewell My Queen Krem Elbise
Kaynak: https://www.imdb.com/title/tt1753813/mediaviewer/rm3241849088/

Oyuncunun elbisesi dönemde kullanılan renklerin arasında yer almaktadır. Elbisenin kumaşı döneme uygun gözükmektedir. Eteğin önden gözükmesi, yaka formu ve yakanın fırfırlarla süslenmesi, dirsek hizası dar kollar, dantel manşetlerle süslenmesi Rokoko dönemine uygun özelliklerdendir. Yakadaki yapay çiçekler ve yelpaze dönemde kullanılan aksesuarlardandır. Peruk ve pudra kullanılması Rokoko dönemi özellikleri arasında yer

almaktadır. Filmin konusu 1789 yılında geçtiği için kostümlerde, saçlarda ve makyajda sadeleşme başlamıştır. Oyuncunun kostümü, saçı ve makyajı ile 1770'li yılların özelliklerine uyum göstermektedir. Dönemde chemise a la reine, redingot ve ceketler sıklıkla kullanılmaktadır.



Şekil 47: Farewell My Queen Chemise
Kaynak: http://www.coveringmedia.com/movie/2012/07/farewell-my-queen.html ve https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/kralicenin-vedasi-farewell-my-queen-fhd2/

Chemise a la reine için elbisenin kumaşı kalın gözükmektedir. Dönemdeki elbiseler incelendiğinde ince kumaşlardan yapıldığı gözükmektedir. Dönemde ki elbiselerde keten, ipek ve muslin kullanılmaktadır. Oyuncunun elbisesinin formu dönemdeki elbiselere benzerlik göstermektedir. Elbisede kuşak kullanılması dönem özelliklerini yansıtmaktadır. Saç döneme uygun gözükmemektedir.



Şekil 48: Chemise a la Reine Örneği
Kaynak: https://fabricnfiction.com/2019/08/05/chemise-a-la-reine/



Şekil 49: Farewell My Queen Ceket
Kaynak: https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/kralicenin-vedasi-farewell-my-queen-fhd2/

Ceket form olarak döneme uygun gözükmektedir. Önden düğmeli, geniş yakalı, ön bel hizasında, arkanın uzun ve sivri oluşu dönem için isabetli olmuştur. Ceketler korsenin üzerine giymektedir. Elbisenin üzerine mont gibi giyilmemektedir. Kadınlar soğuk havadan korunmak için şal, cübbe veya pelerin kullanmaktadır. Saçlar dönemi yansıtacak şekilde yapılmamıştır.



Şekil 50: Farewell My Queen Mor Elbise
Kaynak: http://www.coveringmedia.com/movie/2012/07/farewell-my-queen.htmlv



Şekil 51: Farewell My Queen Mor Elbise ve Arka Detayı
Kaynak: https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/kralicenin-vedasi-farewell-my-queen-fhd2/

Elbisenin kumaşı dönemde kullanılan kumaşlardan yer almamaktadır. İç gömlek kullanılmıştır. İç gömleğin kumaşı döneme uygun gözükmektedir. Önden düğmeli, kare ve düşük yakalı ceketler dönemde kullanılmaktadır. Ceketin önden düğmeleri olduğu için tekrar arkadan açılıp kapanması düz bitişli olması dönemden uzak bir görünüm vermektedir. Rokoko dönem ceketleri incelendiğinde arka bedenin sivri şekilde bittiği görülmektedir. Korsesiz ceket kullanımı döneme uygun bir görüntü oluşturmamaktadır. Yakada kullanılan mor renkli partlet geçmiş yüzyıllarda kullanılmaktadır. Dönemde yaka dekoltesini kapatmak için eşarp kullanılmaktadır.



Şekil 52: 15. Yüzyıl Partlet Örneği
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/16958936077414471/

Partlet, 15. Yüzyılda keten, muslin ve ipek kumaştan yapılmaktadır. Yaka bölgesini kapatmak için elbisenin içine giyilmektedir (Moda Geçmişten Günümüze, 2013, s.50).



Şekil 53: Farewell My Queen Mavi Elbise
Kaynak: https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/kralicenin-vedasi-farewell-my-queen-fhd2/

Saks rengi dönmede kullanılan renkler arasındadır. Elbisenin kumaşı döneme uygun gözükmektedir. Elbise form olarak dönemdekilere benzetilmek istenmiştir. Ön bendende ki sivri bitiş döneme uygun görünüm kazandırmıştır. Eteğin önden gözükmesi dönem özelliklerindendir. Kollar ve etek kenarlarındaki üçgen dişli süsleme, dönem süslemeleri arasında yer almaktadır. Kuşak dönemde kullanılan aksesuarlar arasındadır. Saç ve makyaj Rokoko dönem özelliklerini taşımamaktadır.



Şekil 54: Döneme Ait Üçgen Dişlerle Süslenmiş Benzer Elbise Örneği Döneme Ait Benzer Elbise Örneği 1780-1795
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/639581584599798685/ ve
https://emuseum.history.org/objects/16878/gown?ctx=cbfa29266a17fb47892427f0e9d655b307c9ba50&idx=53

SONUÇ

Rokoko dönemi kadın giyim kuşam özellikleri araştırılmış, döneme ait Farewell, My Queen, The Duchess ve Love and Friendship adlı filmlerden alınan görsellerle kadın kostümleri incelenmiştir. Kostümlerde yapım yılı, bütçe gibi faktörler etkili olsa da kostüm tasarımcısının döneme ait araştırma yapması ve karakterin özelliklerini ön plana çıkaracak kostümler hazırlaması önem teşkil etmektedir.

Love and Friendship filmin kostüm tasarımcısı Eimer Ni Mhaoldomhnaigh'dir. Eimer Ni Mhaoldomhnaigh röportajında "Dar bütçe ile kısa zamanda doğru kostümler yaptık. Beş haftalık süre içerisinde her şeyi derinlemesine düşünecek vaktimiz yoktu" demiştir. Filmde dönem özelliklerini yansıtan kostümler kadar yansıtmayan kostümlerde bulunmaktadır. Kısa sürede yapılması kaynaklı derin araştırmalara girilememiş olmasının etkisi olmaktadır. Elbiselerin ve ceketlerin yakasının döneme göre çok fazla kapalı ve kolların uzun olması Rokoko dönemden uzak bir görüntü oluşmasına neden olmaktadır. Kostümleri tamamlayıcı unsuru olan saç ve makyaj olayın yaşandığı dönem özelliklerini taşımamaktadır. 1800'lü yıllara ait saç modelinin özellikleri görülmektedir.

Farewell my Queen'in kostümler Christian Gasc ve Valérie Ranchoux tarafından yapılmıştır._Cesar Ödülleri'nde "En İyi Kostüm" ödülünü kazanmıştır. Rokoko dönemde pastel tonlar kullanılmıştır. Film sonunda Sidonie'un giydiği yeşil kostümün rengi Rokoko döneme göre çok canlıdır. Kostümün kumaşı yoğun şekilde nakışlıdır. Makine nakışı dönemde mevcut olmadığından el ile yapılmaktadır. El nakışı ise uzun zaman ve maliyet gerektirmektedir. Yoğun nakışlı, canlı yeşil renkli kumaş dönemi yansıtmamaktadır. Elbisenin ön ve arka yaka kısmındaki nakışlı kısım, döneme ait kostüm özellikleri arasında yer almamaktadır. Nakışlı yeşil kısım, düz yeşil kumaştan kesiksiz ve dikişsiz bütün halde olmalıdır. Dönemde elbiseler önden açılıp kapanmaktadır. Elbiselerin arkadan açılıp kapanması başka dönemin özellikleri arasındadır. Kostümler genel olarak Rokoko dönem özelliklerini yansıtmadığı gözlemlenmiştir.

The Duchess filmindeki kostümler, renkler, kumaşlar ve elbiselerin formları Rokoko dönemin özelliklerini taşıdığı gözlemlenmiştir. Yaka formları, düşüklüğü, dar-uzun veya dirsek hizası kollar, midelik, korse kullanımı, süslemeler, saç ve makyaj incelendiğinde Rokoko döneme uygunluk göstermiştir. Film En İyi Kostüm Tasarımı dalında Oscar'ı kazanmıştır. Kostümler Michael O'Connor tarafından tasarlanmıştır. Film için çok fazla kostüm dikilmiştir. Düşes'in moda ikonu olduğu bilinmekteydi ve bunu filmde de göstermek önem taşımaktaydı. O' Connor "Kostümlerdeki detayların hiçbirinin tesadüfen ya da güzellik için olmadığını, Düşes 'in karakterini, kişiliğini de yansıttığını belirtmiştir".

Dönem araştırması iyi yapılmadan tasarlanan kostümlerde başka döneme ait olan özellikler görülmektedir. Filmdeki kostümlerin döneme uygun olması izleyiciyi dönem ve karakter hakkında doğru bilgi aktarırken, filmin etkisini arttırmış ve adından bahsettirmiştir.

KAYNAKÇA

Akiko, F. (2002). Fashion: A History from the 18th to the 20th Century, The Collection of the Kyoto Costume Institute,. İtalya.

Aksu, H. (2008). Rokoko. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Cilt. 35). İstanbul: TDV Yayınları.

Anderson, B. & Anderson, C. (1999) Costume Design (2nd Edition ed.). Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.

Cassin-Scott, J. (1986). The Illustrated Encyclopaedia of Costume and Fashion 1550-1920, Blanford Press LTD.

Challelmel, A. & Hoey, C. & Lillie, J. (2016). The History Of The Fashion In The France, London.

Contını, M. (1965). Fashion: From Ancient Egypt to the Present Day, The Odyssey Press, New York.

Dereboy, E. (2004). Kostüm & Moda Tarihi, Güzel Sanatlar Merkezi Stilistlik Kursu ve TIC. LTD. ŞTİ, Ankara.

Dereboy, E. (2012). Tablolarla Kostüm Tarihi, Güzel Sanatlar Merkezi Stilistlik Kursu ve TIC. LTD. ŞTİ, Ankara.

Fogg, M. (2014). Modanın Tüm Öyküsü, Hayalperest Yayınevi Dağ Tic. Ltd. Sti. İstanbul.

Halıcı, E. & Yurttaş, H. (2022). Barok- Rokoko Üsluplarının Mimari Süslemedeki Gücü, Anasay, Sayı:19, DOI: 10.33404/anasay.1056325

Hart, A. & North, S. (1998). Historical Fashion in Detail- The 17th and 18th Centuries, V&A Publications, London.

Hunnisett, J. (1986). Period Costume for Stage Screen Patterns for Womens Dress 1500-1800, Bell And Hyman Limited, London.

Koca, E. & Koç, F. & Kaya, Ö. (2011). Kostüm Tasarımcılarının Tasarım Sürecinde Karşılaştıkları Problemler, e-Journal of New World Sciences Academy, Volume:6, Number:2, Article Number:2C0034.

Köhler, C. (1928). A Hıstory Of Costume, Dover Publıcatıons, INC, New York.

Leventon, M. (2008). What People Wore When, The Ivy Press Lımıted, New York.

Martin, R. (1998). The Ceaseless Century- 300 Years Of Eighteenth Century Costume, The Metropolitan Museum Art, New York

Mikhalia, N. & Davies, J. (2006). The Tudor Tailor-Reconstructing 16th Century Dress, Costume and Fashion Press, America.

Moda Geçmişten Günümüze Giyim Kuşam ve Stil Rehberi, Çev. Özen, D. (2013)., Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Muratalan, T. (2011). Tarih Öğretmenlerinin Tarihî Filmlerden Yararlanırken Karşılaştıkları Sorunlar. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özön, N. (2008). Sinema Sanatına Giriş. İstanbul: İdil Matbaacılık

Özön, N. (1985). Sinema Uygulayımı, Sanatı, Tarihi. Hil Yayınları

Öztaş, S. (2007). Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarı Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Rooney, A. (2005). The Eighteenth Century History of Costume and Fashion, Bailey Publishing Associates Ltd, New York.

Tekin, S. (2007). Sahne Sanatlarında Kostüm Tasarım Süreci ve Bu Süreç İçinde İstanbul Devlet Opera ve Balesi'nde Sahnelenen Eserlerin İncelenmesi. Eskişehir: Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Yarman, O. (2013). Geç Barok Döneminden Klasik Döneme Geçişte Rokoko, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Accounting

Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Bağımsız Denetçilere Yönelik Etik Eğitiminin Bağımsız Denetçilerin Muhasebe Hile Türleri Algı Ölçeği

A Scale Development Study: Ethical Training For Independent Auditors Types Of Accounting Fraud Perception Scale of Independent Auditors

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Bağımsız denetçilerin aldıkları mesleki etik eğitimin görevlerini yaparken hile algısına etkisini belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Hile türleri algı ölçeği : "Finansal Tabloların Bağımsız Denetiminde Bağımsız Denetçinin Hileye İlişkin Sorumlulukları" yasal düzenlemesi ve Bağımsız Denetim Standardı 240'da yer verilen Varlıkların Kötüye Kullanılması ve Hileli Finansal Tablo düzenleme şeklinde iki hile türü kullanılarak geliştirilmiştir. Bağımsız denetim standardından faydalanarak hazırlanan anket formu basit random belirlenen 400 bağımsız denetçiye ölçek geliştirmek için birincil uygulanarak veri seti AFA çalışmasında öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO ve Bartlett testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. İkincil olarak da uygulanan anket verileri SPSS ve LISREL programı ile Anova testi ve regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır..Çalışmada elde edilen bulgulara göre; mesleki etik eğitimini alan muhasebe hile türlerine göre algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağımsız Denetim, Hile Türü Algısı. Etik Eğitimi

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a measurement tool that can determine the effect of the professional ethics training received by independent auditors on the perception of fraud while performing their duties.

Fraud types perception scale: It was developed by using two types of fraud, namely the legal regulation of "The Independent Auditor's Responsibilities for Fraud in the Independent Audit of Financial Statements" and the Misuse of Assets and Fraudulent Financial Statement issuance, which are included in the Independent Audit Standard 240. The questionnaire form prepared using the independent auditing standard was applied to 400 independent auditors, who were determined according to the simple random method, to develop a scale, and in the AFA study, first of all, whether the data set was suitable for factor analysis was determined according to the results of KMO and Bartlett tests.

Secondary questionnaire data were used with SPSS statistical package program and LISREL program as well as Anova test and regression analysis methods. According to the findings obtained in the study; A significant difference was determined between the perception levels of the auditors who received and did not receive professional ethics training according to the accounting fraud types.

Keywords: External Audit, Scale Of Fraud Type Perception, Ethic Education

Cenk Kiritoglu [1]
Mehmet Özbirecikli [2]

How to Cite This Article
Kiritoglu, C. & Özbirecikli, M. (2023). "Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Bağımsız Denetçilere Yönelik Etik Eğitiminin Bağımsız Denetçilerin Muhasebe Hile Türleri Algı Ölçeği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4952-4960. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67544

Arrival: 05 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Özel sektörde hızla artan sahte belge kullanımı, gerçeği yansıtmayan muhasebe kayıtları, yanıltıcı finansal tablolar düzenlenmesi, şirketi gerçekte olduğundan daha yüksek karlı göstererek ortakları yanlış bilgilendirmek suretiyle etik dışı davranışlarla muhasebe hileleri yaygınlaşmaktadır.

Sertifikalı Hile Denetçileri Birliği'nin (Association of Certified Fraud Examiners - ACFE) 2022 yılında yaptığı bir araştırmaya göre; Hileli işlemleri; Varlıkların Kötüye Kullanılması, Hileli Finansal Raporlama ve Zimmete Geçirme şeklinde 3 ana grupta toplamıştır. Bu çalışmada tespit edilen hilelerin şirketlere maliyeti küresel ölçekte yaklaşık 4,7 trilyon dolarlık yıllık kayıp anlamına gelmektedir. (ACFE,2022).

Devletler hile ve etik dışı davranışlarla mücadele etmek için yasalar çıkartırken. Hileye karşı sorumlu olan bağımsız denetçiler acaba denetim görevi sırasında karşılaştıkları olaylarda hile türlerine göre etik dışı davranışları algılamaları konusunda nasıl bir tutum içine girebilirler.İşte tam bu noktada bu çalışma etik eğitiminin, bağımsız denetçilerin muhasebe hilelerini türlerine göre algılama durumlarını ölçmeye çalışmaktadır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi., TarsusÜniversitesi, Muhasebe ve Vergi Bölümü, Mersin, Türkiye
[2] Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Öğretim Üyesi, Mersin, Türkiye

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Bir işletmenin yönetiminde en önemli işlevlerden birini yerine getirmekte olan muhasebe meslek mensupları, mesleki süreçteki sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla ihtiyaç duyduğu teknik bilgiye zaman içinde sahip olmaktadırlar. Ancak muhasebenin etik boyutu gelişmiş ülkelerde dahi 1980'lere kadar fazla önemsenmemiş ve bu konuda bir farkındalık oluşmamıştır. Belki de bu ihmalin altında muhasebecilerin mesleklerini icra ederken yardımcı oldukları veya göz yumdukları etik ihlallerin etkisinin günümüzde olduğu kadar yaygın olmaması yatmaktadır.

Muhasebe mesleği genellikle Masa başı bir iş ve işin özü gereği matematiksel kesinlik içeren bir alandır. Dolayısıyla, kamuoyunda muhasebede etiksel karar alanı olmadığı yönünde bir inanç mevcuttur (Chryssides ve Kaler, 1999, 348). Oysa sahte belge kullanımı, finansal tabloların şirketin finansal durumunu gerçekte olduğundan daha farklı gösterecek şekilde düzenlenmesi gibi hileli işlemler bu inancın pek de doğru olmadığını göstermektedir. İşletme etiği literatüründe birçok yazarın, muhasebe mesleği ile ilgili etik ilkelerin oluşturulmasına yönelik öneriler sunduğu görülmektedir. Ancak bu etik ilkeler etiksel davranışı teşvik edebilecek bir içeriğe sahip olsa da, iş dünyasında yaşanan muhasebe hileleri bu kuralların yeterli olmadığını göstermektedir.

Bağımsız denetçiler için zorunlu olacak bir mesleki etik eğitiminin hileye karşı sorumluluk duygusunu ve farkındalığını artıracağı düşünülmektedir.

Böylece etik davranışın temelini oluşturan etik algının eğitimle geliştirilmesinin mümkün olup olmadığının tespit edilmesi suretiyle muhasebe meslek mensuplarına yönelik etik eğitimin yarattığı fark hakkında fikir sahibi olunması mümkün olabilir. Bu itibarla çalışmanın muhasebe ve bağımsız denetimde etik eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmalara ve kurumsal eğitim faaliyetlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bağımsız denetim mesleğinde hile kavramı, bağımsız denetçinin hileye karşı sorumlulukları, etik algı, etik eğitim gibi birçok konuları kapsayan bu çalışmanın teorik kısmı birincil ve ikincil kaynakların araştırılmasıyla oluşturulmuştur. Teorik çerçevenin oluşturulması için tezler, makaleler, kitaplar ve mesleki dergiler incelenmiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda bir araştırma yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ana kütlesi KGK'dan bağımsız denetçi belgesi almış 14.000 bağımsız denetçidir.

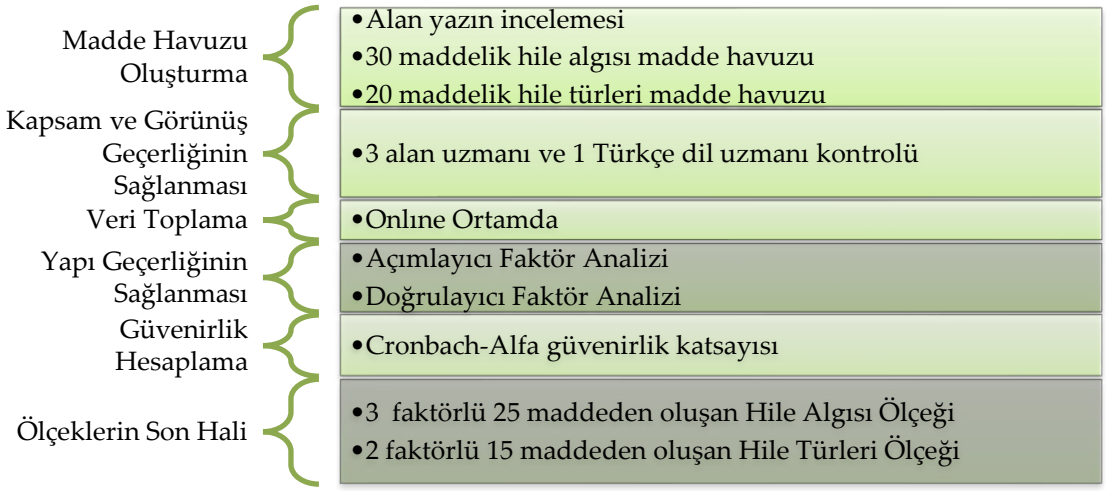
Araştırmanın amacına yönelik oluşturulan araştırma modeli, anket çalışması, verilerin toplanması ve analiz çalışması ile ilgili bilgiler diğer bölümlerde verilecektir.

YÖNTEM

Ölçek geliştirme süreci belirli aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Ölçekle ilgili maddeleri için havuz oluşturulurken alan yazın taraması yapılmış ve bu alanda uzman olan 3 kişiyle görüşülmüş, alan yazındaki benzer çalışmalar ve farklı hile algıları ölçeği geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Öncelikle oluşturulan taslak anket formu 150 bağımsız denetçiyle uygulanmıştır. Bu uygulamadan faydalanarak hile algısı ve hilenin türleri ölçeklerinin maddeleri, uzman görüşleri ve alan yazından Hilenin türleri ölçeği ; finansal tablo hileleri ve varlıkların kötüye kullanılması şeklinde tanımlanan iki temel hile türü esas alınarak oluşturulmuştur.

Ölçek geliştirme sürecinde verilerin 323 bağımsız denetçiden toplanması planlanmış, ancak araştırmaya 313kişi katılmıştır. Eksik ya da tutarlı veri girişi yapmayan 15 kişi çıkartıldıktan sonra 308 kişiden elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır.

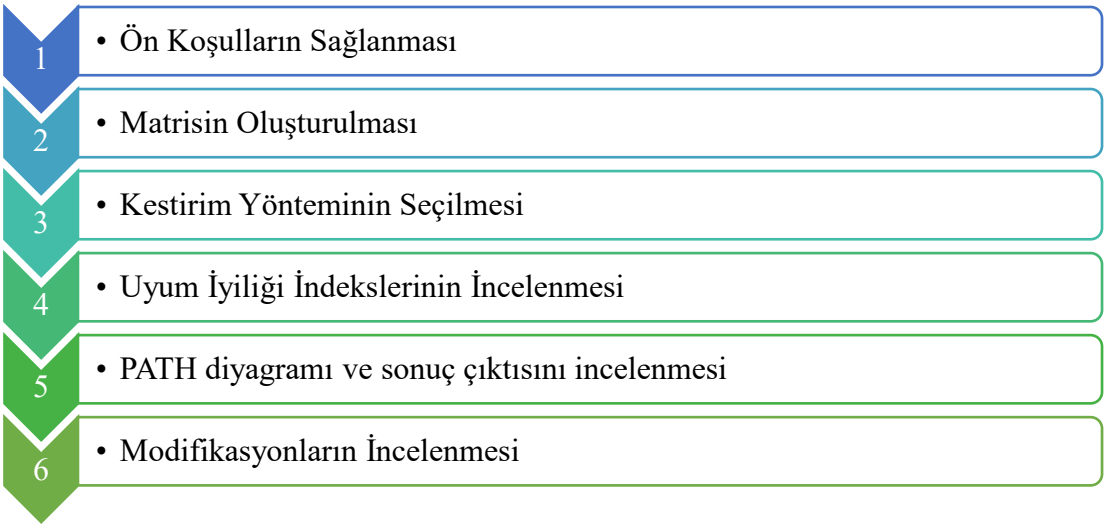
Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için örneklem sayısı olarak 200 orta, 300 iyi, 500 ise çok iyi olarak kabul edilmektedir (Can, 2014;68). Dolayısıyla araştırmaya katılan bağımsız denetçi sayısı, faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için yeterli örneklem büyüklüğünü iyi derecede karşılamaktadır.



AFA Aşamaları

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla önce açıklayıcı, sonra da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

DFA'nın Aşamaları,



DFA Aşamaları

DFA'nın birinci aşaması SPSS veya EXCEL'de oluşturulmuş veri tabanının LISREL'e aktarılması ve modelin belirlenmesidir.Bu araştırmada ikinci düzey DFA analiz yapılmıştır. Gözlenen değişkenler soru maddeleri, örtük değişkenler ise alt boyutlar ve testin tamamı olarak belirlenmiştir.

Gözlenen 0. 91'lik KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir. Bu durumda ölçek verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir. (Büyüköztürk, 2011:102).

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçek maddelerinin iki faktörde toplandığı görülmüştür. Ancak yapılan faktör analizi sonucunda beş maddenin binişik madde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma problemleri doğrultusunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H_1 TESMER tarafından bağımsız denetçilere verilen mesleki etik eğitimine katılan bağımsız denetçiler ile mesleki etik eğitimine katılmayan bağımsız denetçiler arasında hile türleri algısı konusunda istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır.

H_2 TESMER tarafından bağımsız denetçilere verilen mesleki etik eğitimine katılan bağımsız denetçiler ile mesleki etik eğitimine katılmayan bağımsız denetçiler arasında hile türlerinin alt boyutları algısı konusunda istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır.

H_3 Bağımsız denetçilerin hile türleri algısı, eğitim durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H_4 Bağımsız denetçilerin hile türlerinin alt boyutları algısı, eğitim durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H_5 Bağımsız denetçilerin hile türleri algısı, mesleki unvana göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H_6 Bağımsız denetçilerin mesleki etik eğitimi alma sürelerinin, hile türleri algısı üzerinde anlamlı bir belirleyici etkisi vardır.

Yukarıdaki hipotezleri test etmek amacıyla yapılan Anova analizine ilişkin bulgular Araştırmaya katılan bağımsız denetçilerin eğitim durumu ile hile algısı ölçeği alt boyutu olan fırsatlar boyutu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ve hipotezlerin tümü doğrulanmıştır.

Hile Türleri Ölçeğinin Geçerlilik Çalışması

Hile Türleri Ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi (Büyüköztürk, 2011:102) amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 20 maddeden oluşan ölçek için KMO değeri 0,91, Bartlett testi sonucu $\chi 2$= 8256,4563 ($p \leq .05$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011:102).

Gözlenen 0. 91'lik KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir. Bu durumda ölçek verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Hilenin Türleri Ölçeğinin KMO Ve BARLETT Testi Sonuçları aşağıda tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin KMO Ve BARLETT Test Sonuçları Tablosu

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Değeri		,964
Barlett Testi	Chi-square	7878,664
	df	136
	Sig.	.000

İstatistiki olarak , bir maddenin faktör yük değerinin 0,40 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0,30'a kadar inebilir (Büyüköztürk, 2011).

Analizlerde faktör boyutlarının isimleri sırasıyla "Finansal Tablo Hileleri" ve "Varlıkları Kötüye Kullanma" olarak belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin .67 ile .88 arasında değiştiği görülmüştür. Belirlenen bu iki boyut toplam varyansın % 48,143'ünü açıklamaktadır.

"Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı α = 0,83 ve ortalaması 4,10 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçek güvenilir ve kullanılabilir bir ölçektir.Aşağıda tabloda gösterilmektedir**.**

Hile Türleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yol diyagramına bakıldığında, gizil değişken olan "Finansal Tablo Hileleri" ve "Varlıkları Kötüye Kullanma"da gözlenen değişkene doğru yönelen tek yönlü oklar tek yönlü doğrusal ilişkiyi göstermektedir.Diyagramda, standardize edilmiş parametre değerlerine bakıldığında "Finansal Tablo Hileleri faktörü"nü en fazla etkileyen boyut 0,74'lük bir yükle "Müşteri firmanın gerçekleşmemiş satışları gerçekleşmiş gibi gösterdiğinin tespit edilmesi" maddesi ve en az etkileyen boyut ise 0,15'lik bir yükle "Müşteri firmada giderlerin izleyen dönemde yapılmış gibi gösterildiğinin tespit edilmesi" maddesidir. Diyagramda, standardize edilmiş parametre değerlerine bakıldığında "Varlıkları Kötüye Kullanma" faktörünü en fazla etkileyen boyut 0,67'lik bir yükle "Müşteri firmanın stoklarında bulunan malların çalışanlar tarafından satıldığının tespit edilmesi" maddesi ve en az etkileyen boyut ise 0,50'lik bir yükle "Müşteri firmanın gerçekte almadığı mallar için hayali satıcılara ödeme yaptığının tespit edilmesi" maddesidir.

Tablo 2: Ölçeğin Madde Toplam Korelasyonu, Cronbach Alfa katsayısı α ,Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Ortak Varyansı Tablosu

İfadeler	Açıklanan Varyans %	Cronbach Alfa katsayısı α	$\overline{X}$	SS	Faktör Yükü
Finansal Tablo Hileleri	*26,765*	*0,81*	4,05	,85885	*11,563*
FTH1					,887
FTH2					,885
FTH3					,881
FTH4					,879
FTH5					,874
FTH6					,872
FTH7					,864
FTH8					,834
Varlıkları Kötüye Kullanma	*21,378*	*0,82*	4,2950	,55254	*1,521*
VKKH1					,864
VKKH2					,821
VKKH3					,777
VKKH4					,701
VKKH5					,695
VKKH6					,694
VKKH7					,678
Genel Toplam	*48,143*	*0,83*	4,1096	,74829	

"Finansal Tablo Hileleri" boyutu yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 1. boyuttur. Bu boyut toplam varyansın %26,765'ini açıklamaktadır. Bu boyutun Cronbach Alfa katsayısı α = 0,81 ve ortalaması 4,05 olarak bulunmuştur.

Varlıkları Kötüye Kullanma" boyutu yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 2. boyuttur. Bu boyut toplam varyansın %21,37'sini açıklamaktadır. Bu boyut Cronbach Alfa katsayısı α = 0,82 ve ortalaması 4,29 olarak bulunmuştur.

"Hile Türleri Ölçeği"ne ilişkin bu iki boyut toplam varyansın %48,143'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı α = 0,83 ve ortalaması 4,10 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçek güvenilir ve kullanılabilir bir ölçektir.

Alan yazında, bir maddenin faktör yük değerinin 0,40 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0,30'a kadar inebilir (Büyüköztürk, 2011). Maddelerin faktör yük değerlerini incelediğimizde her bir alt boyuttaki maddelerin faktör yük değerinin 0,40'dan yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçek maddelerinin iki faktörde toplandığı ve 15 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

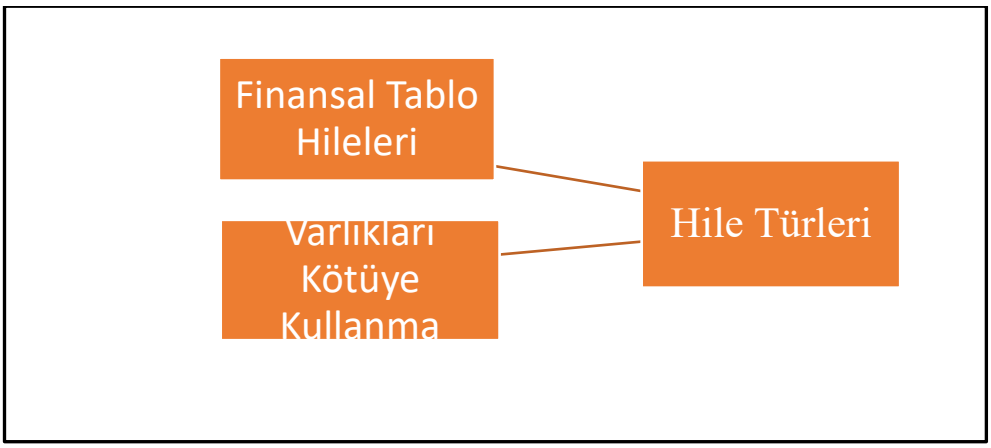
Anlamlılık değeri, $P = .000$; $p<.05$ olarak elde edilmiştir.DFA'da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (X^2) uyum istatistiğidir ve serbestlik derecesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5'in altında olması iyi uyum olduğunu söyler (Kline, 2005). Bu oran 2,163 olarak bulunmuştur. Model mükemmel uyum göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin açıklayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları SPSS paket programıyla, doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ise Lisrel yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma modeli "Hile Türleri Algı Modeli" olarak isimlendirilmiştir. bulgulara göre ,Bağımsız denetçilerin aldıkları etik eğitimin hile türlerini algımla da etkisini ölçmektedir. Varlıkların kötüye kullanılması ve hileli finansal tablo düzenleme şeklindeki hile türlerini içermekte ve şekil de gösterilmektedir.



Şekil 1: Hile Türleri Algı Modeli

Araştırmaya katılan bağımsız denetçilerin hile türleri ölçeğine verdikleri yanıtların frekans dağılımları, ortalamaları ve standart sapma değerleri aşağıda tabloda gösterilmektedir.

Finansal Tablo Hileleri Açısından Değerlendirme;

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmada düzenli ve sürekli ödenen bir giderin, fatura değerinin altında kaydedildiğinin tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 17 kişi az önemli, 83 kişi orta düzeyde önemli, 148 kişi oldukça önemli ve 152 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada düzenli ve sürekli ödenen bir giderin, fatura değerinin altında kaydedildiğinin tespit edilmesi durumunu hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmada maddi duran varlıklara ilişkin amortisman giderlerinin kasıtlı olarak düşük gösterildiğinin tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden bir kişi önemsiz, 15 kişi az önemli, 38 kişi orta düzeyde önemli, 145 kişi oldukça önemli ve 201 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada maddi duran varlıklara ilişkin amortisman giderlerinin kasıtlı olarak düşük gösterilmesini hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmada bankadan alınan kredinin sözleşme tutarının altında gösterdiğinin tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 3 kişi az önemli, 79 kişi orta düzeyde önemli, 275 kişi oldukça önemli ve 173 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada bankadan alınan kredinin sözleşme tutarının altında gösterilmesini hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmada gerçekleşmemiş satışların gerçekleşmiş gibi gösterildiğinin tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 79 kişi orta düzeyde önemli, 160 kişi oldukça önemli ve 161 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada gerçekleşmemiş satışların gerçekleşmiş gibi gösterilmesini hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmada stokların net gerçekleşebilir değeri, maliyet değerinin altında olduğu halde stokların maliyet değeri ile gösterildiğinin tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden bir kişi önemsiz, 11 kişi az önemli, 81 kişi orta düzeyde önemli, 153 kişi oldukça önemli ve 154 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada stokların yüksek değerle gösterilmesini hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmada giderlerin izleyen dönemde yapılmış gibi gösterildiğinin tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 94 kişi orta düzeyde önemli, 138 kişi oldukça önemli ve 168 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada giderlerin dönemsellik ilkesine aykırı kaydedilerek dönem karının yüksek hesaplanmasını hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmada aktifte yer alan duran varlıkların TFRS'ye göre olduğundan daha yüksek değerli gösterildiğinin tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 19 kişi az önemli, 69 kişi orta düzeyde önemli, 75 kişi oldukça önemli ve 237 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada aktifte yer alan duran varlıkların TFRS'ye göre olduğundan daha yüksek değerle gösterilmesini hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Finansal tablo hileleri açısından, müşteri firmaya ait bir maddi duran varlığın banka tarafından rehinli olduğu halde dipnot açıklamalarında bu bilginin yer almadığının tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden bir kişi önemsiz, 10 kişi az önemli, 85 kişi orta düzeyde önemli, 132 kişi oldukça önemli ve 172 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmaya ait bir maddi duran varlığın banka tarafından rehinli olduğu halde bu bilgiye dipnot açıklamalarında yer verilmemesini hileli finansal tablo düzenleme açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Varlıkların Kötüye Kullanılması Açısından Değerlendirme;

Varlıkların kötüye kullanılması açısından, müşteri firmanın stoklarında bulunan malların çalışanlar tarafından satıldığının tespit edilmesi durumunu, araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 2 kişi az önemli, 22 kişi orta düzeyde önemli, 167 kişi oldukça önemli ve 209 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmanın stoklarında bulunan malların çalışanlar tarafından satılmasını varlıkların kötüye kullanılması açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Varlıkların kötüye kullanılması açısından, müşteri firmanın kasa tahsilâtlarının çalışanlar tarafından zimmete geçirilmesinin tespit edilmiş olması durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 4 kişi az önemli, 56 kişi orta düzeyde önemli, 174 kişi oldukça önemli ve 166 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmanın kasa tahsilâtlarının çalışanlar tarafından zimmete geçirilmesini varlıkların kötüye kullanılması açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Varlıkların kötüye kullanılması açısından, müşteri firmada kullanılan bir maddi duran varlığın yönetim kadrosunda bulunan biri tarafından habersizce satıldığının tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 1 kişi az önemli, 54 kişi orta düzeyde önemli, 222 kişi oldukça önemli ve 123 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada kullanılan bir maddi duran varlığın yönetim kadrosunda bulunan biri tarafından habersizce satılmasını varlıkların kötüye kullanılması açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Varlıkların kötüye kullanılması açısından, müşteri firmanın gerçekte almadığı mallar için hayali satıcılara ödeme yaptığının tespit edilmesini araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 1 kişi önemsiz, 3 kişi az önemli, 85 kişi orta düzeyde önemli, 139 kişi oldukça önemli ve 172 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmanın gerçekte almadığı mallar için hayali satıcılara ödeme yapmasını varlıkların kötüye kullanılması açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Varlıkların kötüye kullanılması açısından, müşteri firmanın ambar sorumlusunun hurdaları kendi namına sattığının tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 5 kişi az önemli, 83 kişi orta düzeyde önemli, 147 kişi oldukça önemli ve 165 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmanın ambar sorumlusunun hurdaları kendi namına satmasını varlıkların kötüye kullanılması açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Varlıkların kötüye kullanılması açısından, müşteri firmanın muhasebe müdürünün kayıtlardan silinmiş alacaklardan gelen tahsilâtları zimmetine geçirdiğinin tespit edilmesi durumunu, araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 2 kişi önemsiz, 3 kişi az önemli, 75 kişi orta düzeyde önemli, 162 kişi oldukça önemli ve 158 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmanın muhasebe müdürünün kayıtlardan silinmiş alacaklardan gelen tahsilâtları zimmetine geçirmesini varlıkların kötüye kullanılması açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Varlıkların kötüye kullanılması açısından, müşteri firmada satın alma birimi çalışanlarının tedarikçilerden mal alımlarında satın alma fiyatlarını gerçekte olduğundan daha yüksek göstermek suretiyle tedarikçilerden menfaat sağlamalarının tespit edilmesi durumunu araştırmaya katılan bağımsız denetçilerden 5 kişi az önemli, 75 kişi orta düzeyde önemli, 161 kişi oldukça önemli ve 159 kişi ise çok önemli bulduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda bağımsız denetçilerin, müşteri firmada satın alma birimi çalışanlarının tedarikçilerden mal alımlarında menfaat sağlamalarını varlıkların kötüye kullanılması açısından önemli bir gösterge olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre hile türleri algısı ölçeğinin %26,765'ini Finansal Tablo Hileleri boyutunda yer alan maddelerle, %21,37'si ise Varlıkları Kötüye Kullanma boyutunda yer alan maddelerle açıklanmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin maddeleri hile türleri algısının %48,143'ünü açıklamaktadır.

"Finansal Tablo Hileleri faktörü"nü en fazla etkileyen boyut "Müşteri firmanın gerçekleşmemiş satışları gerçekleşmiş gibi gösterdiğinin tespit edilmesi" maddesi ve en az etkileyen boyut ise "Müşteri firmada giderlerin izleyen dönemde yapılmış gibi gösterildiğinin tespit edilmesi" maddesidir.

Hile türleri algısı ölçeğine göre, bağımsız denetçiler müşteri firmanın gerçekleşmemiş satışları gerçekleşmiş gibi gösterdiğinin tespit edilmesini işletme yönetiminin finansal tablo hilesi yaptığını gösteren en güçlü unsur olarak görmektedir.

"Varlıkları Kötüye Kullanma" faktörünü en fazla etkileyen boyut "Müşteri firmanın stoklarında bulunan malların çalışanlar tarafından satıldığının tespit edilmesi" maddesi ve en az etkileyen boyut ise "Müşteri firmanın gerçekte almadığı mallar için hayali satıcılara ödeme yaptığının tespit edilmesi" maddesidir.

Hile türleri algısı ölçeğine göre, bağımsız denetçiler müşteri firmanın stoklarında bulunan malların çalışanlar tarafından satıldığının tespit edilmesini, işletme çalışanlarının işletme varlıklarını bireysel amaçları doğrultusunda kullandığını gösteren en güçlü unsur olarak görmektedir

Araştırma kapsamındaki bağımsız denetçilerin teorik ve uygulama olarak mesleki etik eğitimi almasının hile türlerine yönelik duyarlılıkları artmaktadır.

Bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak etik eğitiminin yarattığı farkı, hile algısına mesleğin icrası sürecinde ihtiyaç duyabilecek olan bağımsız denetçiler üzerinde araştırma konusu etmiştir.Bu çalışmanın konusu literatürde az sayıda bulunan çalışmalara katkıda bulunacak seviyededir.

Öte yandan çalışmada etik eğitimini bağımsız denetçilerin hileli işlemleri algılamalarında fark yaratıp yaratmadığını tespit etmek hile türleri algısı ölçeği şeklinde iki ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek gelecekte bağımsız denetçilerin hile türleri algısı üzerine yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKÇA

ACFE (Association of Certified Fraud Examiners) (2022), "Report to the Nations on Occupational Fraud and Abuse, http://www.acfe.com/, Erişim Tarihi: 01.11.2022.

Bennie, N.M., ve d Pflugrath, G., 2009. "The Strength of an Accounting Firm's Ethical Environment and the Quality of Auditors' Judgments", Journal of Business Ethics, Volume. 87, Issue 2, pp. 237-253

BDS 240 2015.Finansal Tabloların Bağımsız Denetiminde Bağımsız Denetçinin Hileye İlişkin Sorumlulukları,Kamu Gözetimi Muhasebe ve Denetim Kurumu yayınları

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık

Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel Araştırma sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: PegemA Yayıncılık

Chryssides G.D.,& Kaler J.H. (1999). An Introduction to business ethics, International Thomson Business Press, Londra, p.360.

Dinçer, D . (2014). How Does Ethical Perception Change in Business Environment?. Galatasaray Üniversitesi İleti-ş-im Dergisi, 15 (15), 61-78. Retrieved from

Kline, R. B. (2005). Principle and practice of structural equation modelling.(Second Edition). New York: The Guilford Press

Özbirecikli Mehmet (2006). *"*Bağımsız Denetçinin Müşteri Firmanın Yolsuzluk Eylemi Karşısındaki Tutumu: Şirket Yolsuzluk Vakaları ve Yasal Düzenlemeler Çerçevesinde Bir İnceleme*" Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi" Nisan 2006 Sayı:18.*

Özbirecikli Mehmet ve Süslü Cemil (2005). "Bağımsız Denetim Firmalarının Yolsuzluk Riski Faktörlerini Değerleme Uygulamaları ve Türkiye'deki Bağımsız Denetim Firmaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma-I" Muhasebe-Finansman Öğretim Üyeleri Bilim ve Araştırma Derneği Dergisi, 2005 Temmuz, Sayı:28.

Özbirecikli Mehmet ve Ural Tulin. (2004). "*Muhasebe Mesleği Mensuplarının Etiksel Davranışlarına Etki Eden Faktörler Üzerine Bir Araştırma"* Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 2004 Haziran. Cilt:6 Sayı:2

Özbirecikli Mehmet ve Ural Tulin. (2006). "*Muhasebe Mesleğinde Yaşanan Etikdışı Davranışların Tespiti ve Etiksel Değerlendirmesi: Türkiye Örneği*" İktisat İşletme ve Finans Dergisi, Sayı: 248, Yıl: 2006.

Özbirecikli Mehmet ve Ural, Tulin. (2007). "*Muhasebecilerin Mesleki Kararlarında Etik ve Sosyal Sorumluluğun Önemini Algılama Düzeyleri ve Etiksel Karar Alma Süreci: Türkiye Örneği*" İktisat İşletme ve Finans Dergisi, Sayı: 254, Yıl: 2007.

Özbirecikli, Mehmet ve Kıymetli Şen, İlker. (2017). "*Ethics Education And Vocational Training Process Of Accounting And Auditing Professions In Turkey: A Historical Perspective*" 13. Uluslararası Muhasebe Kongresi, Tiran, Arnavutluk, 13-14 Ekim 2017.

Ramos, L. (2009). "Outside the box ethics". Leadership Excellence, s.19.

Selimoğlu, Seval Kardeş, Özbirecikli, Mehmet, Kurt, Ganite, Uzay, Şaban, Alagöz, Ali, Yanık, Serap (2009), *Muhasebe Denetimi,* 2.Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Detay Yayıncılık.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Management and Organization

Öğretmenlerin Eğitimde Dijitalleşme Eğilimlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

A Research On The Examınatıon Of Teachers' Dıgıtalızatıon Tendencıes In Educatıon

ÖZET

Yapılan bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimlerini farklı faktörler açısından incelemektir. Nicel yöntemlerin tarama yöntemi araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada evren olarak Diyarbakır Silvan ilçesinde Mili Eğitim Bakanlığına bağlık okullarda 2021-2022 eğitim ve öğretim dönemi içerisinde hizmet veren öğretmenler seçilmiştir. Örneklem ise evren içinden uygun örneklem yöntemi ile seçilen 200 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Koç (2016) tarafından geliştirilen akademisyen dijitalleşme ölçeği örnek alınmıştır. Toplanan veriler SPSS 24,0 paket programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,67 olarak tespit edilmiştir. Verilerin analizi t-testi ve ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) test teknikleri kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmada anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile cinsiyetleri, unvanları ve branş durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, Eğitimde Dijitalleşme, Öğretmenler

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the digitalization tendencies of teachers in education in terms of different variables (gender, title, education, etc.). In this research scanning method which is one of the quantiative methods was used. The universe of this research consists of teachers who work in the schools of the ministry of Education in Diyarbakır, Silvan in 2021-2022 academic year. The sample of this research consists of 200 teachers selected by the appropriate sampling method within the universe. In order to collect the data of the research, the acedemician digitalization scale developed by Koç (2016) was taken as an example. The datas obtained were analyzed and loaded into the SPSS 24.0 package program. The reliability coefficient of the scale was determined as 0.67. t- test and ANOVA (One way analysis of variance) were usedin the analysis of data. Scheffe test was used to determine between which groups the significant difference occurred in multiple comparisons. Acording to the results of the research, there was not any significant difference between teachers' digitalization tendencies in education and gender, title and branch status. However, a significant difference was found between teachers' digitalization tendencies in education and educatinol status.

Keywords: Digitalization, Digitalization in Education, Teachers

Mümtaz Korkutan [1]
Rıdvan Efşin [2]
Evrim Ayaz [3]
Erhan Yurday [4]

How to Cite This Article
Korkutan, M., Efşin, R., Ayaz, E. & Yurday, E. (2023). "Öğretmenlerin Eğitimde Dijitalleşme Eğilimlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4961-4968. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67546

Arrival: 05 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin insanlar için önemi bilinmekle birlikte özellikle son yıllarda teknolojik değişim ve gelişim insanlar için daha da önemli bir sektör haline gelmiştir. Bu durum küresel koronavirüs salgının ortaya çıkmasıyla daha da belirginleşmiş oldu. Son yıllarda Teknolojideki gelişmeler insanların daha konforlu ve hızlı yaşam sürmelerini sağlamanın yanında bilgiye erişimlerinde yeni kanalların açılmasını sağlamıştır (İnci ve Kandır, 2017). Teknoloji alanında en önemli gelişme olarak görülen dijitalleşme kavramı, bilgilerin elektronik ortama aktarılarak işlendiği ve depolandığı bir iletişim sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinlerin, görüntülerin ve seslerin dijital ortama aktarılarak birleştirilmesi ve kullanılması, geleneksel iletişim sistemlerinde mümkün olmayan bir özelliktir. Bu durum özellikle iletişim araçlarında dijitalleşmeyi ön plana çıkarmaktadır. Dijital cihazların insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, eğitim alanında dijital unsurların çoğalmasına neden olmuştur. Teknoloji çağında, geleneksel eğitim anlayışının yeterli olmadığı görülmüş ve eğitim dijitalleşmeye başlamıştır. Bunun sonucu olarak bilgiye kolay ve hızlı ulaşma, öğretmen merkezli eğitim anlayışını değiştirmiştir. Daha önce okul bilgisi ömür boyu yeterli olabiliyorken şuan yani bilgi çağında ise bilginin sürekli yenilenmesi-güncellenmesi gerekmektedir. Bu süreç yaşamı etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Dolayısıyla kurumların içerik

[1] Öğr. Gör., Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Bitlis, Türkiye. ORCID NO: 0000-0001-7588-6836
[2] Öğretmen., MEB, Diyarbakır, Türkiye
[3-4] Öğretmen, MEB, Kocaeli, Türkiye

ve biçimlerinde de farklılaştırmaktadır (Garda ve Temizel, 2016). Hayatımızın her alanını etkileyen teknoloji eğitim ve öğretim süreçlerini de etkilemesi kaçınılmazdır. Bu kapsamda titizlikle üzerinde durulması gereken konu da hiç şüphesiz eğitim süreçlerinde teknolojinin kullanılmasıdır (Seferoğlu, 2009). Eğitim kurumlarının kişilere kazandırmak istediği bilgi ve becerilerin elde edilmesinde özellikle teknoloji destekli eğitim faaliyetlerin pozitif katkısı olduğu yapılan bilimsel araştırmalarda görülmektedir (Arencibia, 2013; Aslan ve Atıcı, 2015; Garda ve Temizel, 2016; Gündoğan, 2015; Karataş vd., 2016).

Nitelikli insan gücünün varlığı ülkelerin gelişimi açısından büyük bir önem arz etmektedir. Bir ülkede istendik sayıda nitelikli insan gücünü sağlamak ise ancak ülkenin eğitim sisteminin verimli bir şekilde çalışmasına ve hizmet etmesine bağlıdır. Kalifiyeli insan yetiştirmek ve eğitim süreçlerinin verimliliği için teknolojinin eğitimle harmanlanması gerekmektedir (Sünbül, 1998). Eğitim ile alakalı tüm sorunların çözümü için teknoloji yeterli olmamasına rağmen, günümüzde teknoloji kullanımı öğretim faaliyetlerinde kullanılması gereken bir mecburiyet konumuna gelmiştir. Bu hususta teknoloji eğitim-öğretimin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu sebepten ötürü eğitimcilerin teknolojiyi ilgili çalışma alanlarına entegre etmeleri zaruriyettir (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Nitekim eğitim faaliyetlerin her kademesinde teknolojinin eğitimciler tarafından kullanılması eğitim için önemli bir yer tutmaktadır (Yurt ve Cevher-Kalburan, 2011).

Dijitalleşme, her geçen gün bireyleri ayrılmaz bir parçası haline geldiğinden, onun yarattığı fırsatları ya da getirdiği zorlukları kabul etmemek mümkün olmamaktadır. Bireylerin ve kurumların her alanına yayılan bu teknolojik gelişmeler, toplumun bir kesimi tarafından kabul edilmese bile, onlarda bir şekilde hayatlarını teknolojinin getirilerine göre sürdürmektedirler. Eğitim de bunun en çok etki ettiği alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijitalleşmenin eğitim hayatında yerini almasıyla birlikte, eğitim hizmetlerinin standartlarının iyileştiği, bununda eğitimciler, öğrenciler ve toplumdaki diğer bireyler için fayda sağladığı görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı çeşitli tartışmalara sebep olsa da, sosyal ve psikolojik olarak incelendiğinde, eğitimin bu denli dönüşümü faydalı kabul edilmektedir (Sak, 2018). Eğitimdeki dijitalleşme zamandan tasarruf sağlamakta ve bireylerin istedikleri yerde eğitim almalarına olanak vererek eğitimi erişilebilir hale getirmektedir. Eğitim içerisinde bireylere öğretilen geçmiş ve şimdiki zamanın konularının daha geniş kapsamlı öğretimi dijital unsurların kullanımı ile daha kolay hale gelmektedir. Geleneksel eğitim sisteminde bilginin aynı anda geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak mümkün değildir ancak teknoloji kullanımı ile bilgi daha geniş insan kalabalıklarına ulaşabilmektedir (İdris, 2017). Öte yandan, eğitimde dijital öğelerin kullanılması, bireylerin daha geniş coğrafi alanları tanıma, bilgi edinme ve etkileşimde bulunmasına olanak sağlamaktadır. Sadece bulundukları bölge ile sınırlı kalmayarak, dünyanın her yerine ulaşma fırsatı ancak teknoloji kullanımı ile mümkündür (Parlak, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerimizin çağın ihtiyaçlarını karşılayacak dijital teknolojilere yönelik tutumları önem arz etmektedir. Bu çerçevede araştırmamızın amacı öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimlerinin incelenmesi olmuştur. Hayatın her safhasında çok ciddi manada bireylere yön veren teknolojik gelişmeler, eğitim alanında da dijital unsurların çoğalmasına sebep olmuştur. Bilgiye kolay ve hızlı ulaşma, öğretmen merkezli eğitim anlayışını değiştirmiştir. Eğitim sistemimizin şekillendirilmesinde temel unsur olan öğretmenlerin, eğitimde dijital araçları ne oranda kullandıkları ve dijital araçlara olan eğilimlerinin incelenmesi oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca dijitalleşme ile eğitimin karşılıklı etkileşimi ve eğitimin dijitalleşmeye uyum sağlama konuları literatür taranarak incelenmiştir. Bu hususta; dijitalleşme, dijitalleşmenin günlük yaşam üzerindeki etkisi, dijitalleşmenin getirdiği sorunlar, eğitimde dijitalleşme, öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının dijitalleşme ile uyum süreçleri kısa bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

Dijitalleşme, iletişim teknolojilerinin en gelişmiş sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel iletişim sistemlerinden farklı olarak, bilgiye ulaşma çok daha kısa süreli ve kolay gerçekleşmektedir. Bilgilerin, dosyaların ve çeşitli verilerin dijital ortama aktarılması, insan hayatını oldukça kolaylaştıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşaklar arasındaki iletişim sistemi farklılığı, dijital kültürün yeni bir çağ açmasına neden olmuştur (Parlak, 2017). Dijital kültürün oluşması ve yaygınlaşmasında en önemli unsur, internetin ortaya çıkışı olmuştur. Dijitalleşmenin getirdiği sanal ortam, insan yaşamındaki tüm gerçekliği, dijital dünyaya aktarmaktadır. Bireyin gerçekte içinde bulunduğu çalışma, sosyal ve eğitim hayatı dijital dünyanın etkilerini direkt hissetmekte ve gerçek yaşam dijital dünya ile bütünleşmektedir. Özellikle insanların kendilerini ifade etmek için kurduğu iletişim, dijital dünya ile büyük bir değişime uğramaktadır. Dijitalleşmenin getirdiği bu yeni iletişim kurma sistemi, geleneksel iletişim yöntemlerini temelden değiştirmiştir. Dijital dünyanın iletişim sistemi, fiziksel iletişim yerine sanal ortamda yazılı ve görsel öğeler ile gerçekleşmektedir (Aybek, 2017). Teknoloji çağında bireyler kendilerini ifade etmek ve sosyalleşmek için bu platformları tercih etmektedir. Bu değişim tartışma konusu olmakla birlikte, insanların kendilerini daha rahat ifade etmek için dijital platformları tercih ettikleri görülmüştür. Son yıllarda yapılan araştırmalarda göstermektedir ki bu değişim teknoloji bağımlılığını da beraberinde getirmiştir. Dijitalleşmenin bireyin günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası haline geldiğini söylemek mümkündür (Çakmak, 2011).

Dijitalleşme kültürü, sadece bireyleri değil devletleri ve kurumları da içine alan geniş kapsamlı bir kavramdır. Tüm dünyadaki sistemler dijitalleşmeye başlamıştır. Özellikle dijital dünyada büyük kitlelere hitap etmenin daha rahat ve daha hızlı olması kurumların dijitalleşmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaman yönetimi ve maliyet açısından dijital dünya büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bütün bunlar bireylerin ve toplumların dijitalleşmesini bir zorunluluk haline getirmiştir (Parlak, 2016). Topluma sunduğu sayısız seçeneğin yanında, özellikle kurumlarda ortaya çıkabilecek çeşitli sorunları da içinde barındırmaktadır. Dijital öğeleri kullanmayı bilmeyen bireylerin, bu öğeleri veya araçları kullanması mümkün olmamaktadır. Bununla birlikte düşünme, yeni fikirler üretme gibi beceriler tamamen dijital dünyaya bırakılmaktadır. Kurumlardaki görevler gittikçe dijital unsurlara devredilmekte ve bireylerin çalışma alanları azalmaktadır. Bu husus toplumdaki bireylerin de günlük işlerini ve görevlerini dijital öğelere devrederek günlük rutinlerini azaltmalarına neden olmaktadır. Fakat günlük yaşamın bir parçası haline gelen teknoloji, eğer kontrollü ve bilinçli bir şekilde kullanılıp avantajlarından gereği gibi faydalanılıp, teknolojinin genel sorunlarını en aza düşürmek ve bu hususta teknoloji yararının daha da artırılmasına destek olacağı düşünülmektedir.

Dijitalleşmenin eğitim ile bütünleşmesi, günümüzde eğitimin bireysel olarak alınmasını sağlamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli olarak ulaşılabilen bilgi, dijital ortamda bireysel olarak öğrenmenin önünü açması açısından oldukça önemlidir. Eğitim kurumlarının yapısı dijitalleşme ile birlikte büyük ölçüde değişmiştir. Artık eğitim sadece fiziki uygulamalarla gerçekleştirilmezken, metinler, görseller ve çeşitli uygulamalar sanal ortamlara aktarılmıştır. Geleneksel eğitim anlayışında herkese uygulanan tek tip öğretim yerini, bilgiye her an her yerde ulaşma ve farklı fikirleri düşünceleri görebilen daha esnek bir eğitime bırakmıştır (Özçelik ve Akçay, 2005). Dijitalleşme ile birlikte eğitim sistemindeki bu değişim ve dönüşüm olumlu yönde olmakla beraber, bu dönüşümün özellikle hangi alanlarda olacağı ya da hangi alanları kapsayacağı konusu oldukça önemlidir. Teknoloji alanındaki gelişmelerle beraber, cihazların boyutlarının küçülmesi bilgiye her an ve her yerde ulaşma imkânı sağlamaktadır. Günümüzde eğitim kurumlarında mobil erişme imkânı dahi mümkündür. Ayrıca eğitimde kullanılan teknolojiler, bütün bireylerin erişebileceği, daha az masraflı cihazlar olmaktadır. Eğitimde dijitalleşmenin başlamasıyla birlikte, hem kâğıt kullanımı azaltılarak doğanın korunması sağlamakta hem de kurumların daha az masrafla bilgiyi aktarma imkânı olmaktadır. Böylece eğitimde kullanılan bütün araç ve gereçler her bireye eşit şartlarda eğitim verebilmeyi kolaylaştırmaktadır (Özbek, 2002). Eğitimcilerin, eğitimde dijitalleşme ile olan uyumu, eğitim kurumlarında öğrencilere verilecek eğitimin kalitesinin artması açısından oldukça önemlidir. Eğitimcilerin gerek eğitim kurumlarında gerek bireysel yaşamlarında teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve dijital dünyaya uyum sağlamaları gerekmektedir. Eğitimcilerin dijital alandaki hâkimiyetleri, eğitimin niteliğini oldukça yükselteceği düşünülmektedir. Bu süreçte eğiticilerin kritik rolü olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Ancak yine eğitimdeki dijital unsurların kullanılmasında en çok sorun yaşayan kesim eğitimciler olmaktadır. Bu sorunlara baktığımızda öncelikle; dijital çağın öğrencileri teknolojik aletleri sorunsuz bir şekilde kullanırken, eğitimcilerin bu konuda sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bu da öğrenciler ve eğitimciler arasındaki etkileşimi azaltan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimciler ders konuları ile çeşitli içerikleri takip etmekte zorlanmaktadır. Dolayısıyla bu durum onların teknolojinin gerisinde kalmalarına sebep olduğu düşünülmektedir (Gönenç ve İris, 2016). Dijital çağın yeni nesli, çok erken zamanlarda teknoloji ile tanışmaktadır. Dijital unsurların kullanımı özellikle gençler arasında çok fazla olduğundan bu bireylerin dijitalleşen eğitim sistemine uyum sağlamalarının daha kolay olduğu görülmektedir. Dijital dünyaya yabancı olmayan bu öğrenciler, eğitimde sorgulayan, araştıran yeni fikirler üretebilen ve bunu da teknolojik unsurlar vasıtasıyla yapabilen bir görüntü çizmektedir. Bu öğrenciler zaten bilgiyi dijital platformlarda bulabilme ve kullanabilme becerisine sahiptir. Eğitim sisteminden beklentileri, teknolojik unsurların kullanıldığı bir dijital sistemdir. Bireysel hayatlarında fazlasıyla kullandıkları teknolojik unsurların, eğitim kurumlarında da kabul edilmesi beklentisi içindedirler (Aybek, 2017).Bu öğrenci profiline baktığımızda gerek öğretmenler ve gerek eğitim kurumları açısından bir zorluk teşkil ettiğini görmekteyiz. Günlük yaşamlarında teknoloji ile iç içe olan bu bireyler, eğitim sisteminde de sahip oldukları olanakların bu dijital öğelerle aynı olması şeklinde bir beklenti içindedirler. Bu sebeple eğitimciler ve eğitim kurumları öğrencilerin bu beklentileri karşılayabilecek, dijitalleşme ile bütünleşmiş bir eğitim sistemi oluşturmak mecburiyetinde kalmaktadırlar (Çakmak, 2011). Eğitim kurumları, eğitimin dijitalleşmesi konusunda en büyük paya sahip unsurlardan biridir. Eğitim sisteminin teknolojik gelişmelerle değişmesi ve dönüşmesi sürecinde, dijital eğitime uyum sağlamada problemler yaşayabilmektedir. Teknolojik unsurların mevcut eğitim sistemine uyumunun sağlaması ve dijital bir eğitim sistemi oluşturulması, eğitim kurumların sorumluluğunu arttırmaktadır. Geleneksel eğitim sisteminden, dijital eğitim sistemine geçiş, eğitim kurumlarını alıştıkları öğretmen öğrenci ilişkisinden farklı bir sisteme entegre olmaya zorlamaktadır. Fakat dünya genelinde teknoloji üzerinden kurulan sistem, eğitim kurumlarını da bu zorunlu değişime dâhil etmektedir (Özçelik ve Akçay, 2005).Günümüz eğitim kurumlarında, dijitalleşmeye paralel olarak bir değişim sürecinin başladığı görülmektedir. Bu süreçte eğitim kurumları, dijital öğeleri öğrencilerin beklentilerini karşılayacak biçimde kullanmaktadır. Bu nedenle özellikle eğitimciler, dijitalleşme ile uyumu sağlayabilmek için destek almaktadır. Sadece öğrenci beklentileri ile kalmayıp, bütün kurumlar velilerin de

beklentilerini karşılayacak şekilde bir eğitim programı yapmaktadırlar. Dijital unsurları kendi eğitim içeriklerine uyum sağlayacak şekilde dâhil eden eğitim kurumları ayrıca kendi istekleri doğrultusunda çeşitli dijital uygulamalar da oluşturabilmektedir (Akgöl, 2005).

METODOLOJİ

Bu araştırma tarama türünde betimsel bir tür çalışmadır. Güncel ya da geçmişte olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli tarama modeli olarak bilinmektedir. Bu araştırma modelinde çalışmaya/araştırmaya konu olan olay-kişi-nesne dönemin şartları içinde ve değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Ayrıca tarama yöntemi ile yapılan araştırmaların amacı, genellikle araştırma konusu ile ilgili mevcut durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır. Bu hususta genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından önceden belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak araştırmalar için bilgi toplanır (Büyüköztürk vd.,, 2010). Bu minvalde öğretmenlere yönelik yaptığımız bu araştırmada tarama modeli bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sahada uygulanabilirliği amacıyla gerekli etik kurul izin başvurusu yapılmıştır ve Bitlis Eren Üniversitesi Rektörlüğü Etik İlkeleri ve Etik Kurulunun 22.07.2022 tarih ve 2022/10-5 sayılı ve E.2450 sayılı kararıyla araştırmamız etik açıdan uygun görülmüştür.

Araştırmanın Amacı, Önemi ve Özgün Değeri

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelenmektir. Dünya'nın dijitalleşmesi ile beraber eğitimde de yaşanan bu durum bir dizi eğitim pratiğini de değiştirmektedir. Dijitalleşme, eğitimin olmazsa olmaz fiziksel gereksinimlerini ortadan kaldırarak her yerde her alanda eğitim alabilmenin kapısını açabilmektedir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve insan hakları bildirgesi eğitim konulu maddesi açısından da herkesin hiçbir durumuna bakılmaksızın kaliteli eğitime ulaşma hakkını sağlaması beklenmektedir. İşte bu nedenle bu araştırmada eğitimin önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri gözlenerek eğitimde yaşanması beklenen dijital devrime ne kadar hazırız sorusuna cevap aranmaktadır**.**

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmamız için 4 tane hipotez oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre ; H2 hipotezi kabul edilmiştir. Fakat H1, H3 ve H4 hipotezleri reddedilmiştir.

H1: Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

H2: Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimleri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

H3: Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimleri ile unvan durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

H4: Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimleri ile branş durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin Silvan ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışma için evren içinden uygun örnekleme yöntemi ile 200 öğretmen seçilmiştir. Zaman, iş gücü ve para bakımından var olan sınırlılıklar nedeniyle evren içinden örneklemin ulaşılabilir ve uygulanabilir birimlerden seçilmesine uygun örnekleme yöntemi denir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 200 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analiz Yöntemi

Bu araştırmada verilerin toplanılması için Koç (2018) tarafından geliştirilen Akademisyen Dijitalleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini temsil eden öğretmenlere uygulanabilmesi için Koç (2018) 'un hazırlamış olduğu akademisyen dijitalleşme ölçeği yeniden düzenlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Bu 15 maddeler 5'li likert tipte hazırlanmıştır. Maddelerin seçenekleri, "hiçbir zamandan" her zamana" kadar sıralanmıştır. Bu ölçekte ters madde kullanılmamıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normallik dağılımları test edilmiştir ve verilerin homojen dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yapılan Levene testi sonucu verilerin homojen dağıldığı görülmüştür. Ardından yapılan analizleri anlamlandırmak için betimsel analiz ve parametrik testlerden bağımsız örneklem t- testi ve ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) yapılarak analiz edilmiştir. Çoklu karşılaştırmada anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla da Scheffe testi analiz edilip uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

	Grup	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	84	42
	Erkek	116	58
Unvan	Öğretmen	190	95
	Uzm. Öğretmen	2	1
	Müdür	8	4
Branş	Eğitim	174	87
	Sosyal	10	5
	Fen	6	3
	Sağlık	2	1
	Güzel Sanatlar	8	4
Eğitim Durumu	Lisans	192	96
	Yüksek Lisans	8	4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58'i(116 kişi) erkek, %95'i (190 kişi) öğretmen ünvanlı, %87'sinin(174 kişi) branşı eğitim ve %96'sının(192) eğitim durumunun lisans olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilim düzeylerine ilişkin frekans ve ortalama sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Eğitimde Dijitalleşme Eğilim Düzeyleri

	İfadeler	N	Ortalama
1	Durum paylaşımı yaparım.	200	2,38
2	Gittiğim yerlerde konum paylaşımı yaparım.	200	2,02
3	Gün içerisinde sosyal medya hesaplarım açıktır.	200	3,34
4	Sosyal medyayı kullanma dijital bilgi ve becerilerimi artırır.	200	3,06
5	Eğitim materyallerimi oluşturulmada dijital teknolojiden yararlanırım.	200	3,76
6	Benim için önemli olan tüm verileri düzenli bir şekilde yedeklerim.	200	3,86
7	Dijital teknolojileri kullanma amacı bilgiye erişimi kolaylaştırmaktır.	200	4,11
8	Genel kültürümü artırmak ve geliştirmek için web siteleri kullanırım.	200	4,15
9	Öğrenme platformlarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanmak öğrencinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olur.	200	4,05
10	Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin öğrenmeyi daha ilginç bir hale getirdiğini düşünürüm.	200	3,99
11	Bilgi ve İletişim Teknolojileri öğrenme platformlarında kullanma daha motive edicidir.	200	3,38
12	İnternet üzerinden (anket doldurma, belge paylaşımı, dergi hakemliği vs) meslektaşlarıma yardımcı olurum.	200	3,84
13	Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin öğrenmeyi daha kalıcı/sürekli hale getirdiğini düşünürüm.	200	3,40
14	Teknoloji üzerine sohbet etmekten hoşlanırım.	200	3,50
15	Eğitim faaliyetlerinde daha fazla Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanılmalıdır.	200	4,00
Toplam			**3,52**

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ortalaması 5 tam puan üzerinden en yüksek olan ifade "Genel kültürümü artırmak ve geliştirmek için web siteleri kullanırım." ifadesi olup, bunu sırasıyla "Dijital teknolojileri kullanma amacı bilgiye erişimi kolaylaştırmaktır." ve "Öğrenme platformlarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanmak öğrencinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olur." ifadeleri izlemektedir. Öğretmenlerin dijitalleşme ile ilgili eğilimlerinin ortalamasının en düşük olduğu ifade ise "Gittiğim yerlerde konum paylaşımı yaparım" ifadesi olup bunu sırasıyla "Durum paylaşımı yaparım" ve "Gün içerisinde sosyal medya hesaplarım açıktır" ifadelerinin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile ilgili 15 soruya verdikleri cevapların genel ortalaması 5 puan üzerinden 3,52 olarak hesaplanmıştır. Bu göre öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijitalleşmesine İlişkin Bulguları

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	T*	p
Kadın	86	3,60	0,59	198	0,723	0,470
Erkek	114	3,55	0,47			

*Bağımsız örneklem t-testi

Öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p=0,470 > 0,01). Bu sonuca göre H1 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Bu durumda cinsiyet değişkeninin dijitalleşmeye anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4: Eğitim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijitalleşmesine İlişkin Bulguları

Eğitim Durumu	N	Ortalama	Ss	Sd	T*	P
Lisans	192	3.55	0,51	198	-2,975	0,003
Yüksek Lisans	8	4,10	0,56			

*Bağımsız örneklem t-testi

Öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile eğitim durumları arasındaki puan ortalamalarına baktığımızda yüksek lisans mezunlarının ortalaması 4,10 ile en yüksek olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (p=0,003 < 0,01). Bu sonuca göre H2 hipotezi kabul edilmiştir (Tablo 4). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça dijitalleşmeye yönelik tutumlarının doğru orantılı olarak arttığı söylenebilir.

Tablo 5: Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijitalleşmesine İlişkin Bulguları

Unvan	N	Ortalama	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Müdür	190	3,57	Gruplar Arası	1,048	2	0,524	1,941	0,146
Öğretmen	8	3,81	Gruplar İçi	53,177	197	0,270		
Uzman Öğretmen	2	4.10	Toplam	54,225	199			
Toplam	**200**							

Öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p=0,146 > 0,01). Bu sonuca göre H3 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 5). Öğretmenlerin unvanlarının öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 6: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijitalleşmesine İlişkin Bulguları

Branş	N	Ortalama	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F*	P
Sağlık	2	3,467	Gruplar Arası	1,600	4	0,400	1,482	0,209
Sosyal	10	3.553	Gruplar İçi	52,625	195	0,270		
Eğitim	174	3,556	Toplam	54,225	199			
Fen	6	3,556						
Güzel Sanatlar	8	4,001						
Toplam	**200**							

*Tek yönlü varyans analizi (Anova)

Öğretmenlerin dijitalleşme eğilimleri ile branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p=0,209 > 0,01). Bu sonuca göre H4 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 6). Bu sonuca göre, öğretmenlerin branş değişkeninin öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimlerine ilişkin ölçeğe verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçların ortalaması incelendiğinde, ortalamalarının 3,52 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşmesi ve cinsiyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlılığı belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin eğitimde dijital eğilimlerine etkisi olmadığı düşünülebilir. Yapılan alınyazın taraması sonucunda 2020 yılında Yılmaz ve Üredi tarafından yürütülen araştırmada da benzer bir şekilde öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterlilikleri ve öğretmenlerin teknoloji tutumları değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin bilgisayar yeterlilikleri ve teknoloji tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Seferoğlu ve Akbıyık (2005) da yapmış oldukları çalışmalarında ilköğretimde öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilik tutumlarını incelemişlerdir. Yapmış oldukları çalışmaların sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilik tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde Çınarer ve diğerleri (2016) da yapmış oldukları çalışmalarında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin teknolojik araçlara yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Yapmış oldukları çalışmaların sonucunda öğretmenlerin teknolojik cihazlara yönelik tutumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Nitekim Yılmaz ve Bökeoğlu (2008), Üstüner vd., (2009), Uysal ve Kösemen (2013) çalışmalarında öğretmenlerin teknolojik cihazlara yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak İpek ve Acuner (2011) yapmış oldukları çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla teknolojik öz-yeterlilik tutumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Tekerek, Ercan, Udum ve Saman

(2012) da yapmış oldukları çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla bilgisayara yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşmesi ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin eğitim durumlarının öğretmenlerin dijitalleşme eğilimlerine etkisi vardır. Bu etki yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lehinedir. Buna göre, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin eğitimde daha fazla dijitalleşme eğilimleri olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu sonuca benzer bir şekilde Yılmaz ve Üredi (2020) yapmış oldukları çalışmalarında ilkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarını değerlendirmiştir. Ayrıca çalışmasının sonucunda doktora mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla bilgisayar yeterlilikleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016) de okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarını incelemiştir. Yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin öğrenim durumları ile teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin tutumları arasında herhangi bir anlamlı fark bulamamışlardır.

Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşmesi ile öğretmenlerin branş durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin branş durumu değişkeninin öğretmenlerin eğitimde dijital eğilimlerine etkisi olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitimde dijitalleşmesi ile öğretmenlerin unvan durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin unvan durumu değişkeninin öğretmenlerin eğitimde dijital eğilimlerine etkisi olmadığı söylenebilir. Parlak (2017) tarafından gerçekleştirilen, dijital çağda eğitim olanakları ve uygulamaları isimli araştırma sonucunda "Eğitim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı gün geçtikçe daha da yaygın hale gelmiş ve gelmeye devam edecektir. Bu konu geleceğimiz bakımından oldukça önemli bir konudur. Gecikme ve hata kabul etmez, kabul etmemeyi hiç kabul etmez." Gibi bir varsayım yaratmıştır. Bu sonuç göstermektedir ki eğitimde dijital değişim ve dönüşüm önemli bir parametredir ve bu parametre gitgide daha fazla önem kazanacaktır.

ÖNERİLER

Eğitim şeklinin 20. yy başından itibaren değişmeye başlandığı söylenebilir. Bu değişim 21. yy ile beraber dijitalleşene bir nitelik kazanmıştır. İnternetin yaygınlaşması küreselleşmeyi hızlandırmış ve bu küreselleşme durumu bütün olgu ve olaylarda kendini göstermiştir. Dijitalleşme kaçınılmaz bir süreçtir bu nedenle bu sürece çabucak uyum göstermek önemlidir. Dijitalleşme ile beraber değişen eğitim materyalleri de farklı bir nitelik kazanmaktadır. Bu doğrultudan bakıldığında öğretmenlerin teknolojik cihazlara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Yapılan bu araştırmada bazı değişkenler açısından öğretmenlerin eğitimde dijitalleşme eğilimleri üzerinde etkisi araştırılmıştır. Araştırmada sadece öğretmenlerin eğitim değişkeni açısından aralarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu fark öğretmenlerin eğitim durumu yükseldikçe eğitimde dijitalleşmeye yönelik tutumlarının da yükseldiği yönündedir. Elde edilen bu anlamlı fark doğrultusunda öğretmenlerin dijitalleşme eğilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapmaları sağlanabilir. Ayrıca bu çalışma Diyarbakır ilinin Silvan ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yürütülmüş olup, benzer çalışmalar farklı illerde ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilerek elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akgöl, O. (2005). Spor endüstrisi ve dijitalleşme: Türkiye'deki espor yapılanması üzerine bir inceleme. TRT Akademi, 4(8), 206-224.

Arencibia, D. E. (2013). The effects of merging technology and thinking skills in the classroom. The Degree of Doctor of Education Teacher Leadership Walden University.

Aslan Akın, F. & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. Turkish Journal of Educational Studies, 2(2), 75-102.

Aybek, H. (2017). Üniversite 4.0'a geçiş süreci: kavramsal bir yaklaşım. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 164-176.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç. Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çakmak, T. (2011). Dijitalleşmenin halk kütüphanelerine yansımaları. Ankara: Pegem.

Çınarer, G., Yurttakal, A.H., Ünal, S. & Karaman, İ. (2016). Öğretmenlerin teknolojik araçlarla eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi Yozgat İli Örneği. EEB 2016, Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu, 11-13 Mayıs 2016, Tokat, TÜRKİYE.

Garda, B., & Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi, (12), 23-43.

Gönenç, A. Y., & İris, A. G. M. (2016). Dijitalleşme.Ankara: Pegem.

Gündoğan, A. (2014). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim projeleri. GaziÜniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD / GUJGEF, 34(3), 437-449.

Gündüz, S., & Odabası, F. (2004). Bilgi çaginda ögretmen adaylarinin egitiminde ögretim teknolojileri ve materyal gelistirme dersinin önemi. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1). 43-48.

İdris, M. (2017). Çocukluğun dijitalleşmesi çocuğun dijital zehirlenmesi. TRT Akademi, 2(4), 598-602.

İnci, M. A., & Kandır, A. (2017). Evaluation of scientific studies related to the use of digital technology in preschool education. Hitit University Journal of Social Sciences Institute, Year, 10, 1705-1724.

İpek, C. & Acuner, Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 23-40.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (21. Baskı). İstanbul: Nobel yayınları.

Karataş, S., Bozkurt, Ş. B. & Hava, K. (2016). Tarih Öğretmeni Adaylarının Öğretim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımı Etkinliğinin Kullanımına Yönelik Görüşleri. International Journal of Human Sciences, 13(1), 501-509.

Özbek, E. A. (2002). Teknoloji eğitim için iyi midir?. Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2(4), 177-185.

Parlak, B. (2016) Bir kamu hizmeti ve politikası alanı olarak eğitimde teknolojik gelişimin izlerini sürmek ve dijital eğitim. TESAM Akademi, 6(1), 77-95.

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 22.

Sak, G. (2018). Türkiye'nin, ilgi alanını bir an önce para politikasından eğitim politikasına kaydırması gerekiyor. İktisat ve Toplum,(94), 34-39.

Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. Sözel Bildiri, XI. Akademik Bilişim Konferansı, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 19, 89-101.

Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik mesleğine giriş (6. Baskı). (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M. S. & Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlikleri. Turkish Journal of Education, 1(2), 1-12.

Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarının incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 217-226.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 1-16.

Yılmaz, K. & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 143-167.

Yılmaz, E., Tomris, G. & Kurt, A. A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6(1). 1-26.

Yılmaz, M. & Üredi, L. (2020). İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgisayar Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi . OPUS International Journal of Society Researches , 16 (32) , 4723-4742 . DOI: 10.26466/opus.779338

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Basic Islamic Sciences

İbn Teymiyye'nin Cehennemin Sonluluğu Hakkındaki Görüşü

Achieving The Attribution Of Saying The Annihilation Of Fire To Ibn Taymiyyah

Suheyb Muhammedoğlu [1]

ÖZET

Cehennemin sonlu olması sözünün İbn Teymiyye'ye nispet edilmesi çok ihtilaflıdır. Bazı araştırmacılar bu sözün kendisine ait olduğunu, bazıları ona ait olmadığını bir başka gurup ta buna meyilli olduğunu ileri sürmektedir. Bu meseleye, bir mezhebin, bir kişinin veya bir ekolün görüşünün taassubuna girmeden, ışık tutulması ve kişisel temayüllerden uzak bir şekilde açıklanması daha bir önem kazanmıştır. Konuyla ilgili eski metinler takip edilerek, betimleyici bir yaklaşımla tarihi akışı içerisinde doğru görüşler hatalı sözlerden ayıklanarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, Ehli Sünnet alimlerinin görüşleri, delilleri ve münakaşaları ile beraber zikredilmiştir. İbn Teymiyye'ye nispet edilen Cehennemin sonlu olması konusundaki ihtilaflar ile ilgili açıklamalardan doğruluğu ağır basan görüşlere yer verilmiştir. Hatalı bir sonuca varmamak, okuyucunun da konu hakkında bir hükme varması, yazarın söylemediği bir şeyi başkasına isnat etmemek ya da kendisinin söylediğiyle neyi kastettiği daha iyi anlaşılır düşüncesiyle kaynaklarda geçen açıklamalar harfi harfine nakletme yoluna gidilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cehennem Sonluluğu, Gaybiyyat, İbn Teymiyye

ABSTRACT

The attribution of the word that fire is finite to Ibn Taymiyya is very controversial. Some researchers argue that this word belongs to him, some do not, and another group claims that he is inclined to it. Hence the importance of this study, in which it sheds light on this issue and investigated it as a statement of the truth without intolerance to a doctrine, a party, or a person, and away from the whim of the soul. To shed light on the issue, the descriptive approach was followed to trace the texts related to the subject as stated in their sources, and the historical approach was followed in terms of judging them and clarifying what is correct from what is wrong. In this study, the opinions of the scholars of Ahl as-Sunnah are mentioned together with their evidences and arguments. And the disagreement of scholars was presented as to the validity of this attribution to Ibn Taymiyyah and the statement of the most correct of them. In order not to come to an erroneous conclusion, for the reader to make a judgment on the subject, not to attribute something that the author did not say to someone else, or to better understand what he meant by what he said, the explanations in the sources were quoted verbatim..

Keywords: Annihilation of fire, Ibn Taymiyyah, the Occult

How to Cite This Article
Muhammedoğlu, S. (2023). "İbn Teymiyye'nin Cehennemin Sonluluğu Hakkındaki Görüşü" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4969-4976. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67553

Arrival: 05 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

تحقيق نسبة القول بفناء النار إلى ابن تيمية

الملخص

كثر الخلاف في نسبة القول بفناء النار إلى ابن تيمية بين من يثبت له القول، ومن ينفي عنه، ومن يرى أنه مال إلى ذلك، من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي سلطت الضوء فيها على هذه المسألة والتحقيق فيها بياناً للحقيقة دون تعصب لمذهب، أو جهة، أو شخص، وبعيداً عن هوى النفس، وذلك من خلال تسليط الضوء على المسألة باتباع المنهج الوصفي لتتبع النصوص المتعلقة بالموضوع كما ورد في مظانها، والتاريخي من حيث الحكم عليها وبيان صحيحها من سقيمها. ذكرت رأي بقية علماء أهل السنة والجماعة أيضاً في مسألة فناء النار مع أدلتهم ومناقشتها، وتعرضت لخلاف العلماء في مدى صحة هذه النسبة لابن تيمية وبيان الراجح منها، وقمتُ بالنقل الحرفي لكثير من النصوص حتى يشاركني القارئ الكريم في الحكم على المسألة ربّما أخطأ فيها، أو أقوّل أحداً ما لم يقله أو ألزمه بما لم يلزم هو نفسه به.

الكلمات المفتاحية: فناء النار، ابن تيمية، الغيبيات.

تمهيد

إنَّ البحث في تحقيق نسبة القول بفناء النار إلى ابن تيمية - رحمه الله - من الأهميّة بمكان، حيث يعد الإيمان بالنار من أهم الموضوعات الغيبية، التي لا يكون الإنسان مسلماً إلا بالإيمان بها؛ لأنّه لا ينفك عن الإيمان باليوم الآخر الذي هو ركن من أركان الإيمان، ومن هنا تأتي أهميّته من حيث اتصاله الوثيق بالنار -كيف لا وهو يبحث في فنائها، ومن حيث تعلّقه بابن تيمية الذي يعد علماً من أعلام الأمة الإسلامية، وما من علم من العلوم الإسلامية إلّا وله فيه مقال وكتاب حيث لم يترك موضوعاً إلا وقد ترك بصمته فيه، جزاه الله عن هذه الأمة خير الجزاء.

لابدّ لموضوع بهذه الأهميّة أنْ تكون قد جرت فيه الأقلام، وخصصت له أوراق ودراسات أكاديمية ولكنني لم أجد -حسب بحثي القاصر- إلا بعض كتب متعلقة بالموضوع، مثل: كتاب رفع الأستار لإبطال القول بفناء النار للصنعاني، الذي رد فيه على ابن تيمية مقولته بفناء النار دون الإشارة إن كان له قول آخر، وكتاب كشف الأستار لإبطال ادعاء فناء النار المنسوب إلى ابن تيمية وتلميذه ابن قيم الجوزية، لمؤلفه علي جابر الحربي، والكتاب الأول

[1] Dr., Diyarbakır, Türkiye

يثبت له القول والثاني ينفي عنه، إلا أنّه هذه الكتب لم تصنف للتحقيق في المسألة بقدر ما هو مصنف للرد على رأي من خالفه في المسألة والدفاع عن رأيه إثباتا أو نفياً.

ولذلك يأتي هذا البحث في تحقيق هذا القول، الذي مازال الخلاف فيه قائماً بين العلماء آملاً في أن يضع لبنة لعلها تساعد الوصول إلى النتيجة الصحيحة، وإنهاء الخلاف.

عرض الدعوى وذكر الأقوال فيها

من المعلوم أنَّه لا أحد من أهل السنّة والجماعة حكى القول بفناء الجنة بل هم متفقون على أن الجنة نعيمها أبدي لا نهاية لها ولا فناء، وإنما الخلاف جرى في النار، هل هي باقية لا تفنى كالجنة أو أن لها وقتاً تفنى فيه؟ وقد ذكر ابن القيم -رحمه الله - سبعة أقوال فيها:

أحدها: القائلون بأنّ دخولها أبدي دون تمييز بين المؤمن وغيره فمن دخل النار فهو مخلد فيها لأبد الآباد، وهذا قول المعتزلة والخوارج.

الثاني: أنّ من يدخل النار يتعذب فيها مدة، ثم تصبح طبيعة جسمهم نارية، أي يتلذذون بها، وهذا قول ابن عربي(ت: 738هـ) رحمه الله.

الثالث: القائلون بأن دخول النار مؤقت، فمن يدخلها يبقى مدة ثم يخرج منها ويخلفه فيها آخر، وهذا قول اليهود.

الرابع: قول من يقول بأنّ أهلها يبقون فيها مدة، ثم يخرجون منها وتبقى النار على حالها دون أنْ يعذب فيها احدٌ، حكاه ابن تيمية.

الخامس: الذين يرون بأنّ النار لها أمدٌ، سوف تفنى فيه وذلك لأنّها حادثة وكل حادث فانٍ، وما ثبت حدوثه استحال بقاؤه، وهذا قول جهم بن صفوان، ولا فرق عنده بين الجنة والنار في ذلك.

السادس: قول من يقول بأنّهم تفنى حركاتهم، وبذلك تفنى حياتهم ويصبحون جماداً، ولا يحسون بألمٍ، وهذا قول أبي الهزيل العلاف إمام المعتزلة، وذلك طرداً لامتناع الحوادث لا نهاية لها والجنة والنار عنده في ذلك سواء.

السابع: قول من يقول بأن لها وقت، يفنيها فيه ربها تبارك وتعالى وينتهي عذابها، وذلك بأنه جعل لها أمدا تنتهي إليه. (ابن القيم، 1429هـ: 733).

هذا وبعد عرض الأقوال فيها، لن نتعرض لها، وما مدى صحة نسبة كل قول لقائله، لأننا لسنا بصدده وإنما سيكون مدار بحثنا على القول السابع الذي نقل ابن القيم عن ابن تيمية قوله: " وقد نقل هذا القول – السابع- عن عمر، وابن مسعود، وأبي هريرة، وأبي سعيد وغيرهم". (ابن القيم، 1429هـ: 733).

ما مدى صحة نسبة القول بفناء النار إلى ابن تيمية

ولا بدّ حتى نعلم مقولته في المسألة، نفياً أو إثباتاً من استقراء النصوص الواردة عنه فيها، ودراسة دلالات تلك النصوص عليها، ولذا سيركز البحث على الاستقراء منهجا في الدراسة ومن ثم التحليل والمناقشة، ومن تلك النصوص:

1. قوله: "أما القول بفناء النار: ففيه قولان معروفان عن السلف والخلف، والنزاع في ذلك معروف، عن التابعين ومن بعدهم."(ابن تيمية، 1995: 52).

يذكر ابن تيمية الخلاف في المسألة، وأن فيها قولين وليس فيها إجماع، بل ذلك معروف عن التابعين، وهذه دعوى منه وعليه الإتيان بالدليل، ولكن لم يرجح هنا القول بفناء النار وإنما ذكر الخلاف فقط، إذاً يبين لنا ابن تيمية بأن المسألة مختلف فيها.

2- قوله: "وقد نُقِلَ هذا القول – بفناء النار- عن عمر، وابن مسعود وأبي هريرة، وأبي سعيد وغيرهم".(ابن تيمية، 1995: 53).

وفي قوله هذا حدد القائلين بفناء النار من الصحابة، ولم يصرح أيضا بفناء النار والملاحظ أنه جاء به على صيغة التمريض بقوله "وقد نُقِلَ".

3- قوله: " فأما الإجماع فهو أولاً :غير معلوم، فإنّ هذه المسائل لا يقطع فيها بإجماع، نعم قد يظن فيها الإجماع وذلك قبل أن يعرف النزاع، وقد عرف النزاع قديماً وحديثا، بل إلى الساعة لم أعلم أحداً من الصحابة قال: إنها لا تفنى، وإنما المنقول عنهم ضد ذلك ولكن التابعون نقل عنهم هذا وهذا". (ابن تيمية، 1995: 71).

وفي هذا القول يرى أن المسألة غير مجمع عليها، وإن ظن بعضهم ذلك، بل يرى أن الصحابة قالوا بالفناء لا البقاء.

4- قوله: إنّ النار قيدها بقوله تعالى: (لَابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا) (النبأ:23) ، وقوله (قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ) (الأنعام: 28)

وقوله: (خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلَّا مَا شَاءَ رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ) (هود : 107)، فهذه ثلاث آيات تقتضي قضية مؤقتة، أو معلقة على شرط. (ابن تيمية، 1995: 80)

في الحديث عن الفرق بين الجنة والنار، يرى أن أدلة النار مؤقتة، أو معلقة على شرط، أما أدلة الجنة فغير مقيدة، ولا معلقة فهو إذن يفرق بينهما بظاهر هذه الآيات في الأبدية.

5- قوله: "فإذا قدر عذاب لا آخر له، لم يكن هناك رحمة البتة." (ابن تيمية، 1995: 82)

وفي قوله هذا يرى أنه ليست من الحكمة أبدية النار، حتى أنه ينكر الرحمة لو قدر أبدية النار، فهو يرى أنه ليس من رحمة الله بقاء النار للأبد. ويتبين بعد سرد هذه المقتطفات من أقوال ابن تيمية - رحمه الله- بأنه يميل إلى القول بفناء النار، بل ينقل عن الصحابة القول بذلك، ويدعي عدم الإجماع فيه ولا سيما بعد معرفة النزاع في المسألة، بل جمع الأدلة بنوعيها العقلية والنقلية للدفاع عن القول بفناء النار. ونلاحظ أيضا بأنّ هذه النصوص جميعاً مصدرها واحد، وهو كتابه المسمى: الرد على من قال بفناء الجنة والنار. ونكتفي بهذه النصوص، وسنذكر المزيد من أقواله عند مناقشة الأدلة.

هذا، وبعد أن استعرضنا بعض النصوص لابن تيمية -رحمه الله- في المسألة سننتقل إلى بيان موقف أهل السنة والجماعة فيها.

قول أهل السنة والجماعة في المسألة.

إنّ اعتقاد أهل السنة والجماعة هو أن الجنة والنار خلقتا للبقاء لا للفناء، كما هو الظاهر من الكتاب والسنة، ومصنفات علمائنا من السلف والخلف، بل يحكي الكثير منهم الإجماع فيها. سنستعرض لبعض النصوص الدالة على القول ببقاء النار، وأبديتها من أقوال علماء أهل السنة والجماعة.

- قال ابن حزم (456 ه) -رحمه الله -: "وأن النار حق، وأنها دار عذاب أبداً لا تفنى ولا يفني أهلها أبدا بلا نهاية". (ابن حزم، 1983، 173/1).

– قال الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله:" وإن الله خلق الجنة قبل الخلق، وخلق لها أهلاً، ونعيمها دائم، ومن زعم أنه يبيد من الجنة شيء فهو كافر، وخلق النار قبل خلقه الخلق، وخلق لها أهلاً وعذابها دائم". (ابن حجر العسقلاني، 1379هـ: 440/11).

- قول الطحاوي– رحمه الله – في ثنايا تقرير عقيدة أهل السنة والجماعة: " والجنة والنار لا تفنيان أبداً ولا تبيدان". (ابن أبي العز، 1391هـ: 420/1).

- قول ابن أبي العز الحنفي –رحمه الله تعالى– في شرحه للعقيدة الطحاوية: "وقوله: لا تفنيان أبداً ولا تبيدان-هذا قول جمهور الأئمة من السلف والخلف". (ابن أبي العز، 1391هـ: 131/1).

- قول ابن تيمية: "وقد اتفق سلف الأمة، وأئمتها وسائر أهل السنة والجماعة، على أن من المخلوقات ما لا يعدم، ولا يفنى بالكلية كالجنة والنار والعرش وغير ذلك". (ابن تيمية، 1392هـ: 581/1).

وغير ذلك من الأقوال التي تدل على اعتقاد القول ببقاء النار لأبد الآباد لا تفنى، ولا تبيد، ولا شك أن هذا هو الاعتقاد الصحيح، الذي يؤيده القرآن بمئات الآيات الدالة عليه، بل هو مستند عليها، ومستنبط منها. أما الأدلة عليه من الكتاب والسنة بعد عرض هذه الأقوال، فذلك موضوع المبحث القادم بإذن الله تعالى.

ذكر أدلة الفريقين ومناقشتها، وبيان الراجح منها

بعد أن استعرضنا الأقوال فيها، سنتناول أهمّ الأدلة التي استدل بها الفريقان على ما ذهبوا إليه مع مناقشتها. وقبل البدء بعرض أدلّة ابن تيمية - رحمه الله- ومناقشتها على القول بفناء النار، أودّ الإشارة إلى أنّه بعد أن ذكرنا من أقواله، التي تبين ميله إليه، ودفاعه عنه من التسلسل المنطقي والمنهج السليم أنْ نذكر أدلته على ما ذهب إليه ثم أدلة أهل السنة والجماعة التي تبيّن موقفهم منه.

أدلة ابن تيمية.

1- من الكتاب:

- قوله تعالى: (لَابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا). (النبأ:23) وجه الاستشهاد فيها أنّ الآية جاءت مقيدة بالأحقاب، وهي تنافي الأبدية. وقد استفاض عن غير واحد من السلف تقدير الحقب بحد محدود، والأحقاب جمع حقب، فروى ابن أبي حاتم عن عطية، عن ابن عباس، قال في قوله تعالى: (لَابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا) قال: "سنين".(السيوطي، 1993م: 8)، وعن أبي صالح السمان، عن أبي هريرة قال: (لَابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا) قال: الحقب: ثمانون سنة، والسنة ثلاثمائة وستون يوماً، واليوم كألف سنة، اليوم منها كالدنيا كلها. (الطبري، 2000م: 11/30).

قال ابن أبي حاتم وروي عن عبد الله بن عمرو بن العاص، وهلال الهجري والضحاك، وذكوان، والحسن، وسعيد بن جبير، وقتادة، وعمرو بن ميمون أنهم قالوا: الحقب ثمانون سنة.(ابن كثير، 1999م: 463/3). وعن هشام عن الحسن البصري، أنه سئل عن قوله تعالى: (لَابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا) فقال: الله أعلم بالأحقاب فليس فيها عدد إلا الخلود، ولكنه بلغنا أن الحقب الواحد : سبعون ألف سنة، كل يوم من تلك الأيام كألف سنة مما تعدون. (الطبري، 2000م: 11/30-12؛ ابن كثير، 1999م: 463/3).

هذا والأحقاب محدد على اختلاف في المدة بينهم، وكلمة الأحقاب دالة على عدم الخلود، وأما دلالتها على أن المراد هم الكفار، فلقوله تعالى: (إِنَّهُمْ كَانُوا لَا يَرْجُونَ حِسَابًا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا) (النبأ: 27-28) فهذه من صفات الكفار. (ابن تيمية، 1995: 55)

وللرد عليه نقول: إن الأحقاب مقيد بنوع من العذاب، فإذا انتهى الأحقاب ذاقوا نوعا آخر من العذاب، وذلك لقوله تعالى: (إِلَّا حَمِيمًا وَغَسَّاقًا جَزَاءً وِفَاقًا) (النبأ: 24-25). بل وقال الحسن وغيره بأنه ليس للأحقاب أمد، ينتهي فكلما انتهى حقب جاء آخر إلى الأبد، فليس لها عدة إلا الخلود، وقال مقاتل بن حيان: هذه الآية منسوخة نسختها قوله تعالى: (فَذُوقُوا فَلَنْ نَزِيدَكُمْ إِلَّا عَذَابًا) (النبأ: 30)، يعني أن العدد قد ارتفع والخلود قد حصل. (البغوي، 1997م، 315/8).

وقال الصنعاني: ومراده بالنسخ أن لا حكم لمفهوم العدد، وإلا فانه لا النسخ المصطلح عليه في الأخبار، ويرى أيضا بأنه قد اعتمد على مفهوم العدد، الذي هو أضعف المفاهيم في هذه المسألة، وكيف وقد عارضته الآيات المصرحة بالتأبيد، فلو عارض مفهوم العدد منطوق التأبيد، كان الحكم للمنطوق اتفاقاً. (الصنعاني،1984م، 88). وبهذا نرى ضعف استدلال ابن تيمية بالآية على القول بفناء النار.

- قوله تعالى: (قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ) (الأنعام: 128).

- قوله تعالى: (فَأَمَّا الَّذِينَ شَقُوا فَفِي النَّارِ لَهُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهِيقٌ خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلَّا مَا شَاءَ رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ) (هود: 106-107). استدلّ ابن تيمية بهاتين الآيتين على ما ذهب إليه بفناء النار وذهابها، ووجه الاستشهاد فيهما، أن الخلود جاء مقيداً بمشيئة الله، واستدلّ على أن آية (الأنعام) في الكفار بقوله تعالى: (قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ). (الأنعام: 128). قال: فإن أولياء الجن من الإنس، يدخل فيه الكفار قطعاً، قال ابن أبي حاتم: ذكر عن جعفر بن سليمان، عن الجريري قال: سمعت أبا نضرة يقول: ينتهي القرآن إلى هذه الآية: (إِنَّ ربكَّ فعَّال لِمَا يُرِيدُ) (هود: 107). يعني تأتي هذه الآية على كل وعيد في القران، واخبرنا الله بما يشاء لأهل الجنة ؛ حيث قال: (عطاء غير مجذوذ) (هود: 108) بعد الاستثناء ولم يخبرنا بما يشاء لأهل النار، بل قال: خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلَّا مَا شَاءَ رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ) (هود: 107). (ابن تيمية، 1995: 68)

أما الرد عليه فقلت: لقد كثر الكلام في هذا الاستثناء، ولخص الإمام السبكي- رحمه الله - تلك الأقوال، ورد فيها على ابن تيمية رحمه الله حيث قال: "قد تكلم الناس في ذلك، وأكثروا، وذكر أبو عمرو الداني في تصنيف له في ذلك سبعة وعشرين قولاً، ليس فيها أن الكفار يخرجون من النار، وإنما أقوال أخر، منها: أنه استثناء المدة التي قبل دخولهم، أو الأزمنة التي يكون أهل النار فيها في الزمهرير، ونحوه، وأهل الجنة فيها هو أعلى منها، من رضوان

الله وما لا يعلمه إلا هو، أو أنه استثناء معلق بالمشيئة، وهو لا يشاء خروجهم، فهو أبلغ في التأبيد، أو أن إلا بمعنى الواو، كقوله إلا الفرقدان أو أنها بمعنى سوى، حكاه الكوفيون كقوله: "إلا ما قد سلف" وقوله "لو فيهما آلهة إلا الله"، أو أن الاستثناء لما بعد السموات والأرض، كقوله لا تكسل حولاً إلا ما شئت، معناه الزيادة على الحول، أو أنه لعصاة المؤمنين، والذي يدل على التأبيد، قوله في الجنة "عطاءً غير مجذوذ"، فلو لم يكن مؤبدا لكان مقطوعاً، فيتعين الجمع بين أول الآية وآخرها، فبقي يقيناً الاستثناء على ظاهر هذا المجاز في قوله "عطاء غير مجذوذ"، وليس التجوز فيه بأولى من التجوز في الاستثناء ويرجح التجوز في الاستثناء الأدلة على التخليد، وقوله في النار: (إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ) يناسب الوعيد والزيادة في العذاب، ولا يناسب الانقطاع.

واعلم أن "ما شاء ربك" ظاهره استثناء مدة زمانية من قوله "ما دامت السموات والأرض"، ويحتمل أن يراد بها ظرف مكان، ويكون الاستثناء من الضمير فيها، ويراد به الطبقة العليا التي هي لعصاة المؤمنين، فكأنه قال إلا ما شاء ربك من أمكنة جهنم، فإن قلت قد قال أبو نضرة: القرآن كله ينتهي إلى هذه الآية "إن ربك فعال لما يريد" قلت: هذا كلام صحيح والله يفعل ما يريد وليس في ذلك أنه يخرج الكفار من النار، فإن قلت: قد قال أبو سعيد الخدري رضي الله عنه وقتادة: الله أعلم بتثنيته على ما وقعت.

قلت: صحيح لأن تعيين كل واحد من الأقوال، التي حكيناها ضعيف والله أعلم به، وبغيره وليس في كلام أبي سعيد وقتادة، ما يحتمل خروج الكفار من النار"(السبكي، 1999م: 14-15).

هذا وقد رأينا ضعف استدلال ابن تيمية على القول بفناء النار بهذه الآيات الثلاث، حيث إن الآيات التي ذكرها، إما أن تكون في غير محل النزاع، أو أنها تحمل على عصاة المؤمنين، أو أنها من المتشابهات التي ينبغي ردها إلى المحكمات.

2- من الآثار:

وقد استدل ابن تميمة على ما ذهب إليه من القول بفناء النار بآثار مروية عن الصحابة، كما مر سابقا ؛ حيث قال: " وقد نقل هذا القول عن عمر، ابن مسعود، وأبي هريرة وأبي سعيد الخدري وغيرهم". (ابن تيمية، 1995: 52).

- ومن تلك الآثار قول عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - : "لو لبث أهل النار في النار، كقدر رمل عالج، لكان لهم على ذلك يوم يخرجون فيه".

يرد عليه: بأنه أما الحديث رواية فمنقطع بنص من ابن تيمية نفسه بأن الحسن رحمه الله لم يسمع من عمر رضي الله عنه.

وأما دراية فالحديث ليس فيه دلالة على مدعاه، فغاية ما يدل عليه، هو أنهم يخرجون منها، ولا نستطيع أن نتصوره إلا ببقائها، كما تقول فلان خرج من الدار فلا بد أن يكون الدار، على حالها حتى يصح الخروج، وكما علمت، ليس فيه ما يدل على فناء النار، ثم وان سلمنا بدلالته، فانه يحمل على طبقة عصاة المؤمنين. إلا أنه منع من ذلك، بأن أهل النار مختص بالكفار، لأن عصاة المؤمنين لا يلبثون فيها قدر رمل عالج، ولا قريباً منها. (ابن تيمية، 1995: 53)

ويرد عليه، بأن عمر لم يقل إنهم يلبثون قدر رمل عالج، ولا قريباً منه وإنما ساق العبارة جملة شرطية بلو، وهذا لا يفهم منه أن عصاة المؤمنين يبقون فيها ذلك المقدار. (الصنعاني،1984م: 65-67)، فالحديث كما رأينا منقطع، ولا يؤخذ بمراسيل في الأمور الصغيرة، فكيف إذا كانت المسألة عظيمة كهذه، وان صح الأثر، فأنه لا يدل على فناء النار، بأي نوع من أنواع الدلالات الثلاث.

- أما الأثر الثاني: فعن ابن عباس رضي الله عنه قال: " لا ينبغي لأحد أن يحكم على الله في خلقه، ولا ينزلهم جنة ولا ناراً".(ابن تيمية، 1995: 57)، بهذا الحديث استدل ابن تيمية على مدعاه، ونقل عن ابن عباس القول بذلك.أعجب من الشيخ رحمه الله الاستناد على هذا الأثر، والاستدلال به على مدعاه. فغاية ما يدل عليه هو الإخبار، بأنه لا يجزم بأن فلاناً من المؤمنين من أهل الجنة ولا أحداً من عصاة المؤمنين من أهل النار، وليس فيه أي دلالة على فناء النار. (الصنعاني،1984م:71).

- الأثر الثالث: قال ابن مسعود رضي الله عنه: (ليأتينّ على جهنم زمان، تخفق أبوابها ليس فيها أحد، وذلك بعد ما يلبثون فيها أحقاباً). وعن أبي هريرة رضي الله عنه أيضاً قال: أما الذي أقول: (إنه سيأتي على جهنم يوم، لا يبقى فيها أحد). وقد ذكر البغوي هذين الأثرين، في تفسيره في آية هود (خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلَّا مَا شَاءَ رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ) (هود: 107)، ثم قال: " ومعناه عند أهل السنة إن ثبت: أن لا يبقى فيها أحد من أهل الإيمان. وأما مواضع الكفار فممتلئة أبداً". (البغوي، 1997م، 202/4). فقد شك البغوي في ثبوته، ثم بين أنه في عصاة الموحدين، يدخلون الجنة بعد دخولهم جهنم، فإن صحت نسبته فإنه لا يدل على مدعاه في القول بفناء النار، بل فيه إقرار ببقاء النار لا فنائه، وكما تعلم فابن تيمية لا يقول بخروج الكفار من النار، وإنما لا يتصور بقائهم فيها بعد ذهاب النار، وفنائها، وليس ما يدل على ذلك، فغاية ما يدل عليه هو بقائها خالية ليس فيها أحد فيتعين بالضرورة حملها على عصاة الموحدين عند ابن تيمية خاصة وغيره عامة.

هذا، وبعد كل ما تقدم علمنا أن ما نقله ابن تيمية عن الصحابة القول فيما ادعاه بفناء النار، لم يثبت عنهم، وإن ثبت لا يدل على دعواه، ولا يفهم منه ذلك، وان فهم منه ذلك، يجب تأويله على خروج عصاة الموحدين، لوجود النصوص الصريحة والواضحة الدالة على خروجهم وعلى خلود الكفار في النار أبد الآباد. وهناك آثار أخرى، استدل بها ابن تيمية على مدعاه، لم نتعرض لها لأنها أقل قوة وأبعد عما قاله مما سبق من الآثار، وحتى لا يطول بنا البحث، ولأننا في تحقيق القول لا في الرد عليه.

3- الأدلة العقلية:

ومنها قوله: "أن الجنة من مقتضى رحمته ومغفرته، والنار من عذابه، وقد قال الله تعالى: (نَبِّئْ عِبَادِي أَنِّي أَنَا الْغَفُورُ الرَّحِيمُ وَأَنَّ عَذَابِي هُوَ الْعَذَابُ الْأَلِيمُ) (الحجر: 49-50). وقال: (اعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ وَأَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ) (المائدة: 98). وقال: (وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ) (الأنعام: 165) فالنعيم من موجب أسمائه التي هي من لوازم ذاته فيجب دوامه بدوام معاني أسمائه وصفاته، وأما العذاب فإنما هو من مخلوقاته، والمخلوق قد يكون له انتهاء مثل الدنيا وغيرها، لاسيما مخلوق خلق تتعلق بغيره". (ابن تيمية، 1995: 81). ويرد عليه، بأنه من أسماء الله (الجبار، المنتقم، المذل...) فيجب دوامها بدوام ذاته، وأسمائه أيضا.

وقال الإمام السبكي في الرد على الإمام ابن تيمية رحمهما الله " إن كانت هذه الأسماء والصفات تقتضي دوام ما يقتضيه من الأفعال فيلزم قدم العالم وان كانت لا تقتضي فلا يلزم دوام الجنة فأحد الأمرين لازم لكلام هذا الرجل فكل من الأمرين باطل فكلام هذا الرجل باطل ". (السبكي، 1999م: 19).

- قوله: "والنفوس الشريرة الظالمة التي ردت إلى الدنيا قبل العذاب لعادات لما نهيت عنه، لا يصلح أن تسكن دار السلام التي تنافي الكذب، والظلم، والشر، فإذا عذبوا بالنار عذاباً يخلص نفوسهم من ذلك الشر، كان هذا معقولاً في الحكمة، كما يوجد في تعذيب الدنيا وخلق من فيه شر يزول بالتعذيب من تمام الحكمة، وأما خلق نفوس تعمل الشر في الدنيا، وفي الآخرة لا تكون إلا في العذاب فهذا تناقض، يظهر فيه من مناقضة الحكمة والرحمة، ما لا يظهر في غيره"(ابن تيمية، 1995: 82-83).

ويمكن أن يُرَدَّ عليه بأنه يصور لنا المسألة، وكأن النار قد خلقها الله؛ لكي يذهب بها الآثام، والنجاسات الكفرية؛ ليستحقوا دخول الجنة، مع العلم أنه لم يأتي بدليل واحد، يثبت فيه بأن الحكمة من خلق النار هي لإزالة الآثام للكفار، بل هذا فرع عن تصوره لفناء النار، ولا يبقى سوى دار واحدة وهي الجنة بعد فناء النار وذهابها وهم مخلدون، فيلزم منها دخولهم الجنة؛ لأنه هناك داران في الآخرة لا ثالث لهما. هذا وبعد عرض أهم الأدلة العقلية والنقلية، التي استدل بها الإمام ابن تيمية على دعواه، ومناقشتها والرد عليها، سنتناول أدلة أهل السنة والجماعة.

أدلة أهل السنة والجماعة.

إن القول الذي لا ينكره أحد من أهل السنة والجماعة هو أن الجنة والنار خلقتا للبقاء لا للفناء، ولا فرق بينهما في الخلود، ومنهم ابن تيمية نفسه -كما مرّ آنفاً- لأنه هو الأصل فلن نستطرد في عرض الأدلة عليه.

والنصوص الدالة عليه من القرآن كثيرة جداً، ومنها: قوله تعالى: (وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا) (الجن: 23)، وقوله: (إِنَّ اللَّهَ لَعَنَ الْكَافِرِينَ وَأَعَدَّ لَهُمْ سَعِيرًا خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَا يَجِدُونَ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا) (الأحزاب: 64-65)، وقوله:(إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَظَلَمُوا لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ وَلَا لِيَهْدِيَهُمْ طَرِيقًا إِلَّا طَرِيقَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا) (النساء: 168-169).

فهذه الآيات الثلاثة صريحة في خلود الكفار، ومؤكدة بتأبيد حيث جاء الخلود مقرونا بالأبدية، وناهيك عن الآيات الكثيرة التي تنص على الخلود في نار جهنم، وقد ذكر منها الإمام السبكي - رحمه الله- أكثر من ثلاثين آية(السبكي، 1999م: 2)، ومنها:

قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ لَعْنَةُ اللَّهِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ خَالِدِينَ فِيهَا لَا يُخَفَّفُ عَنْهُمُ الْعَذَابُ وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ) (البقرة 161-162)

وقوله تعالى: (يُرِيدُونَ أَنْ يَخْرُجُوا مِنَ النَّارِ وَمَا هُمْ بِخَارِجِينَ مِنْهَا وَلَهُمْ عَذَابٌ مُقِيمٌ) (المائدة: 37) ونكتفي بهذا القدر كما اعتقد أنها لا تحتاج إلى الإيضاح والتعليق عليها لوضوح دلالتها.

وبعد كل ما تقدم من عرض الأقوال في المسألة سواء لابن تيمية رحمه الله أم لغيره، ومناقشتها لكي نكون موضوعيين، ويأتي البحث ثماره التي هي تحري الحقيقة ينبغي أن نذكر أن له قولاً آخر في المسألة يخالف قوله السابق، ويذهب فيه إلى القول ببقاء النار وأبديتها.

القول الثاني لابن تيمية في المسألة والرأي العلماء فيها

هل لابن تيمية قول آخر في المسالة.

لقد ورد عن ابن تيمية في أهم كتبه ما يدل على أن له قولاً آخر في المسألة يناقض قوله السابق، ويوافق فيه ما عليه بقية أهل السنة والجماعة من القول بأبدية النار، ومنها: **أولا:** قال رحمه الله: "وقد اتفق سلف الأمة وأئمتها، وسائر أهل السنة والجماعة، على أن من المخلوقات ما لا يعدم ولا يفنى بالكلية، كالجنة والنار والعرش وغير ذلك، ولم يقل بفناء جميع المخلوقات إلا طائفة من أهل الكلام المبتدعين، كالجهم بن صفوان ومن وافقه من المعتزلة ونحوهم، وهذا قول باطل يخالف كتاب الله وسنة رسوله وإجماع سلف الأمة وأئمتها." (ابن تيمية، 1392هـ: 581/1). وهنا نرى ابن تيمية رحمه الله قد نقل اتفاق الأمة على خلود وأبدية بعض الأشياء ومنها النار.

ثانيا: وقوله: " ثم أخبر ببقاء الجنة والنار، بقاء مطلقاً "(ابن تيمية، 1392هـ: 157/1). وفي قوله هذا يبين لنا بأن الله تعالى قد أخبر ببقاء الجنة والنار، والبقاء هو عدم الفناء.

ثالثا: تقريره لكلام الأشعري(الأشعري، د.ت: 149) ، ونقله له: "قال أهل الإسلام جميعا، ليس للجنة والنار آخر، وأنهما لا تزالان باقيتين، وكذلك أهل الجنة لا يزالون في الجنة يتنعمون، وأهل النار في النار يعذبون ليس لذلك آخر". (ابن تيمية، 1391هـ: 52/2). فتقريره هذا موافقة منه، على ذهب إليه الأمام الأشعري -رحمهما الله- على خلود النار وعدم فنائها.

كما أنّ لشيخ الإسلام رحمه الله حاشية على كتاب ابن حزم – رحمه الله –: (مراتب الإجماع)، فحينما ساق ابن حزم الإجماع على بقاء النار، وعدم فنائها بقوله: " والنار حق، وأنها دار عذاب، لا تفنى ولا يفنى أهلها بلا نهاية " لم يتعقبه على كلامه، كما تعقبه على غيره من جملة المواضع، فهذا تقرير له على أن النار لا تفنى. (ابن تيمية، 1998: 173). ومن هذه الأقوال يتبين لنا، أن له قولاً آخر في المسألة يقرر فيه أن النار ليس لها نهاية ولا تفنى، بل هي كالجنة باقية أبد الآباد، وبذلك يوافق من سواه من أهل السنة والجماعة.

آراء بعض العلماء في نسبة القول إلى ابن تيمية من عدمه.

وقبل البدء أود الإشارة إلى اختلاف العلماء في مسألة نسبة القول بفناء النار إلى ابن تيمية، فهناك من يثبت له القول في ذلك، وهناك من ينكره، وهناك من يرى بأنه قد مال إليه. وفي هذا المطلب سنستعرض أقوال كل فريق فيما ذهب إليه مع أدلتهم عليه ومناقشة تلك الأدلة، وبيان الراجح منها.

الفريق الأول: الذين ينفون هذا القول عنه مطلقاً، وبأنه يرى خلود النار كسائر أهل السنة والجماعة، وقد اعتمد هذا الفريق على ما يلي:

أولاً - أن هذا القول هو قول سلف الأمة، وهو لم يخرج عن قولهم في كتبه ونصوصه الواردة في المسألة، كما مر معنا في المطلب الأول من هذا المبحث.

لا شكّ أن هذا هو قول السلف، بل هو قول الخلف أيضاً، ولكن قولهم أنّه لم يخرج عن قول السلف ادعاء بلا دليل، ووجود قول له يوافق السلف لا يستلزم منه عدم وجود قول ثان له يخالف الأول في المسألة، بل وربما كان الأخير أرجح وأقوى في نسبة ثبوته عنه رحمه الله.

ثانيا – قالوا: إن هذا مما يخالف قوله في سائر كتبه ورسائله من التصريح ببقاء النار، ومنها قوله: فإن نعيم الجنة، وعذاب النار دائمان، مع تجدد الحوادث فيهما. يمكن أن يرد عليه، بأنه ربما كان هذا الدليل صحيحاً، ومقبولاً، قبل تحقيق كتاب ابن تيمية - رحمه الله- المسمى (الرد على من قال بفناء الجنة والنار وبيان الأقوال في ذلك) وأما الآن بعد أن ثبت نسبة الكتاب إليه فمن الصعب الاعتماد على مثل هذا الدليل.

ثالثاً – قالوا: مما يثبت أن شيخ الإسلام لا يقول بفناء النار، أنه لم يتعقب كلام ابن حزم، في كتابه (مراتب الإجماع) حيث قال – ابن حزم - ص 173:(وأن النار حق، وأنها دار عذاب أبدا، لا تفنى ولا يفني أهلها أبدا، بلا نهاية) فأقره شيخ الإسلام ولم يتعقبه بشيء، مع أنه تعقبه في غيرها.

ويرد عليه بأنه لولا وجود الأدلة الصريحة في المسألة لكان هذا الدليل صحيحاً. صحيح أن ابن تيمية لم يعقب عليه، ولكنه لم يؤيده بصريح العبارة أيضاً بل ظل ساكتاً، وكان بالإمكان التعقيب بتأكيد على مقولته، وهذا السكوت يحتمل معانٍ كثيرة، منها الموافقة، وربما التردد، وربما عدم الموافقة، وغيرها من الاحتمالات، وإذا تعددت الاحتمالات سقط الاستدلال إذاً فلا قيمة لهذا الدليل في مقابل التصريح بل ويعتبر التصريح بياناً لهذا السكوت، وعند الرجوع إلى كتابه المسمى الرد على من قال بفناء الجنة والنار، ستجد فيه نصوصاً صريحة وقوية تدل على أن ابن تيمية يقول بالفناء، بل ويدافع عنه.

رابعاً - أما كتاب (الرد على من قال بفناء الجنة والنار وبيان الأقوال في ذلك) فقد نفى بعضهم صحة نسبته إليه.

أما نفي صحة النسبة إليه فمستبعد، والأقرب هو ثبوت نسبة الكتاب إليه ويدل على ذلك أمور منها:

1- قول ابن القيم: " وكنت سألت عنها شيخ الإسلام قدس الله روحه، فقال لي هذه المسألة عظيمة كبيرة، ولم يجب فيها بشيء، فمضى على ذلك زمن، حتى رأيت في تفسير عبد بن حميد الكشي بعض تلك الآثار، التي ذكرت فأرسلت إليه الكتاب وهو في مجلسه الأخير، وعلّمت على ذلك الموضع، وقلت للرسول قل له هذا الموضع يشكل علي، ولا يدري ما هو؟ فكتب فيها مصنفه المشهور رحمة الله عليه"(ابن القيم، د.ت: 264). فدل على وجود مصنف له، بهذا الخصوص ولا يعرف غير هذا الكتاب.

2- مما يؤيد نسبة هذا الكتاب لابن تيمية – رحمه الله – أن أغلب ما في هذا الكتاب، موجود في كتاب (حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح) لابن القيم – رحمه الله- وقد عرف عنه حكايته، ونقله لكثير من كلام شيخه، وإن لم ينسب ذلك له في عدد من المواضع.

3 – أن عدداً من المحققين يثبت نسبته لشيخ الإسلام، كالصنعاني والألباني، وقبلهم رد السبكي، وهو من المعاصرين لشيخ الإسلام فإن رده عليه يدل على وجود هذا الكتاب في زمانهم. ومن العلماء الذين ذهبوا إلى نفي نسبة القول بالفناء عن ابن تيمية رحمه الله، منهم الشيخ عبد الرحمن بن قاسم - رحمه الله- صاحب كتاب مجموع الفتاوى، حيث قال معلقاً على كلام ابن تيمية في بيان تلبيس الجهمية: (وان بقاء الجنة والنار بقاء مطلق) قال ابن قاسم: "وهذا مع ما يأتي يكذب ما افتراه أعداؤه من القول بفناء النار".(ابن تيمية، 1392هـ: 157/1). وممن ذهب لذلك من الباحثين الدكتور علي جابر(الحربي، 1410هـ)، وخليل السبيعي في مقدمته لكتاب(توفيق الفريقين على خلود أهل الدارين) لمرعي بن يوسف الحنبلي، والبهيجي في كتابه الاستنفار لمحق القول بفناء النار. وغيرهم.

الفريق الثاني: الذين يثبتون القول بفناء النار لابن تيمية، ويقطعون بأنه ذهب إليه، وقد اعتمد هذا الفريق على ما يلي:

أولاً- أنه له مؤلف مستقل قال فيه بفناء النار.

ثانياً - وكذلك مما يثبت هذا القول عن الإمام ابن تيمية ما نقله عنه بعض معاصريه كالسبكي وغيره.

ثالثاً - تصريح عدد من أهل العلم المحققين أن هذا القول ثابت له ومنهم الإمام الصنعاني والإمام الألباني(الصنعاني،1984م)، وغيرهما من العلماء الشيخ عبد الرزاق عفيفي عضو اللجنة الدائمة للإفتاء رحمه الله حيث قال: "والواقع إن القول بفناء النار متصل بابن تيمية خلافاً لمن نفي نسبة هذا القول".(منسي، السعيد، 1999م: 372/1). وعضو هيئة كبار العلماء بالمملكة، وممن ذهب إلى ذلك أبو بكر الحصني الدمشقي(829هـ) حيث قال: (واعلم أنه مما انتقد عليه زعمه أن النار تفنى) وأن الله تعالى يفنيها وأنه جعل لها أمداً تنتهي إليه وتفنى ويزول عذابها وهو مطالب أين قال الله عز وجل وأين قال رسول الله وصح عنه".(أبي بكر الحصني، د.ت).

الفريق الثالث: الذين توسطوا بين الفريقين، الأول والثاني، وقالوا بان ابن تيمية قد مال إلى القول بالفناء، وهؤلاء قد فرقوا بين ميله له، وبين القول به واختياره.

وعمدة هذا الفريق هو، أن كتاب الرد على من قال بفناء الجنة والنار ثابت لابن تيمية - رحمه الله – ولم يصرح فيه القول بفناء النار، وإنما ظهر منه الميل إليه، فلا يصح قول من نسبه إليه، وإنما هو يميل إليه فقط.

وممن قال به، الحافظ ابن حجر حيث قال بعد ذكره الأقوال في فناء النار:" وقد مال بعض المتأخرين إلى هذا القول السابع – القول بفناء النار - ونصره بعدة أوجه من جهة النظر، وهو مذهب رديء مردود على قائله، وقد أطنب السبكي الكبير في بيان وهائه فأجاد"(ابن حجر العسقلاني، 1379هـ: 440/11).

ورجح ذلك السفاريني(السفاريني،1982م: 235/2)، والقنوجي(القنوجي، 1987: 42)، والآلوسي (الآلوسي، 1981م، 488)، وهو ما رجحه محقق كتاب الرد على من قال بفناء الجنة والنار.

وهكذا رأينا أن العلماء قد اختلفوا في المسألة إلى ثلاث فرق، أحدها يثبتون القول له، وآخرون ينفون، والبعض يقولون بميله إليه فقط.

أما الذين يقولون بأنه كان يميل إلى القول بفناء النار، فربما يقولون به من باب الجمع بين الفريقين الأول والثاني أو ربما للجمع بين قولي ابن تيمية رحمه الله.

أما الذين ينفون عنه هذا القول، فإن كانوا قد قالوا به قبل خروج كتاب الرد على من قال بفناء الجنة والنار لابن تيمية إلى طور التحقيق، ربما كانوا على حق فيما ذهبوا إليه، أما بعد تحقيق هذا الكتاب فلا.

وأما ما يتعلق بصحة نسبة الكتاب إليه، فقد مر الكلام عليه، والأصح فيه أن الكتاب ثابت له. ربما قال النافون: وإن سلمنا بصحة نسبة القول بفناء النار إليه فإن له قولا آخر يقول فيه بالبقاء.

وفي الجواب عنه يمكن القول: نعم له نصوص يفهم منها ذلك، ولكن أغلبها جاء في الرد على الجهمية، الذين يقولون بفناء الجنة والنار لحدوثهما، فما كان الرد منه رحمه الله إلا أن يقول ببقائهما، ولأنّ ابن تيمية لا يقول بفناء النار لأنها حادثة، بل لأدلة من القرآن ولورود آثار من بعض الصحابة فهم منها ذلك بل توهم فيها؛ لأنه لو نظر نظرة فاحصة ودقيقة لعلم خطأ استدلاله بها ولكن الكل يؤخذ منه ويرد عليه إلا هذا النبي المعصوم صلى الله عليه وسلم.

وربما يقول البعض: إنه يفهم من عنوان كتابه الرد على من قال بفناء الجنة والنار، أنه يقول بالبقاء فكيف يرد عليهم، وهو قائل مقولتهم.

والردّ عليه: بأنّه صحيح لولا وجود كلمة الجنة في عنوان الكتاب، فهو إذن يرد على من قال بفناء الجنة والنار معاً، فهذا ما لا يقول به أحد من أهل السنة والجماعة، بل قال به الجهمية وأبو هذيل العلاف من المعتزلة كما مّر معنا في المبحث الأول، وقد ردّ عليهم ابن تيمية في صدر كتابه المذكور واستطرد في الردّ عليهم وأجاد في ذلك.

أما المثبتون الذين يقولون، بأن القول ثابت له فقد اعتمدوا على كتابه السالف الذكر، وعلى دفاعه عن هذا القول فيه مما قطع الشك باليقين وهذا ما ارتأيته أيضا بعد قراءة ما تيسر لي من الكتب والمقالات المتعلقة بالموضوع. وهذا لا يعني أن ننكر بأنّ له قولاً آخر في المسألة، لم يخرج فيه عن الإجماع، بل ونقل الإجماع أيضا كما مر معنا.

وبناء على ما تقدم يمكن القول: إن القول بالفناء ثابت له، ولكن له في المسألة قول آخر مناف للأول، والأول منهما أقوى من حيث التأكيد عليه، والدفاع عنه وأكثر وضوحاً؛ لأنه ذكره في مصنف خصصه لمسألة (فناء النار)، أما الثاني فقد جاء في مواضع متفرقة، ربما جاء في الرد على الجهمية كما ذكرنا آنفاً، أو تقريراً لقول بالسكوت عنه وعدم التعليق عليه.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أنه بعد أن ظهر لنا، أن شيخ الإسلام ابن تيمية قد قال بالفناء في أحد قوليه، لا يجوز لأحد أن ينال منه رحمه الله بشيء على مقولته هذه ولا أن نتهمه بالضلال، بغيره، بل غاية ما يمكن قوله هو أنه قد أخطأ، وما من عالم إلا ويؤخذ من قوله ويرد عليه.

الخاتمة

وفي ختام هذا البحث، أودّ أن أضع بين أيديكم، أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال قراءتي لما تيسر لي من الكتب التي تعالج الموضوع، وذلك بعد أن بذلت الكثير من الجهد في البحث عنها واقتنائها، ومن أهمها:

1- أن ابن تيمية قد قال بفناء النار، وذلك واضح من خلال مصنفه المسمى (الرد على من قال بفناء الجنة والنار وبيان الأقوال فيهما) عفا الله عنه.

2- أن ابن تيمية قد تمسك بآثار مروية عن بعض الصحابة رضوان الله عليهم، فيما ذهب إليه، وكما رأينا لا يستدل بمثل تلك الآثار على أمثال هذه المسائل، كما وصفها هو بأنها مسألة عظيمة.

3- ساعد ابن تيمية على القول بفناء النار ظاهر بعض الآيات.

4- استعمل الأدلة العقلية فيما لا يستعمل فيه، لأن الموضوع من الأمور السمعية التي لا مجال للعقل فيها، وغفل عن الأدلة النقلية القاطعة في المسألة.

5- يجب أن نفرق بين قول ابن تيمية بفناء النار، وقول الجهمية وغيرهم الذين يقولون بالفناء أيضا من جهتين أولهما: إن هؤلاء يقولون بفناء الجنة أيضا، أما ابن تيمية فيقول بفناء النار فقط. والثاني: أنهم يقولون بالفناء لكونهما حادثتان فكل محدث فانٍ، وأما ابن تيمية فيقول بأن الله عز وجل قد جعل لها أمداً ينتهي فيه.

6- العلماء مختلفون في المسألة بين مثبت القول له بالفناء، وناف عنه وبين من يرى أنه مال إليه فقط.

7- ربما ساعد خروج الكتاب المسمى الرد على من قال بفناء الجنة والنار إلى طور التحقيق، على حسم الخلاف بين العلماء المعاصرين في المسألة أو كاد.

8- لابن تيمية قول آخر في المسالة يخالف قوله بالفناء، ولا يعلم أحد أيهما ناسخ للآخر.

9- نسب بعض العلماء إلى ابن تيمية كثيراً من كلام تلميذه ابن القيم مما لم ينسبه هو إليه في هذه المسألة.

ثبت المصادر والمراجع

ابن أبي العز، علي بن علي. (1391م) شرح العقيدة الطحاوية، ابن أبي العز الحنفي، المكتب الإسلامي، بيروت.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1429) حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح ، تح: زائد بن أحمد النشيري، دار عالم الفوائد.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (د.ت) شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، تحرير: الحساني حسن عبد الله، دار مكتبة التراث، القاهرة.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. (1391هـ) درء تعارض العقل والنقل، تح: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية، الرياض.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. (1392هـ) بيان تلبيس الجهمية في تأسيس بدعهم الكلامية، تح: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم، مطبعة الحكومة ، مكة المكرمة.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. (1995م) الرد على من قال بفناء الجنة والنار وبيان الأقوال في ذلك، تح: محمد بن عبد الله السمهري، دار بلنسية، الرياض.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. (1998م) نقد مراتب الإجماع، دار ابن حزم، بيروت.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي.(1379هـ) فتح الباري شرح صحيح البخاري، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، ومحب الدين الخطيب، دار المعرفة، بيروت.

ابن حزم، علي بن أحم. (د. ت) مراتب الإجماع في العبادات والمعاملات والاعتقادات، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر.(1999م) تفسير القرآن العظيم، تح: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة.

أبو الحسن الأشعري، علي بن إسماعيل. (د.ت) مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، تح: هلموت ريتر، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

الآلوسي، نعمان، بن محمود. (1981م) جلاء العينين في محاكمة الأحمدين، مطبعة المدني.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1997م) معالم التنزيل، تح: محمد عبد الله النمر، وآخرون، دار طيبة للنشر والتوزيع.

الحربي، علي بن جابر. (1410هـ) كشف الأستار لإبطال إدعاء فناء النار المنسوب لشيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه ابن قيم الجوزية، دار طيبة، الرياض.

الحصني، أبو بكر، (د.ت) دفع شبه من شبه وتمرد، تح: محمد زاهد بن الحسن الكوثري، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة.

الزركلي، خير الدين. (2002م) الأعلام، دار العلم للملايين.

السبكي، علي بن عبد الكافي. (1999م) الاعتبار ببقاء الجنة والنار، تح: طه الدسوقي.

السفاريني، محمد بن أحمد، (1982م) لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدرة المضية في عقد الفرقة المرضية، مؤسسة الخافقين ومكتبتها، دمشق.

السيوطي، جلال الدين. (1993م) الدر المنثور، دار الفكر – بيروت.

الصنعاني، محمد بن إسماعيل، (1984م) رفع الأستار لإبطال أدلة القائلين بفناء النار، تح: محمد بن ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي.

الطبري، محمد بن جرير. (2000م) جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، الناشر، مؤسسة الرسالة.

القنوجي، صديق بن حسن. (1987م) يقظة أولي الاعتبار مما ورد في ذكر النار وأصحاب النار تح: د. أحمد حجازي السقا، مكتبة عاطف، دار الأنصار، القاهرة.

منسي، وليد- بن عبده، السعيد بن صابر. (1999م) فتاوى ورسائل سماحة الشيخ عبد الرزاق عفيفي، دار ابن حزم، دار الفضيلة

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Yönetim Süreçleri Açısından Ortaokul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Davranışlarının Belirlenmesi

Determınıng The Emotıon Management Behavıors of Secondary School Admınıstrators in Terms of Management Processes

Kemal Köseoğlu [1]
Nuray Köseoğlu [2]

ÖZET

Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler oluştururken basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen ve ankete katılıp tüm sorulara cevap veren 150 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çoruk'un (2012) geliştirdiği "Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği" kullanılarak toplanan veriler normallik testine tabi tutulmuş ve normal dağılmadığının görülmesi üzerine verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ortaokullarda çalışan öğretmenler, yöneticilerin duygu yönetimi davranışları düzeyi ve tüm alt boyutların düzeyi "Katılıyorum" düzeyinde yüksek oranda olumlu değerlendirdikleri; ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet ve branş değişkenine göre yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yönetim ve Yönetim Süreçleri, Yönetici, Duygu Yönetimi

ABSTRACT

In this study, which was conducted to determine the emotion management behaviors of secondary school administrators in terms of management processes, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. While the universe of the research was composed of teachers working in official secondary schools within the Ministry of National Education, 150 secondary school teachers who were selected by simple random sampling method and answered all questions by participating in the survey formed the sample of the research. The data collected using the "Emotion Management Behaviors Scale of Managers in terms of Management Processes" developed by Çoruk (2012) were subjected to the normality test and when it was seen that they were not normally distributed, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests, which are non-parametric tests, were used in the analysis of the data. According to the research findings; Teachers working in secondary schools evaluated the level of emotion management behaviors of administrators and the level of all sub-dimensions positively at the level of "I agree"; Emotion management behaviors of secondary school administrators did not make a significant difference in terms of management processes according to secondary school teachers' gender and branch variables; It was concluded that there was a significant difference according to the professional seniority variable. In line with these results, various suggestions were made to practitioners and researchers.

Keywords: Management and Management Processes, Manager, Emotion Management

How to Cite This Article
Köseoğlu, K. & Köseoğlu, N. (2023). "Yönetim Süreçleri Açısından Ortaokul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Davranışlarının Belirlenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4977-4984. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67560

Arrival: 06 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Örgütler birer sistemdir ve örgütlerde asıl amaç, belirli yönetim süreçlerini izleyerek beklenen hedeflere ulaşmaktır. Adalet kavramının karar verme, organizasyon, planlama, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme gibi tüm yönetim süreçlerinde işlemesi, sadece örgütün sağlığını değil, çalışan performansının da iyileşmesini sağlar (Akyol, 2013). Çalışanlar, çalıştıkları kurumda görevlerini yerine getirirken diğer çalışanları gözlemlemeli ve adaletin varlığını sorgulamalıdır. Kuruluşlar, sistem içerisinde beklenen hedeflere ulaşmak için belirli yönetim süreçlerini takip eder (Açıl, 2020).

Duygular, bireyleri harekete geçmeye, öncelikleri belirlemeye ve planlar yapmaya yönlendirir. Duygulara fiziksel değişiklikler, duygusal ifade (sözlü ve sözsüz) ve davranış kalıpları gibi unsurlar eşlik eder. İnsanlar, yaşamı sürdürmek, yaşam standartlarını yükseltmek ve kaliteli bir yaşam sürmek için bir motivasyon kaynağı olarak duygulara ihtiyaç duyarlar (Koç, Kula&Güldibi, 2015). Bireyler işte ve iş dışındaki yaşamlarında pek çok duyguyu

[1] Şube Müdürü, MEB, Hatay, Türkiye
[2] Öğretmen, MEB, Hatay, Türkiye

yaşarlar. Bu anlamda duygular, insan davranışının bir parçasıdır, bireyin iç dünyasından ilişkilere kadar birçok alanda belirleyici rol oynar ve insan davranışında temel bir rol oynar (Akçay&Çoruk, 2012).

Okul, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin etkileşim içinde olduğu bir organizasyondur. Yönetim süreçlerinin kullanımında dikkatli olunması gerekir, çünkü her okul kendi özel ortamı ve koşulları bakımından diğer kuruluşlardan farklıdır. Okul yöneticileri, öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmeli, organizasyon sürecinde mesleki alanlarını göz önünde bulundurmalı ve iletişim kanallarını her zaman açık tutmalıdır (Gül, 2017). Eğitim, örgüt kapsamında bir denklem olarak kabul edilirse, örgütün amacından sapmasına neden olacak her olgu için kurumsal değere sahip yönetim ve ona eklenen duygular örgütsel dengeyi sağlayabilir (Yavaş&Polat, 2012).

Bu araştırmada amaç; yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarını belirlemektir. Ortaokul yöneticilerinin yönetim süreçleri bağlamında duygu yönetimi davranışları ve bu davranışların demografik özelliklerinin anlamlı bir değişkene sahip olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca elde edilecek sonuçlarla ortaokul yöneticilerinin yönetim anlayışı, yönetim süreçleri ve yönetim süreçleri bağlamında duygu yönetimi davranışları belirlenmeye çalışılacaktır. Ortaokul yöneticilerinin yönetim süreçleri bağlamında duygu yönetimi davranışları ve bu davranışların demografik özelliklerinin anlamlı bir değişkene sahip olup olmadığı tespit edilecek ve okul yönetimlerinin yeni bir bakış açısı kazanması sağlanabilecektir. Yürütülecek olan bu çalışma alan yazına katkı sağlayarak bundan sonra bu konuda gerçekleştirilecek çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yönetim Süreçleri

Yönetim; amaca yönelik insani ve psikososyal süreçler (Akyol, 2013); planlama, organizasyon, koordinasyon ve denetim işlevleriyle ilgili kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanması ve örgütsel hedeflere verimli bir şekilde ulaşmak (Yıldırım&Açıl, 2020) olarak tanımlanmaktadır.

Yönetim süreci; organizasyon yapısı, organizasyon için belirlenen hedeflere ulaşmak ve başkalarının çalışmaları aracılığıyla yönetim işlevlerinin gerçekleştirilmesi (Gül, 2017); bir grup insanın hedeflere etkili bir şekilde ulaşması için iş birliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik tüm faaliyetler (Açıl, 2020); çalışanlar tarafından gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanan, belirlenmiş bir amaca başkaları aracılığıyla ulaşmaktır (Tofur&Yıldırım, 2021) olarak tanımlanmaktadır.

Bir bütün olarak yönetim süreci, belirli bir amaç için bir insan faaliyeti olarak kabul edilir. Yönetim sürecini oluşturan unsurlar bütünlük gösterir. Hiçbir süreç tek başına bir anlam ifade etmez (Akyol, 2013). Örgüt yöneticileri, yönetim süreçleri arasındaki organik bağlantıları fark edip uygularlarsa, sadece yönetimin etkinliğini artırmakla kalmaz, örgüt için daha doğru kararlar alınmasına da yardımcı olurlar (Cantürk, 2016). Etkin bir yönetimden söz edebilmek için yönetimin bir grup faaliyeti olduğu, beşerî (insancıl) bir niteliğe sahip olması gerektiği, bir iş birliği, uzmanlaşma, koordinasyon (uyum sağlama), yöneltme (emir-kumanda), rasyonel, haberleşme (iletişim) ve demokratik bir süreç özelliği taşıması gerekmektedir (Akyol, 2013; Gül, 2017).

Yönetim bilimcisi Henri Fayol, yönetim süreçleri kavramıyla bilimsel olarak ilgilenen ilk kişiydi. Fayol, organizasyonel verimliliği artırmanın yollarını araştıran bir Fransız maden mühendisidir. Fayol, yönetim sürecini planlama, organizasyon, emir verme, koordinasyon ve kontrol olarak ayırır. Russel T. Gregg, eğitim yönetiminde en sık kullanılan yönetim süreçlerini kategorize etmiş ve yönetim süreçlerini karar verme, planlama, organizasyon, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sınıflandırmıştır (Yıldırım&Açıl, 2020). Alan yazın incelendiğinde yönetim süreci fonksiyonları karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme (koordinasyon), yöneltme (yürütme/emretme), denetim (kontrol), değerlendirme, bütçeleme, yükseltme, etkileme, kadrolama, raporlama ve insan kaynakları şeklinde çeşitli sayılarda ifade edildiği görülmektedir.

Karar verme, yönetimin özü ve diğer süreçlerin eksenidir. Karar verme; "farklı işlerin, faaliyetlerin veya fikirlerin birbirini takip ettiği ve nihayetinde seçimlere yol açtığı, belirli bir başlangıç noktası olan bir süreç" olarak ifade edilmektedir (Atakan, Ersoy&Bişğin, 2014). Karar verme sürecinde, sorunu çözmek için bazı adımlar atılmalıdır. Karar verme aşaması, "problemi anlama, problemle ilgili veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama, seçenekleri değerlendirme, en iyi ve uygun ve uygulama" şeklinde sıralanmaktadır (Yerlisu&İmamoğlu, 2006).

Planlama, organizasyonun yönetim, organizasyonel ve fonksiyonel amaçlarına ulaşması için ihtiyaç duyduğu girdilerin nasıl sağlanacağına ve kullanılacağına karar verme sürecidir (Cantürk, 2016). Planlama sürecinde ileride yapılacak işleri öncelik sırasına göre belirlemek için birkaç aşama vardır. Planlama sürecinin çeşitli aşamaları

"hedef tanıma, hedef tanıma, arama uygulama seçenekleri, karar verme, uygulama ve değerlendirme" olarak sıralanmıştır (Açıl, 2020).

Örgütleme, ortak çaba gerektiren amaçlara ulaşmak için gerekli yapıyı oluşturmak veya örgütsel amaçlara ulaşmak için gereken görevleri görev olarak düzenlemek ve bu sorumlulukları yerine getirmek için uygun personeli ve kullanılan ekipmanı sağlamak için gerekli olan eylemlerdir (Polat&Küçük, 2012).

İletişim, iki kişi arasında belirli bir sonuca ulaşmak veya davranışı etkilemek için bilgi, düşünce, düşünce, anlam, duygu, görüş ve tutumların belirli araç veya gereçler yardımıyla sembollere dönüştürülmesi, iletilmesi, anlaşılması ve sembollere dönüştürülmesi sürecidir (Yerlisu&İmamoğlu, 2006). Örgütsel iletişim; formal ve informal yapılarda anlam ifade eden çeşitli insan etkinliklerinin paylaşılmasıdır. Birden fazla kişinin bir amaç etrafında birleşmesini sağlar ve çevre ile iş birliği ve uyumlarının sağlanmasında önemli rol oynar (Akyol, 2013).

Koordinasyon (eşgüdümleme); belirli bir amaca ulaşmak için insan ve maddi kaynakların bütünleştirilmesidir (Taş, 2002). İnsanların çabalarını tek tek, en uygun ortam, zaman, personel ve malzeme altında birleştiren, ortak bir hedefe ulaşmak için gerekli iş birliğini sağlamak için birbirleriyle kaynaşabilmeleri, İşleri daha verimli sonuçlandırmak için bir işlevdir. Bir kurum veya kuruluş, etkin bir kuruluş olma niteliğini etkili bir koordinasyonla kazanır (Akyol, 2013).

Yöneltme (yürütme/etkileme); planlama ve organizasyon süreci sonunda oluşturulan organizasyon yapısının organizasyon amaçlarına göre yürütülmesi ve etkinleştirilmesi işlevidir (Atakan vd., 2014). Yöneltme işlevi, bir dereceye kadar, organizasyondaki çalışanların görevlerini en etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmelerini sağlamak için tasarlanmıştır. Bu nedenle söz konusu işlev için ilgi alanı insanlardır. İnsanları işe almak, onlara yazılı veya sözlü emir ve talimat vermek, yol göstermek, yetkilerini işlerine veya yer değiştirmelerine devretmek gerekir (Akyol, 2013).

Kontrol, organizasyonel hedeflere ulaşmak için öngörülen planlara ulaşmaktan sorumlu kişilerin verimliliğini ve başarısını ölçme ve gerekli düzeltmeleri yapma sürecidir (Akyol, 2013). Yönetim sürecinde denetim, yürütülen işlemlerin standardizasyonunu sağlayan, işlemlerin nasıl yapıldığını ve yürütüldüğünü ve kaç hedefe ulaşıldığını belirleyen tüm süreçleri oluşturur. Sorunların düzeltilmesi ve ileride ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik çözümlerin formüle edilmesi denetim sürecinde uygulanmaktadır (Cantürk, 2016).

Duygu Yönetimi

Duygu; kişinin iç dünyasındaki belirli nesnelerin, olayların veya bireylerin algılanması, hissedilmesi ve izlenimi (TDK, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Ruh hali ve duygular, geçici ve kısa ömürlü oldukları için dışavurumcu durumlardır. Bu nedenle, işyeri davranışı üzerindeki örtük etki açısından, duygu ve duyguların daha uygun endişeler olduğu düşünülmektedir (Tofur&Yıldırım, 2021).

Duygu yönetimi ise kişisel ve sosyal hedeflere ulaşmak için duygularını istenmeyen duygulardan istenen duygulara değiştirme yeteneği (Çoruk, 2012); güvene dayalı yönetim ve karar alma süreçlerinde gerçek değerleri, hayalleri, hisleri ve beklentileri ayırt edebilme, başkalarına zarar vermeden duyguları istenilen düzeyde yansıtmaya yön verebilme (Koç vd., 2015) olarak tanımlanmaktadır.

Duygularını davranıştan ayırt etme yeteneği de duygu yönetiminde iyi olan insanların bir özelliğidir. Duyguları yönetmede iyi olan insanlar, davranış üzerindeki olası etkilerini anlamak için duyguları ve duyguları hakkında da derinlemesine düşünebilirler (Summak&Yazgan, 2007). Duyguları etkin bir şekilde yönetebilmek, belirli özelliklere sahip olmaya ve bunları etkin bir şekilde geliştirmeye ve kullanmaya bağlıdır. Duygu yönetiminin alt alanları arasında özdenetim, özbilinç, iletişim, sosyal beceriler ve empati yer almaktadır (Yavaş&Polat, 2012).

Özdenetim; kişinin kendi duygu birikimlerini kontrol edebildiğini, kendi duygularına yön verebildiğini ve kendi duygusal tepkilerini makul bir şekilde yönetebildiğini belirtmek için kullanılır. "Otokontrol, vicdan, özgüven, yenilikçi olmak, güvenilirlik" özdenetimin alt kapsamında olması gerekli niteliklerdendir (Töremen&Çankaya, 2008).

Özbilinç; kişinin kendisini anlaması veya bilmesi, genel duyguları anlaması, zayıf ve olumlu yönlerini çok iyi anlamasıdır. "Duygusal farkındalık, Özdeğerlendirme ve iyimser yaklaşım" özbilincin alt kapsamında olması gerekli niteliklerdendir (Koç vd., 2015).

İletişim; açık iletişim kanallarını etkin kullanma, iyimser bakış açısına sahip olma, dürüstlük, motivasyon ve destek gereksinimleri, uygunsuz eleştirilerden kaçınma gibi olumlu yetenekleri içerir. "Açık olmak, onurlandırmak, liderlik, motive etmek, eleştirmekten kaçınmak" iletişimin alt kapsamında olması gerekli niteliklerdendir (Yıldırım&Açıl, 2020).

Sosyal beceriler; yetenekleri gösterme, başkalarını önemseme ve onları sıkı bir şekilde geliştirme, yeteneklerin gelişimi için etkili iletişim ve faaliyetler yürütme becerisini içerir. "Uzlaşmak, çatışmayı yönetmek, ortak hedefler oluşturmak, takım kurmak, iş birliğine açık olmak" sosyal becerilerin alt kapsamında olması gerekli niteliklerdendir (Üstün&Bahçivan, 2021).

Empati; başkalarının duygularını önemsemek, kendinizinkiyle aynı olduğunu bilmektir. Başkalarının duygularını tanımak ve iletişim sürecinde diğer duyguları dikkate almaktır. "Duyguları önemsemek, beklentileri önemsemek, uyumlu olmak, güven vermek, sevgi kültürünü benimsemek" empatinin alt kapsamında olması gerekli niteliklerdendir (Karaoğlu&Pepe, 2020).

Okulda Yönetim Süreçleri ve Duygu Yönetimi

Okul; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personelin eğitim amaçlı oluşturduğu bir bütündür. Okulu oluşturan ana figürler insan olduğunda, yönetiminin diğer organizasyonlardan farklı olması beklenir. Eğitimin amacı insanları değiştirmek/yeniden biçimlendirmek/yetiştirmektir. Bilincin artmasıyla daha insancıl, daha eşit ve daha demokratik olması beklenmektedir. Okulun yönetim süreci, okulun belirlediği hedeflere ulaşmak için üstlendiği tüm iş ve işlemleri tanımlar. Bu bağlamda eğitim etkileşimli bir süreçtir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde iletişim yapısı ve süreçleri, yönetim ve eğitim için esastır (Polat&Küçük, 2012).

Her okul kendine özgü ortam ve koşullarda diğer kuruluşlardan farklı olduğu için yönetim süreçlerinin kullanımında dikkatli olunması gerekmektedir (Gül, 2017). Etkili ve adil bir yönetici, yönetim süreçlerini bilen ve etkin bir şekilde kullanabilen kişidir. Her okul yöneticisi sağlıklı kararlar vermeli ve çalışanlarını karar alma sürecine dahil etmeli, çalışanları okulun amaçlarına göre organize etmeli, etkili iletişim kurmalı, onları etkilemeli ve motive etmeli, iç ve dış faaliyetleri koordine etmeli ve son olarak da gözden geçirme, değerlendirme ve uygulama yapmalıdır. Karar verme, planlama ve eğitsel faaliyetlerdir (Açıl, 2020). Süreçlerden birinde karşılaşılan sorunlar diğer tüm süreçleri olumsuz etkileyeceğinden, sorunların zamanında keşfedilmesi, çözüm önerilerinin getirilmesi ve çözümlenmesi tüm okulun işleyişini etkileyecektir (Büte&Balcı, 2010).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma; durumu incelemek ve olayı etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmak için bütüncül bir bakış açısı kullanan bir yöntemdir (Akarsu&Akarsu, 2019). Tarama modeli, geçmişteki ya da mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen ve ankete katılıp tüm sorulara cevap veren 150 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örneklem, katılımcıların belirlenmesinde önceden belirlenen ihtimalle rastlantısal şekilde seçildiği bir örneklem yöntemidir (Koç-Başaran, 2017). Araştırmaya katılan 150 ortaokul öğretmeninin %35.3'ünün kadın, %64.7'sinin erkek; %14.7'sinin 0-5 yıl, %5.3'ünün 6-10 yıl, %17.3'ünün 11-15 yıl, %27.3'ünün 16-20 yıl, %35.3'ünün 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemde olduğu ve %4.0'ünün beden eğitimi; %4.7'sinin bilişim teknolojileri, %12.0'sinin din kültürü, %6.0'sının fen bilgisi, %4.0'ünün görsel sanatlar, %10.7'sinin matematik, %9.3'ünün İngilizce, %5.3'ünün müzik, %3.3'ünün özel eğitim, %7.3'ünün rehberlik, %10.7'sinin sosyal bilgiler, %8.7'sinin teknoloji tasarım ve %14.7'ünün ise Türkçe branşında öğretmenlik yaptığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çoruk (2012) tarafından geliştirilen "Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği" araştırmacı tarafından gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği; beşli likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanmış 40 maddelik bir ölçme aracıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, ana kütlenin iyi belirlenmesi, araştırılan konuyu doğrudan temsil eden veya yakın bulunan denekleri bir araya getirme gücü açısından sorular web tabanlı anket sistemine işlenmiş, anket linki bazı sosyal medya gruplarında ve anlık mesajlaşma kanallarında paylaşılmıştır. Katılımcılara 2 hafta süre verilmiş, bu sürenin tamamlanmasıyla anket linki erişime kapatılarak veriler incelenmiş, 150 yüz elli) kişinin ankete cevap verdiği tespit edilmiş ve katılımcılara ait veriler bilgisayar ortamında dosyalanıp kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarını belirlemek amacıyla uygulanan anket soruları SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubuna ait verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi gibi non-parametrik analiz testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümde elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır.

Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarını belirlemek üzere ortalama analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 1: Duygu Yönetimi Davranışlarına Ait Veriler Tablosu

Boyut	N	X̄	S.E.	SD
Duygu Yönetimi Düzeyi	150	4,09	,07562	,92610

Tablo 1 incelendiğinde yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışları düzeyinin aritmetik ortalaması $\bar{x}$=4.09 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yönetim süreçleri açısından ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Davranışları Düzeyine Ait Veriler Tablosu

Boyut	Grup	N	S.O.	S.T.	U	p
Duygu Yönetimi Düzeyi	Kadın	53	70,58	3740,50	2309,50	,226
	Erkek	97	78,19	7584,50		

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının tüm boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Yönetim süreçleri açısından ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 3: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Davranışları Düzeyine Ait Veriler Tablosu

Boyut	Grup	N	S.O.	df	χ2	p	Fark
Duygu Yönetimi Düzeyi	1-5 yıl (a)	22	112,39	4	25,349	,000	a/c
	6-10 yıl (b)	8	96,25				a/e
	11-15 yıl (c)	26	58,73				b/c
	16-20 yıl (d)	41	77,05				b/d
	21 ve üzeri yıl (e)	53	64,08				b/e

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farkın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Tamhane testi yapılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin veriler fark sütununda verilmiştir. Fark sütunundaki veriler incelendiğinde 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin 11-15 ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışları algısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yönetim süreçleri açısından ortaokul öğretmenlerinin branşına göre ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 4: Branş Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Davranışları Düzeyine Ait Veriler Tablosu

Boyut	Grup	N	S.O.	df	χ2	p
Duygu Yönetimi Düzeyi	Beden Eğitimi	6	83,00	12	14,753	,255

	Bilişim Teknolojileri	7	103,93			
	Din Kültürü	18	91,11			
	Fen Bilgisi	9	53,06			
	Görsel Sanatlar	6	64,25			
	Matematik	16	86,97			
	İngilizce	14	75,82			
	Müzik	8	78,75			
	Özel Eğitim	5	87,50			
	Rehber	11	72,50			
	Sosyal Bilgiler	16	71,25			
	Teknoloji Tasarım	13	75,58			
	Türkçe	21	55,05			

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin branşına göre yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının tüm boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir (p>0.05).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; ortaokullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarını "Katılıyorum" düzeyinde yüksek oranda olumlu değerlendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde Çoruk (2012) tarafından öğretim elemanlarıyla yapılan araştırmada "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşması araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde Çoruk (2012) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşması araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışları algısının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde Çoruk (2012) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre yönetim süreçleri açısından yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşması araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır).

Öneriler

Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine yönelik araştırmanın sonuçları incelendiğinde uygulayıcılara şu önerilerde bulunulmuştur;

- ✓ Okul yöneticileri için yönetim sürecine yönelik motive edici çalışmalar yapılmalı,
- ✓ Okul yöneticileri için yönetim sürecine yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmeli,
- ✓ Okul yöneticileri için duygu yönetimi sürecine yönelik çalışmalar yapılmalı,
- ✓ Okul yöneticileri için duygu yönetimine yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmeli.

Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine yönelik araştırmanın sonuçları incelendiğinde araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur;

- ✓ Örneklem genişletilerek yeni bir araştırma yapılmalı,
- ✓ Farklı yöntem veya yöntemler kullanılarak yeni araştırma yapılmalı,
- ✓ Farklı ölçekler kullanılarak yeni araştırma yapılmalı.

KAYNAKÇA

Açıl, Y. (2020). "Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki". Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akarsu, B.&Akarsu, B. (2019). Bilimsel Araştırmaya Giriş Bilimsel Araştırma Tasarımı: Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları, Cinius Yayınları, İstanbul.

Akçay, C.&Çoruk, A. (2012). Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme. Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1(1), 3–25.

Akyol, B. (2013). "Üniversitelerdeki Örgütsel Adalet Olgusunun Öğretim Elemanları Algılarına Göre Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi". Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Atakan, M. M.; Ersoy, A.&Bişğin, H. (2014). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüklerindeki Yönetim Süreçlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. International Journal of Science Culture and Sport, 2(5), 594–594.

Büte, M.&Balcı, F. A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(4), 485–511.

Cantürk, G. (2016). "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilişim Teknolojilerinin Yönetim Süreçlerinde Kullanımı Arasındaki İlişki". Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Çoruk, A. (2012). "Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları". Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Gül, İ. (2017). Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Journal of Human Sciences, 14(2), 1370–1387.

Karaoğlu, B.&Pepe, O. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık ile Duygu Yönetim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 72–81. doi:10.38021/asbid.738027

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar-İlkeler-Teknikler (23. Basım.). Nobel Yayınevi, Ankara.

Koç-Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(47), 480–495.

Koç, B.; Kula, S.&Güldibi, M. (2015). "Bir Yöneticilik Becerisi Olarak Duygu Yönetimi" (Ed. F. M. Harmancı, M. Gözübenli ve A. E. Alaç), Güvenlik Sektöründe İnsan İlişkileri, ss. 159-176, Nobel Yayınevi, Ankara.

Polat, S.&Küçük, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Kastamonu Education Journal, 20(2), 437–450.

Summak, M. S.&Yazgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri ile Bazı Duygusal Sosyal ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 261–290.

Taş, H. (2002). Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (32), 532–555.

TDK. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük, www.sozluk.gov.tr

Tofur, S.&Yıldırım, R. (2021). Bir Grup Okul Müdürünün Okul Yönetim Süreçleriyle İlgili Görüşleri (Demirci İlçesi Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20(78), 961–987.

Töremen, F.&Çankaya, İ. (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 1(1), 33–47.

Üstün, A.&Bahçivan, H. Z. (2021). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine ve Yönetim Süreçlerinde Karşılaştıkları Cinsiyetçi Yaklaşımlara İlişkin Tutumları. Social Sciences Research Journal, 10(3), 657–677.

Yavaş, T.&Polat, M. (2012). Yabancılaşma, Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 218–224.

Yerlisu, T.&İmamoğlu, A. F. (2006). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğündeki Yönetim Uygulamalarının Yönetim Süreçleri Açısından Uygunluğunun Değerlendirilmesi. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11(2), 41–52.

Yıldırım, A.&Açıl, Y. (2020). "Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki". Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 169-179.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Pandemi Sürecinde Branş Öğretmeni Olmak: Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Beıng a Branch Teacher Questıon In The Pandemıc Process: Experıences and Solutıon Suggestıons

ÖZET

Bu araştırmanın amacı pandemi döneminde branş öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimlerin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanan bu çalışmaya Akdeniz Bölgesinde büyük bir ilde bulunan öğretmenlerden bulunan liselerde görev yapan toplam 12 branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından ilgili alan yazına ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılacaktır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Pandemi sürecinde branş öğretmenleri yaşadıkları deneyimlerin"Sabırlı olmayı öğrenmeleri"ve" Motivasyon konusunda yeni yol ve yöntemler öğrenmeleri" olduğu, bu deneyimlerin eğitim-öğretim sürecine yansımalarının "Öğrenciler için sınavlar kaldırıldıktan sonra, motivasyonun düştüğü.","Öğrenme kayıplarının yaşanmasına neden olduğu" ve "Bazı konuları algılamada sıkıntılar yaşandığı." ve "Teknolojik deneyim kazanıldığı", Öğrencilerin bu süreçten her yönden olumsuz olarak etkilendikleri ve sosyal yönden birçok eksikliğe neden olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, lise, branş öğretmeni, nitel araştırma, fenomanoloji.

ABSTRACT

For this purpose, it is the examination of experiences in services during the pandemic period. A total of 12 branch teachers working in high schools located in a large city in the Mediterranean Region participated in this laboratory, which was designed in a qualitative research method and phenomenology pattern. The use of easy accessibility, one of the purposeful operating methods, was used to measure the achievement of the research. It is to use a semi-discarded interview formula prepared by the researcher in accordance with the relevant literature and purposes in the researchers of the research data. Descriptive analysis was used in the analysis of the data.

According to the results of the research, the experiences of branch teachers during the pandemic process are "Learning to be patient" and "Learning new ways and methods about motivation", and the reflections of these experiences on the education-teaching process are "After the exams are abolished for students, motivation decreases", "Learning losses are caused. " and "There are difficulties in perceiving some subjects." and "Technological experience is gained", students are negatively affected by this process in every way and it causes many social deficiencies.

Keywords: Pandemic, high school, branch teacher, qualitative research, phenomanology

Mustafa Çıyanlı [1]
Sema Tuna [2]
Meral Ekin [3]
Ayça Arin Gökçe [4]
Elif Neslihan Tandoğan [5]
Ayşe Karabiber [6]

How to Cite This Article
Çıyanlı, M., Tuna, S., Ekin, M., Gökçe, A. A., Tandoğan, E. N. & Karabiber, A. (2023). "Pandemi Sürecinde Branş Öğretmeni Olmak: Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4985-4993. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67573

Arrival: 07 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem

Dünya 2020 yılı başlarında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve kısa sürede küresel bir tehdit haline gelen koronavirüs salgını ile günümüzde bile baş etmeye çalışmaktadır. Bu hastalık çok kısa sürede tüm dünyaya yayılmış ve pandemi ilan edilmiştir. Pandemi sebebiyle başta sağlık ve eğitim sistemi olmak üzere tüm toplumsal yaşam etkilenmiş, bu sebeple pandeminin getirdiği olumsuz durumların giderilmesi amacıyla birçok farklı önlem ve uygulama hayata geçirilmiştir. Bahsedildiği gibi eğitim sektörü pandemiden etkilenen en önemli toplumsal sistemlerin başında gelmektedir. Bu dönemde dünya genelinde okullara zorunlu olarak ara verilmiş ve yüz yüze eğitim uygulamaları terk edilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Küresel anlamda yaklaşık 800 milyon öğrenci okullarından uzak kalarak, ortaya çıkan bu sıra dışı durumdan olumsuz etkilenmiştir (Zhang vd., 2020). Uzaktan eğitim uygulamaları küresel bir sorun haline gelen pandemi şartlarında, eğitimde devamlılığın sağlanması bakımından uygulanması mümkün çözüm yollarından birisi olarak dünya genelinde kabul görmüş ve

[1-2] Okul Müdürü., MEB, İstanbul, Türkiye
[3-4] Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye
[5] Okul Müdür Yardımcısı., MEB, Hatay, Türkiye
[6] Okul Müdürü., MEB, Hatay, Türkiye

benimsenmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları ile bireylerin fiziki etkileşimi asgari düzeye indirilerek, virüsün yayılımı ve buna bağlı ölümler önlenmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitim, internet ağlarını kullanmak suretiyle gerçekleştirilen, e-öğrenmeye yönelik ortamların kurgulanmasıyla, öğrencilerin öğretmenler ve diğer öğrenciler ile online yapılar üzerinden iletişim kurabildikleri ve bilgilerin internet vasıtasıyla iletilebildiği eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Akyürek, 2020). Bu tanımdan yola çıkarak uzaktan eğitimin zaman yönünden esnek bir yapıda olduğunu, bireysel çalışmaya yönelik tekniklerin geliştirilebildiğini, dijital ve bireysel tercihlere dönük web teknolojilerinin kullanımına açık bir model olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılan bir araştırmada Türkiye'de ilk defa uzaktan eğitim kavramının, 1927 yılında millete okuma yazma öğretilmesi üzerine yapılmış bir toplantıda gündem konusu olduğu belirtilmiştir (Alkan, 1987). 1960 senesinde uzaktan eğitimin temellerinin "Mektupla Öğretim Merkezi" kurulmak suretiyle atıldığı görülmektedir (Özarslan ve Ozan, 2014).

Türkiye pandemi sürecini Avrupa ülkelerinden daha geç yaşamaya başlamıştır, bunda alınan yoğun tedbirlerin olumlu etkisi olmuştur. Bu gecikme sayesinde Avrupa ve Dünya ülkelerinin, eğitim ile ilgili olarak aldıkları önlemlerin neler olduğu ve bu önlemlerin işlevselliğinin izlenme şansı doğmuştur. Pandemi şartlarının incelenmesi ve alınacak tedbirlerin belirlenmesi amacıyla kurulan Bilim Kurulu'nun, ülkemizde ilk koronavirüs vakasının görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden sonra, ara tatilin öne çekilmesine yönelik tavsiyesine uyulmuş, bir hafta gibi kısa süreli bir hazırlık neticesinde 18 milyon öğrenciye sunulan eğitim hizmetinin devamlılığı için süratle uzaktan eğitime geçilmiştir. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesi, yeni eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi, pandeminin toplumsal yaşamı tehdit etmesi ve halen de bu olumsuz şartların ortadan kalkmaması, pandemi şartlarının normalleşme sürecine girmesi ile birlikte tekrar yüz yüze eğitim uygulamalarına dönüş yapılması ve daha birçok unsur sebebiyle eğitim paydaşları ortaya çıkan bu sıradışı durumdan olumsuz etkilenmiştir. Öğretmenler de gerek bireysel gerekse mesleki yönden bu durumdan nasibini almışlardır (İşman, 2005).

Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitimin son derece önemli hal geldiği günümüz eğitim sisteminde bu araştırma;

Pandemi döneminde branş öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Pandemi sürecinden her kurumda olduğu gibi eğitim kurumları da olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Öğretmenler dersleri uzaktan eğitim yoluyla ve kendi imkanlarıyla vermişlerdir. Bu süreçte branş öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine değinilecektir. Araştırma sonunda branş öğretmenlerinin pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara çözüm önerileri getirmesi açısından önemlidir.

Varsayımlar

Araştırmamızın planlanıp yürütülmesinde aşağıdaki sayıltılardan hareket edilecektir. Bunlar;

1.Seçilen örneklemler evreni temsil etmektedir.

2.Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri, birikimleri ve tecrübeleri yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Veri toplamada kullanılan görüşme soruları ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Covid 19 Pandemisi

Pandemi; dünyada birden fazla ülkede veya kıtada, çok geniş bir alanda yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıklara verilen genel isimdir. Türkiye'de ilk defa vaka bildirildiği tarihten 2020 yılı Temmuz ayına kadar olan dönemde ilgili kurumlar tarafından onaylanmış 227.107 olgu bildirilmiştir. Bu vakaların "%7,2 sini 15 yaş ve altı bireyler, %13,9'unu ise 15-24 yaş arası gençler meydana getirmektedir. Yine aynı döneme kadar koronavirüs sebebiyle toplamda 5728 ölüm görülmüştür. 15 yaş ve altı bireylerde koronavirüs sebebiyle 12 ölüm meydana gelmiştir" (Sağlık Bakanlığı, 2020). Yetişkin bireylerdeki gibi herhangi bir kronik rahatsızlığı, gelişim ve zihinle ilgili herhangi bir hastalığı bulunan çocuk yaştaki bireylerde koronovirüs rahatsızlığı daha şiddetli ve hızlı

ilerlemektedir. Çocuk yaştaki bireyler arasında SARS-CoV-2 hastalığının bulaşıcılığıyla alakalı verilerde bir sınırlılık bulunmakta iken, başka ülkeler tarafından bulunan kanıtlar koronavirüs hastası olan çocuk yaştaki bireylerin genelinin bir ailesinden bu hastalığı almak suretiyle enfekte olduğunu gözler önüne sermektedir. Temaslılara yönelik olarak yapılan gözlemlerde koronavirüs hastalığına yakalanan çocukların akranlarına bu hastalığı bulaştırma ihtimalinin, aile bireylerine oranla daha az düzeyde olduğu görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu durum küçük yaştaki çocukların bulaştırıcılığının düşük olduğunu, erişkinliğe erişmeleri halinde, yetişkin seviyesinde bulaştırıcılıklarının ortaya çıktığını göstermektedir. Neticede hali hazırdaki veriler, duruma uygun olarak hazırlanmış tedbirler dahilinde, yaşı küçük olan çocukların korunduğu, hastalığın bulaşma riskinin daha aza indirildiğini göstermektedir.

Asemptomatik bulgu oranları çocuk yaştaki bireylerde ,Çin ülkesi verilerine göre yüzde yirmi sekiz düzeyinde tespit edilmiştir. Yapılan bir meta analiz araştırmasında da bu oran yüzde on altı olarak tespit edilmiştir, diğer taraftan alan yazında genel olarak asemptomatik olguların düzeyi için yüzde iki ila elli gibi geniş bir bantta bildirim yapılmıştır (Qiu, Wu, Hong, Luo, Song, Chen, 2020). Yüz yüze eğitime dönüşün toplumdaki hastalık bulaşma seyrini ve pandeminin seviyesini ne kadar yükseltebileceğine dair deliller çeşitlilik göstermektedir. Danimarka yüz yüze eğitime dönüş yapan ilk ülkelerden birisidir, buradaki eğitim kurumlarının kapasitesi, çocuklara daha küçük gruplar halinde öğretim faaliyeti sunabilmek için uygundur ve bu yapılmak suretiyle toplumsal temas büyük oranda azaltılmış ve hastalığın seyri yavaşlatılabilmiştir. Bu ülkede salgını takip eden kamu kurumlarının yapmış olduğu açıklamalara bakıldığında, ülkedeki büyük kaygı ortamına ve yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen yüz yüze eğitim faaliyetlerine tekrar başlamanın koronavirüs salgınını negatif yönde etkilemediğini ve vaka sayılarının tekraren artaşı geçmesine sebep olmadığına işaret edilmiştir. (Togoh, 2020). Eğitim kurumlarını 2020 yılı Mart ayında kapatıp Mayıs ayında tekrar faaliyete geçiren Finlandiya ülkesinde ise on altı yaşın altındaki öğrencilerde sürdürülen testler, koronavirüsün eğitim kurumlarında salgın haline gelmediği ortaya koymuştur (Togoh, 2020). Buna ek olarak on altı yaş altındaki çocuklardaki enfeksiyon hızında, eğitim kurumlarının kapatıldığı zaman ile tekrar açıldığı zaman arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da elde edilen veriler arasındadır. Eğitim kurumlarının faaliyetlerine hiç ara vermemiş olan İsveç ile Finlandiya ülkeleri arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalara göre, koronavirüs enfeksiyonuna ait oranların birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir (Togoh, 2020). Özetleyecek olursak, küresel çapta bu konu ile ilgili elde edilen tecrübeler ve yakalanan kanıtlar, enfeksiyonun yayılmasına yönelik hızın düşük seyrettiği ülkelerde, yapılan planlamaların güçlülüğü, eğitim kurumlarında alınan tedbirlerin istikrarlı bir şekilde uygulanıyor olması, test sisteminin güçlü olması, temaslılara yönelik izleme faaliyetleri ve hastaların iyi izole edilebilmesi gibi olumlu adımlardan sonra okulların açılmasının ne denli önemli ve güvenli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca toplumsal bulaş hızının yüksek seyrettiği ülkelerde eğitim kurumlarının tekrar açılmasının büyük riskler barındırdığı da varsayılmaktadır.

Pandemi Sürecinin Eğitime Etkisi

Küresel çapta sağlık ve ekonomik sistemler üzerine büyür tahribata yol açan koronavirüs pandemisi, tüm dünya ülkelerinde gündelik hayatı düzenleyen bir takım kurum ve kuruluşların yanında birçok farklı kademede hizmet vermekte olan eğitim kurumlarının geçici bir süre de olsa kapatılmasına neden olmuş, toplumsal izolasyon, yarı zamanlı çalışma, sosyal mesafenin korunması, evden çalışma gibi uygulamalarda bir takım düzenlemeler yapılmasını da zorunlu hale getirmiştir. Gündelik yaşamın süre gelen kalıplarının dışında gelişen günlük davranışlar bu durumdan etkilenmekte, toplumda bir korku ve panik havası hakim olmaya başlamaktadır. Bunlara ek olarak insanlarda depresyon, stres ve bir takım psikolojik rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır (Di Giuseppe vd., 2020).

Çocuk yaştaki bireyler, yetişkinlere oranla ihtiyaç duydukları ruhsal ve bilişsel gereksinimleri karşılamada daha güçsüz oldukları için doğal afetler ve salgın hastalıklar gibi büyük çaplı olaylardan yüksek düzeyde etkilenmektedirler (Schonfeld ve Demaria, 2015). Bazı araştırmalarda çocuk yaştaki bireylerin içinde bulunmakta oldukları gelişim dönemine yönelik olarak salgın hastalık gibi durumlarda genel olarak sergiledikleri tepkiler araştırılmıştır. Bu araştırmaların birisinde okul öncesi eğitim kademesinde öğrenim görmekte olan bireylerin isteksizlik, oyun oynarken odaklanmada zorluk, tuvalette yaşanan kazalar, parmakların emilmesi ve hatta biberon kullanımı gibi istemsiz tepkiler verdikleri ortaya konulmuştur (Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020). Aynı araştırmalarda okula gitme çağındaki bulunan bireylere dönük bulgulara da yer verilmiştir. Buna göre kaygı ve korku düzeyinde gözle görülür artış, aile bireyleri ile problemler yaşama, saldırgan davranış kalıpları sergileme, odaklanmada zorlanma, sosyal çekinme gibi davranışların gözlemlemekte olduğu belirtilmiştir (Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020; Olness, Mandalakas ve Torjesen, 2015). Yetişkinlerde görülmesi muhtemel tepkilerin, okul çağındaki çocukların ortaya koydukları davranış ve eylemlerde de görülmesi mümkündür (Olness, Mandalakas ve Torjesen, 2015). “Yukarıdakilere ek olarak araştırmacılar, anne babanın stres düzeyi artarken var olan kaynakların azalmasına bağlı olarak bu dönemde aile içi istismar olasılığının yükselebileceğine işaret etmektedirler” (Imran,

Zeshan ve Pervaiz, 2020). Özel durumları sebebiyle bir takım gereksinimleri bulunan ve bireysel destek ya da eğitim almaları zorunlu olan çocukların ortaya çıkan davranış sorunlarında, eğitim aldıkları kurumların salgın sebebiyle belli süreli olarak kapanması ve hali hazırdaki programların, ortaya çıkan bir takım durumlarda kesintiye uğraması sebebiyle artış olabileceği belirtilmektedir. Pandemi öncesine kaygı ve stres içinde bulunan öğrencilerin, ortaya çıkan ölüm ve hastalık haberleri sebebiyle kendilerini çok kötü hissedebilecekleri ortaya konulmuş, koronavirüs sebebiyle karantina altına alınan veya tanı konulan öğrencilerin ailelerinden ayrılma, hastalık sebebiyle dışlanma ve toplumdan izole edilmenin verdiği kaygılar sebebiyle uyum bozukluğu ve aşırı strese girme gibi sorunlarla baş etmek zorunda kalacakları belirtilmiştir. Bir diğer önemli husus da salgın dönemi ve bu dönemde hazırlanan düzenlemelerin hamilelik süreci ve yeni doğan çocuklar üzerindeki ortaya çıkma ihtimali bulunan sosyolojik ve psikolojik etkilerdir. DSÖ tarafından pandemi öncesinde hazırlanan raporda küresel çapta hamilelerin yüzde onunun ve yeni doğum yapmış kadınların yüzde on üçünün, en başta depresyon olmak üzere bir çok ruhsal problem yaşadıkları bildirilmiştir (World Health Organization, 2020). Konu ile ilgili hazırlanan çalışmalarda hamilelik sürecinde kadınlara koronavirüs hastalığından bebeklerin gelecekte ne şekilde etkilenecekleri, yaşanması muhtemel sorunlar konusunda hazırlık yapmaları gerektiği, pandemi sürecinde hamileliğe yönelik takiplerin devam ettirilmesinin önemi ve ruh sağlığına yönelik hizmetlerin bu insanlara ulaştırılmasının önemine vurgu yapılmıştır (Zeng vd., 2020). Sosyolojik ve psikolojik bakımdan sağlıkları halen risk altında bulunan öğrencilerin nitelikleri gün geçtikçe farklılaşma eğiliminde olsa da risklerin varlığı güncelliğini korumaktadır. Bu sebeple öğrencilerin ortaya çıkan travma dönemindeki tepkilerini mercek altına alan araştırmalar yoğun bir şekilde yapılmaya devam etmekte, ancak dünya çapında ortaya çıkan salgın hastalıklar gibi durumlardan kaynaklı tepkileri mercek altına alan araştırmalar sınırlılık arz etmektedir. Ortaya konulan çalışmalarda salgının özellikle stres ve kaygı gibi daha yoğun hislerin ortaya çıkmasında kaynaklık eden etkenler olarak bireylerin hayatları üzerinde direkt olarak etkili olabileceği bildirilmiştir (Schonfeld ve Demaria, 2015). 2009 senesinde ortaya çıkmış olan H1N1 salgınında hazırlanan araştırmada, şiddetli ya da orta şiddetli kaygı yaşandığını belirten grup bireyleri arasında çoğunluğunun çocukların nevrotik ve somatoform bozuklukları bulunmakta olan hastalardan teşekkül ettiği ortaya konulmuştur (Schonfeld ve Demaria, 2015). Koronavirüs döneminin ortaya çıktığı sürecin başında Çin'in Shaanxi Eyaleti'nde yerel yetkililerce hazırlanan bir ön çalışmada ise üç ve on sekiz yaş arası 310 çocuğun davranışsal ve psikolojik problemleri olup olmadığı çevrimiçi yapılan bir anket ile mercek altına alınmış, bulunan sonuçlar bu yaş aralığındaki çocukların genel olarak sinirlilik hali ve dikkat eksikliği gibi sorunlara ek olarak pandemiye yönelik sorular sormaktan imtina ettiklerini ortaya çıkarmıştır (Schonfeld ve Demaria, 2015). On iki ve on sekiz yaş aralığındaki yaklaşık sekiz bin çocuk ile yine çevrimiçi gerçekleştirilen kesitsel çalışmadan elde edilen bulgulara göre ise Çin ülkesindeki lise öğrencileri içinde depresif davranış belirtilerinin yüzde kırk üç, kaygı belirtilerinin yüzde otuz yedi ve iki davranış bozukluğunun bir arada olduğu belirtilerin görülme sıklığı yüzde otuz bir olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca koronavirüs hastalığı ile ilgili farkındalık seviyesi ile bu belirtiler arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir (Zhou vd., 2020).

Çin ülkesinde 584 yetişkin birey ile gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise yetişkinlerin yüzde kırkının salgın sürecinde ruhsal problem yaşama eğiliminde oldukları açıklanarak yerel yönetimlerin vatandaşların ruhsal sağlığını destekleyecek bir takım çalışmalar yapmaları gerektiği tavsiyesinde bulunulmuştur (Olness, Mandalakas ve Torjesen, 2015). Direkt olarak koronavirüs klinik şartlarına maruz kalan sağlık çalışanları ve bu bireylerin çocuklarının daha fazla risk altında kaldığı belirtilmiş, bu çocuklarda anne ve babalarından ayrılma, enfekte olma ya da ailelerini kaybetme korkusu ile büyük kaygı içine girdikleri vurgulanmıştır (Olness, Mandalakas ve Torjesen, 2015). İtalya ülkesinde koronavirüs klinik çalışmalarında yer alan sağlık çalışanları ve bunların çocukları üzerinde yapılan bir çalışmada elde edilen verilere göre aileler ile çocuklarının geri bildirimleri uyumlu olacak biçimde, çocukların yarıya yakınının ortaya çıkan travma sonrasında risk altında oldukları görülmektedir. Yaşanan salgın ortaya konulan tedbirlere ve gündelik hayatın düzenlemelerinin özelliklerini uyumlu olarak küresel çapta bir takım ortak ruhsal ve davranışsal tepkilerin ortaya konulmasına zemin hazırlamakta ayrıca literatürde öğrencilerin salgınlar da dahil olmak üzere travma ortaya çıkaran bir çok durumda ya da kriz hallerinde verdikleri tepkilerin birbirinden farklı değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkmakta olduğunu göstermiştir (Davico vd., 2020).

Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar

Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalarda da tartışılan bu sorunlar (Impey, 2020; Oyedotun, 2020; Panesar vd., 2020) küresel ölçekte öncelikli olarak öğrencileri etkilediği görülmektedir (UNESCO, 2020). İlgili alan yazın incelendiğinde bazı araştırmacıların uzaktan yapılan eğitimin, yüz yüze yapılan eğitim ile kıyaslandığında iletişim ruhundan yoksun olduğunu ve bu şekilde verilen eğitimin öğrencilerde akademik başarının düşmesine ve öğrenme kayıplarının arttığı bir mezun kitlesi oluşturacağı yönündedir (Lau, Yang ve Dasgupta, 2020). Ayrıca tüm dünya ülkelerinde görülen Covid-19 salgınının yanı sıra, sel baskınları, deprem, tsunami, erozyon, hortum, yangın ve bulaşıcı hastalıklar gibi birçok olumsuz tabiat olaylarının varlığı da tüm dünya ülkelerinin "Acil Durum Eylem Planı" kapsamına uzaktan eğitimin öncelikli bir şekilde alması gerektiğini bizlere göstermiştir.

Covid-19 salgını sürecinde gelişmiş ülkelerin uzaktan eğitim sürecini kolaylıkla gerçekleştirdikleri görülürken, gelişmekte olan ülkelerin bu süreci daha zorlu geçirdikleri ve eğitime erişimde bir takım sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Oyedotun, 2020). Ayrıca bu süreç yani okulların yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim yapmaları, uzaktan eğitim imkanlarının keşfedilmesi ve daha iyi anlaşılması açısından ülkelere bir takım fırsatlar sunmuştur. Fakat bu fırsatların değerlendirilerek koşulabilir hale gelmesi sürecinde bir takım noktalara dikkat çekilmelidir ve gerekli alt yapının sağlanmış olması gerekmektüedir.

Salgın sürecinde, eğitim öğretim sürecinde katılımcı öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecini yönetmekte zorluk yaşadıklarını ve online eğitime hazırlanmaları noktasında zorlandıkları dile getirilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde gerek EBA kullanımı gerekse uzaktan eğitime uyumlu online toplantı argümanları konusunda meslektaşlarından sürekli olarak yardım aldıkları söylenmektedir. Çünkü öğretmenler uzaktan eğitimin içeriğinin hazırlanması ve sunumunun yapılması sürecinde desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Online eğitimi veren öğretmenin ders tasarımı yaparken teknolojik yeterliliğinin yanı sıra farklı yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir (Kavrat ve Kılıç Türel, 2013).

Bunların yanı sıra teknolojik altyapı yetersizliği nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler bağlantı sorunu yaşamakta ve canlı derslere katılımlarında yetersizlikler oluşmakta bu durum ise fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Online eğitim her ne kadara olumlu gibi görülse de birçok olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu durumdaki en büyük sorun ise hali hazırdaki eğitim sisteminde var olan eğitimde fırsat eşitsizliğinin daha da derinleşmesidir. Bu durumu en güzel özetleyen canlı derslere katılamayan öğrencilerin durumudur. Dijital bağlamda dezavantajlı öğrencilerin varlığı "dijital ayrım" düşüncesini akla getirmektedir (Karp ve McGowan, 2020). Yapılan çalışmalarda da online eğitime katılmakta zorlananan öğrencilerin ve akranları ile eşit bir şekilde eğitimden faydalanamayan öğrencilerde ilerleyen süreçte önemli zorluklar ile karşılaşacakları konusu vurgulanmaktadır (Giannini ve Lewis, 2020).

İlgili Araştırmalar

Kavrat ve Kılıç Türel, 2013'e göre, Öğretmenlerin fikirlerinden yola çıkarak, EBA kullanımında ve online eğitime uygun online toplantı argümanları konularında meslektaşları ile sürekli olarak yardımlaştıkları söylenebilir. Öğretmenler online eğitim içeriklerinin hazırlanması ve sunulması sürecinde de meslektaşlarından bu desteği almaktadırlar.

Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalarda da tartışılan bu sorunlar (Impey, 2020; Oyedotun, 2020; Panesar vd., 2020) küresel ölçekte en başta öğrencileri etkilemiştir (UNESCO, 2020). Konu ile ilgili alan yazın incelendiği zaman, bazı araştırmacıların online eğitim sürecinin yüz yüze eğitim sürecindeki iletişim ruhundan yoksun olduğunu, online eğitim sisteminin akademik yetersizlikleri beraberinde getirdiğini ve öğrencilerde öğrenme kayıplarının çok fazla olduğu bir mezun kitlesinin oluşacağını dile getirdikleri görülmektedir (Lau, Yang ve Dasgupta, 2020).

Şahin ve Erman'ın (2019) araştırmalarında EBA'nın öğrencilere faydası konusunda, öğrencilerin konuları pekiştirmeleri konusunda imkan sağladığını, dersleri öğrenmeleri sürecini kolaylaştırdığını ve öğrenme olgusunu kalıcı hale getirdiğini, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme konusunda dönütte bulunma fırsatı sunduğu konusunda bir takım bulgular ortaya konulmuştur. Ayrıca Demir, Özdinç ve Ünal (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise EBA sisteminin öğrencilerin sınavlara hazırlanması sürecinde büyük bir destek sağladığı ve konuların tekrar edilerek öğrenmenin pekiştirilmesi ve farklı türden kaynaklara ulaşılması noktasında etkililiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaparounaki ve diğerleri (2020) covid-19 salgını sürecinde Yunan öğrencilerin psikolojik durumları üzerine yapmış oldukları araştırmalarında, salgın sürecinde öğrencilerde kaygı, depresyon ve intihar düşünceleri puanlarının arttığını, öğrencilerin yaşam kalitelerinin düştüğünü ve uyku düzenlerinin bozulduğunu belirtmektedirler.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırmada bir durumu var olan şekliyle olabildiğince ideal bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Çalışma Grubuna Ait Bulgular

Araştırmadaki katılımcılar Akdeniz Bölgesinde büyük bir ilde bulunan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz yöntem ile oluşturulmuş olup, 12 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış formlar, kişinin kendisini ifade etmesine olanak sağlayan bir formdur. Aynı görüşme aracı başka bir araştırma kapsamında kullanılabilir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular; esnektir, araştırmacıya olguları derinden inceleme fırsatı verir, yanlış anlamaların giderilmesini sağlayarak, bilgilerin ortaya çıkarılmasına ulaşılabilir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacı tarafından hazırlanan 4 tane soru, belirlenen öğretmenlere sorulmuştur.

1. Pandemi sürecinde branş öğretmenleri hangi deneyimleri yaşamışlardır?
2. Bu deneyimlerin eğitim-öğretim sürecine yansımaları neler olmuştur?
3. Bu süreci genel olarak nasıl değerlendirmektedirler?

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları Pandemi nedeniyle, Google Form aracılığıyla doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların deneyimlerinden direk alıntılarla ve sonuçların açıklanması yoluyla araştırmanın geçerliği arttırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada "**Pandemi sürecinde branş öğretmenleri hangi deneyimleri yaşamışlardır?** sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Pandemi sürecinde branş öğretmenleri hangi deneyimleri yaşamışlardır? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	*Kodlar*	*f*
Kişisel sebepler	Sabırlı olmayı öğrendik Motivasyon konusunda yeni yol ve yöntemler	5
Teknolojik sebepler	Uzaktan eğitim deneyimi Uzaktan eğitim materyal hazırlığı	7

Tablo 1'de Pandemi sürecinde branş öğretmenleri yaşadıkları deneyimlerin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Kişisel sebepler ve Teknolojik sebeplerdir. Kişisel sebepler temasında "Sabırlı olmayı öğrendik"ve" Motivasyon konusunda yeni yol ve yöntemler" olduğu belirtilmektedir. Teknolojik sebepler temasında "Uzaktan eğitim deneyimi" ve "Uzaktan eğitim materyal hazırlığı" olduğu belirtilmektedir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*"*Sabırlı olmayı öğrendik." *(f=2)*

"Hazırlıksız yakalandılar. Uzaktan eğitim deneyimi kazandılar. "Uzaktan eğitim ve teknolojinin aktif kullanılması deneyimini yaşamıştır." *" (f=5)*

Online eğitim uzaktan eğitimin yaraları yüzyüze eğitim ile arasındaki farklar

Uzaktan eğitim ,maskeli ,mesafeli öğretim yaptık. Branşımızdan dolayı harita okuma becerilerini kazandırmada ve matematik coğrafya konularının kazanımlarında sıkıntılar yaşandı." *" (f=9)*

"Uzaktan eğitim materyal hazırlığı" *(f=2)*

2- Araştırmada "Bu deneyimlerin eğitim-öğretim sürecine yansımaları neler olmuştur?" sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2: Bu deneyimlerin eğitim-öğretim sürecine yansımaları neler olmuştur? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	*Kodlar*	*f*
Kişisel sebepler	Öğrenciler için sınavlar kaldırıldıktan sonra, motivasyon düştü. Öğrenip kayıplarının yaşanmasına neden olmuştur. Bazı konuları algılamada sıkıntılar yaşandı.	7
Teknolojik sebepler	Teknolojik deneyim kazanıldı	5

Tablo 2'de Bu deneyimlerin eğitim-öğretim sürecine yansımalarının iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Kişisel sebepler ve Teknolojik sebeplerdir. Kişisel sebepler temasında "Öğrenciler için sınavlar kaldırıldıktan sonra, motivasyon düştü." "Öğrenip kayıplarının yaşanmasına neden olmuştur" ve "Bazı konuları algılamada sıkıntılar yaşandığı." belirtilmektedir Teknolojik sebepler temasında "Teknolojik deneyim kazanıldığı" belirtilmektedir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*"*Öğrenciler için sınavlar kaldırıldıktan sonra, motivasyon düşmüş. Katılımlar giderek azalmıştır. Pandemi dönemi öğrenme kayıpları yaşanmıştır. Davranışlarda da ciddi anlamda olumsuzluklar yaşanmıştır/yaşanmaktadır. Öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarının değişmesinden dolayı zorlandıkları gözlemlenmiştir. Teknolojiye ulaşamayan öğrencilerin ise çaresizliği görülmüştür. *" (f=3)*

*"*Bazı konuları algılamada sıkıntılar yaşadı öğrencileriz , matematik coğrafya gibi. Öğrenci takibi eğitim faaliyetleri sekteye uğramış olup eksikleri belirleme hususunda sorun yaşanmıştır." *(f=2)*

*"*Bilişim araçlarının daha aktif kullanımı. Uzaktan eğitim de yapılacağını görmüş olduk. Teknolojik deneyim kazanıldı. Öğrenci-öğretmen yüz yüze eğitimin gerekliliğinin ortaya çıkması." *(f=5)*

"Uygulamalarımızı hiç yapamadık. Dersimizin içeriğinin büyük oranda uygulamalı olması pandeminin ve uzaktan eğitimin bu uygulamaları yapmamıza izin vermemesi bizi çok sıkıntıya sokmuştur." *(f=2)*

3- Araştırmada "**Bu süreci genel olarak nasıl değerlendirmektedirler?**" sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Bu süreci genel olarak nasıl değerlendirmektedirler? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	*Kodlar*	*f*
Psikolojik sebepler	Öğrenciler bu süreçten her yönden olumsuz olarak etkilenmişlerdir. Olumlu olmuştur	9
Sosyal sebepler	Sosyal yönden birçok eksikliğe neden olmuştur.	3

Tablo 3'de Bu süreci genel olarak nasıl değerlendinin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Psikolojik sebepler ve Sosyal sebeplerdir. Psikolojik sebepler temasında "Öğrenciler bu süreçten her yönden olumsuz olarak etkilenmişlerdir." "Olumlu olmuştur" şeklinde belirtilmektedir Sosyal sebepler temasında "Sosyal yönden birçok eksikliğe neden olmuştur" belirtilmektedir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*"*Öğrenme kayıpları meydana gelmiştir. *Yüz yüze eğitimin öneminin anlaşılması anlamında olumlu olmuştur. Yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şeyin dolduramayacağı anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin hiç bir faydası olmadı. Tamamen zaman ve kaynak masrafıydı. Ayrıca öğrenciler daha çok bilgisayar bağımlısı olmuşlardır. Çok verimli bir süreç yaşanmadı. Uzaktan eğitim eşit imkanlara sahip olmayan öğrenciler arasındaki seviye farkını açmıştır. Yani eğitimde fırsat eşitliği sağlanamadı.* Harita okuma becerileri zayıf kaldı. "Ciddi davranış problemleri, iletişim problemleri ortaya çıkmıştır." *(f=7)*

"Olumlu olmuştur." *(f=2)*

"Sosyal yönden birçok eksikliğe neden olmuştur. Kimi öğrencide yeni öğrenme yöntemleri gelişmiş kimi öğrencilerde de eğitim öğretimden uzaklaşma eğilimi görülmüştür. Öğrencilerin alıştığı yüz yüze eğitim sisteminin bu süreçte ne kadar önemli olduğu fark edilmiştir. Psikolojik olarak salgının yarattığı travmaları atlatmak için öğrencilerin yeni alışkanlıklara yöneldiği gözlemlenmiş ve yeni eğitim ortamında öğrencinin direnç gösterdiği uygulamalar oluşmuştur. Kılık kıyafet, davranış, öğrenciler arası ilişkiler, aile-öğrenci ilişkileri hususunda değişimler olmuş bu durum genellikle kötü yönlü değişim göstermiştir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin gerçekte çaresiz kaldığı durumlar gözlemlense de insanın ortama alışma eğilimi gereği sürece adaptasyon olabildiğince hızlı gerçekleşmiştir." *(f=3)*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmanın yapıldığı katılımcıların verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Bu çalışmada Pandemi döneminde branş öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde;

Pandemi sürecinde branş öğretmenleri yaşadıkları deneyimlere ilişkin katılımcı görüşlerini anlamaya ilişkin görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir. bu temalar; Kişisel sebepler ve Teknolojik sebeplerdir. Kişisel sebepler temasında "Sabırlı olmayı öğrendik"ve" Motivasyon konusunda yeni yol ve yöntemler" ifadeleri dikkat çekmektedir. Teknolojik sebepler temasında "Uzaktan eğitim deneyimi" ve "Uzaktan eğitim materyal hazırlığı" ifadelerinde yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Bu deneyimlerin eğitim-öğretim sürecine yansımalarına ilişkin katılımcı görüşlerini anlamaya ilişkin görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Kişisel sebepler ve Teknolojik sebeplerdir. Kişisel sebepler temasında "Öğrenciler için sınavlar kaldırıldıktan sonra, motivasyon düştü.","Öğrenme kayıplarının yaşanmasına neden olmuştur" ve "Bazı konuları algılamada sıkıntılar yaşandığı." ifadeleri dikkat çekmektedir. Teknolojik sebepler temasında "Teknolojik deneyim kazanıldığı" ifadelerinde yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Bu süreci genel olarak nasıl değerlendiğine ilişkin katılımcı görüşlerini anlamaya ilişkin görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Psikolojik sebepler ve Sosyal sebeplerdir. Psikolojik sebepler temasında "Öğrenciler bu süreçten her yönden olumsuz olarak etkilenmişlerdir." Ve "Olumlu olmuştur" ifadeleri dikkat çekmektedir. Sosyal sebepler temasında "Sosyal yönden birçok eksikliğe neden olmuştur" ifadelerinde yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

KAYNAKÇA

Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 1-9. Alkan, C. (1987). Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:157.

Davico, C., Ghiggia, A., Marcotulli, D., Ricci, F., Amianto, F. & Vitiello, B. (2020). *Psychological impact of the COVID-19 pandemic on adults and their children in Italy.* Preprints with The Lancet. http://dx.doi. org/10.2139/ssrn.3576933.

Demir, D., Özdinç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2), 407-422.

Di Giuseppe, M., Miniati, M., Miccoli, M., Ciacchini, R., Orrù, G., Lo Sterzo, R., Di Silvestre, A., Conversano, C. (2020). Defensive responses to stressful life events associated with cancer diagnosis. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology.*

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. Journal of Research in Education and Teaching, 4 (3), 313-321.

Giannini, S. ve Lewis, G.S. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan forequityduring-the-coronavirus-school-closures (Erişim tarihi: 15 Haziran 2020).

Impey, C. (2020). Coronavirus: Social distancing is delaying vital scientific research. the conversation.https://theconversation.com/coronavirus-social-distancing-isdelaying-vital-scientific-research-133689 (Erişim tarihi: 30 Haziran 2020).

Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 36* (COVID19-S4). https://doi.org/10.12669/ pjms.36.COVID19-S4.2759.

İşman, A. (2005). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kaparounaki, C.K., Patsali, M.E., Mousa, D.V., Papadopoulou, E.V.K., Papadopoulou, K.K.K. ve Fountoulakis, K.N. (2020) University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. Psychiatry Res, 290, 111-113.

Karp, P. and McGowan, M. (2020). Clear as Mud: Schools ask for online learning help as coronavirus policy confusion persists, Guardian, 23 Mart 2020.

Kavrat, B. ve Türel, Y. (2013). Cevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 2 (2), 23-33.

Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. and Lewis, K. (2020). *Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth.* NWEA, 12 Kasım 2021 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1590553 adresinden erişildi.

Lau, J., Yang, B. ve Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral?timeshighereducation. com: https://www.timeshighereducation.com/features/ will-coronavirus-make-onlineeducation-go-viral (Erişim tarihi: 15 Haziran 2020).

Olness, K., Mandalakas A. & Torjesen, K. (2015). *How to Help the Children in Disaster*s. 4th ed. Health Frontiers, Kenyon, USA. org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures adresinden erişilmiştir.

Oyedorun, D.T. (2020). Sudden change of pedagogy ın education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. Research in Globalization. 2, 1-5.

Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir.

Panesar, K., Dodson, T., Lynch, J., Bryson-Cahn, C., Chew, L. And Dillon, J. (2020). evolution of COVID-19 guidelines for University of Washington oral and maxillofacial surgery patient care.

Schonfeld, D. J. & Demaria, T. (2015). P*roviding psychosocial support to children and families in the aftermath of disasters and crises*. Pediatrics.

Şahin, M. ve Erman, E. (2019). Tarih dersi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağına (EBA) ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 256-275.

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/. (Erişim tarihi: 13.09.2020)

WHO. (2020a). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization.* https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus- 2019 adresinden erişilmiştir.

Zhong, R. (2020, 03 18). The coronavirus exposes education's digital divide. nytimes.com:https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schoolscoronavirus. html (Erişim tarihi: 20 Haziran 2020).

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Lise Öğretmenlerinin Politik Becerileri Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri

School Heads' Opınıons on the Polıtıcal Skılls of Hıgh School Teachers

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin politik becerileri düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması olarak kurgulanan bu çalışmaya okullarda görevli toplam 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçtü ve kolay ulaşılabilir örnekleme birlikte kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Politik Beceri, İş Doyumu, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' political skills levels and job satisfaction. A total of 17 teachers working in schools participated in this study, which was designed as a qualitative research method and case study. It was measured from sampling methods for the determination of the teachers participating in the research and easily accessible sampling was used together. The research data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The results obtained from the research have been discussed in relation to the related literature and some suggestions have been presented.

Keywords: Political Skill, Job Satisfaction, Teacher

Halil Mart [1]
Hakan Okat [2]
Sibel Okat [3]
Hüseyin Yıldırım [4]
Refik Aydın [5]
Fatih Yalçın [6]

How to Cite This Article
Mart, H., Okat, H., Okat, S., Yıldırım, H., Aydın, R. & Yalçın, F. (2023). "Lise Öğretmenlerinin Politik Becerileri Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:4994-5003. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67574

Arrival: 07 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem

Okullarda yönetici ve öğretmenlerin eğitim sisteminin hedeflediği çıktıların elde edilmesi amacıyla işbirliği içinde çalıştıkları bilinmektedir. Söz konusu işbirliği sürecinde örgütlerin politik becerileri de içeren karmaşık ilişki örüntüleri dikkate alındığında bireylerin ve grupların örgütsel hedefler ile bireysel amaçlar arasında bir denge kurdukları söylenebilir. Okullarda söz konusu politik becerileri konu alan araştırmalarda politik becerilerle tükenmişlik düzeyleri arasındaki konulara odaklanılmıştır.

Bireyler yapmış oldukları işten doyum sağladıkları zaman yaşamının öbür taraflarında da çok mutlu olmaktadırlar. Bireyler hayatının önemli kısmını işinde geçirmekte olup, iş yerinde karşılaştıkları kötü ve güzel zamanların izlerini de iş haricinde de devam ettirerek hayatına yansıtmaktadır. Bundan dolayı bireylerin hayatlarının bütün alanlarında mutlu olmalarının sağlanması için yaptığı işlerden doyum elde etmelerini sağlama çareleri aranmalıdır. Öğretmenlerde oluşan iş doyumsuzluğu; öğretmenlerin öğrencileri ya da kendileri hakkında negatif tutumlarda bulunmalarına, işlerine olabildiği kadar az gitmelerine ve hatta göreve yeni atanan öğretmenlerin bile mesleklerini terk etmeyi düşünmelerine neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta ya da okul içinde yukarıda bahsi geçen durumlarla karşı karşıya kalması bir açıdan Maslow ihtiyaçlar kumanı bakımından bir açıdan da Herzberg'in dört faktörü ile karşılaşma biçiminde oluşabilir. Saygı

[1] Müdür Yardımcısı Uzman Psikolojik Danışman., MEB, Hatay, Türkiye
[2] Okul Müdür Yardımcısı., MEB, Afyonkarahisar, Türkiye
[3] Öğretmen., MEB, Afyonkarahisar, Türkiye
[4-5] Okul Müdürü., MEB, Afyonkarahisar, Türkiye
[6] Okul Müdürü., MEB, Ankara, Türkiye

beklentisi giderilmeyen bir öğretmen, mesleki olarak kendini gerçekleştirmede bir problem yaşayacaktır. Diğer bakımdan ele alındığında ise stresli bir ortamda çalışan ve motivasyonu sağlanamayan bir öğretmenin anlamlı bir mesleki hayat sürmesi çok zor olacaktır. Araştırma problemi: öğretmenlerin politik becerileri düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin politik becerileri düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Alt Problemler

1-Bir sorunu çözmek için kullandığınız çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğu konusunda düşünceleriniz nelerdir?

2-Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken bu konunun işinizden aldığınız doyumla bağlantısı nasıldır?

3-Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, bu çözümün sizin iş doyumunuzu nasıl etkileyeceğiniz düşünür müsünüz? Açıklayınız?

4-Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.

5-Karşılaştığınız sorunların çoğu, çözebileceğinizden daha zor ve karmaşık olduğunda nasıl davranırsınız?

Sayıltılar

Öğretmenlerin görüşlerinden hareket edilerek politik beceri ve iş doyumu hakkında çıkarım yapılabileceği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma okul müdürlerin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Politik Beceri: Bireyin örgütte başarıyı elde etmek için gerekli gücü sağlama ve bu gücü geliştirme amacıyla gösterdikleri davranış örüntüleridir (Ferris vd., 2007: 29).

İş Doyumu: örgütsel bağlılık, iş verimliliği, iş ortamında bulunma memnuniyeti, iş ortamının paylaşım sonuçlarının kurumun amaçlarına uygun iş üretiminin gerçekleştirme seviyesinin biçimidir (Atay, 2010: 60).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Politik Beceri Kavramı

Siyasi kol ilk olarak 1980'lerde Pfeffer tarafından tanıtıldı. Ona göre politik kapasite, bireylerin örgütsel başarı için gerekli olan güçleri sağlamak ve geliştirmek için sergilediği davranış modelidir (Ferris vd., 2007: 29). Perrewé ve Nelson (2004) tarafından tanımlanmıştır. Politik yeterlilik, çalışma koşulları altında başkalarını anlama ve bu yetkinliği insanların kişisel ve örgütsel hedeflerini formüle etmek için kullanma yeteneğidir. Başka bir tanıma göre, siyasi kapasite, siyasi amaçlara ulaşmak için gerekli olan enerji performansının gösterilmesidir (Mintzberg, 1983). Çokar (2018), sığınmacılar ve mültecilere yardım eden STK'larda çeşitli demografik değişkenler, yönetim yeri, siyasi kapasite düzeyi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, İstanbul'da 143 STK gönüllüsü ile bir anket yaptı ve kontrol yeri ile tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki ve politik beceriler ile tükenmişlik arasında zayıf bir negatif ilişki buldu. Bu çalışmalar, katılımcıların siyasi yeterlilik ve tükenmişlik hakkındaki görüşlerinin yaygın olarak incelendiğini göstermektedir.

Politik kapasite, bireyin doğduğu andan itibaren var olan bir kavramdır ve bu kapasitenin geliştirilebileceği, alınmadan geliştirilemeyeceği ileri sürülmüştür (Perrewé ve Nelson, 2004). Politik olarak yetkin bireylerde bulunan sosyal beceriler ve uyum yeteneği, bu bireylerin sosyal ortamlarda gerçek bireyler olarak algılanmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenle bireyler çevreleri tarafından güvenilir olarak görülürler. Politik yeteneği yüksek kişiler, dürüstçe iş yapmayı ve iş ortamında nasıl iletişim kurulacağını daha iyi bilirler. Bu, politik becerilere sahip kişilerin topluluklarında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları içgüdüsel anlayışı geliştirmelerine olanak tanır (Ferris ve diğerleri, 2000). Aynı zamanda, bir organizasyon içindeki bireylerin başarısı, politik becerilerle birlikte etkileme taktiklerinin kullanılmasını gerektirir (Perrewé ve Nelson, 2004). Bu başarıya ulaşmak için en iyi siyasi eylem seçilmeli ve gerçekleştirilmelidir. Politik yeteneği yüksek olan kişilerin çok iyi gözlemci ve analist oldukları tespit edilmiştir (Cingöz, 2013: 155). Politik yeterlilik eğitim ve sosyalleşme yoluyla kazanılabilir ve doğuştan gelen bir yetenektir (Atay, 2010: 68). Ayrıca siyasi güce sahip kişiler, iç kontrol mekanizmaları ve karakterlerinin güç arzusu sayesinde başkalarını etkileyebilmektedir (Özdemir ve Gören, 2015: 522-523). Politik yeteneği yüksek olan kişiler,

kendine güvenen, sakin ve açık, sosyal ağlar kurabilen, duygularını açıkça ifade edebilen ve politik eylem gerektiğinde çözüm önerebilen kişilerdir (Ferris ve diğerleri, 2000).

Günümüzün teknolojik gelişmeleri, siyasi yetkinliğin sadece yüz yüze iletişimle sınırlı olmadığını göstermektedir. Gerçekten de, politik olarak son derece yetkin insanlar, elektronik iletişim ve yazı yoluyla duygularını zekice ve ikna edici bir şekilde ifade edebiliyorlar. Politik yeterlilik, basitçe belirli davranışlarla kişiler arası iletişimin bir göstergesi olarak tanımlanmaz (Ferris ve diğerleri, 2000).

Siyasi maharet kavramı, bencilce algılandığı için kötü bir üne sahiptir. İnsanların kötü niyetle bencilce hareket etmesi, onların politik beceriye sahip olduklarını göstermez. Ferris ve arkadaşlarına göre. Politik yeteneği yüksek olan insanlar farklı ortamlarda nasıl davranılacağını bilirler. Bunun nedeni, sosyal çevrelerinde tanınmak ister gibi göründükleri ve öyle olmadıklarına inandıkları durumlarda dahi uyum sağlayabilmeleri ve davranışlarını inandırıcı bir şekilde sunabilmeleridir (Ferris, Davidson, Perrewé) & Atay, 2010).

İş doyumu kavramı

Genel olarak belli bir yaştan sonra insanlar günlük hayatlarının büyük bir kısmını işte geçirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, kişinin işteki beklentileri ve performansı sadece ekonomik durumunu değil, genel yaşamını ve psikolojik durumunu da etkiler. İşyerinde üretilen huzur ve iş doyumu, çalışanların yaşamları üzerindeki hem ekonomik hem de psikolojik etkileri açısından büyük önem taşımaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2004: 33).
İş yerinde, eğitim ve deneyimle edindiğimiz zihinsel ve fiziksel yeteneklerimizi kullanırız. İnsanların iş istemesinin tek nedeni para kazanmak değil. Çoğu insan hem kendi hayatlarında hem de başkalarının hayatlarında bir fark yaratmak için çalışır. Araştırmalar, bir iş bir çalışanın beklentilerini karşıladığında, o kişinin olumlu davranış sergilediğini göstermektedir. Bu davranışlar, çalışanların yapılan işten memnun olduklarını göstermektedir (Erkuş ve Fındıklı, 2013:29).

Öğretmen ve okul yöneticilerinin politik becerileri ve iş doyumları

Bir örgüt olarak okul, eğitim sisteminin temel birimidir. Dolayısıyla her okulun benimsediği politikalar ve o okuldaki personelin sergilediği politik davranışlar olduğuna inanılmaktadır. Belirtilen politik davranışın okul ortamını özellikle okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından etkilediği ileri sürülmektedir (Kılıç, 2013: 27). Öğretmenlerin kazandırdıkları politik becerilerin eğitim ve öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yapılan Araştırmaların Derlenmesi

Yüksel (2018), çalışanların politik yetkinliğinin yöneticilerin performans değerlendirmelerine etkisini sosyal etki teorisi açısından inceleyen bir çalışma yapmıştır. Denizli'de faaliyet gösteren iki tekstil fabrikasında yapılan bir araştırmanın sonuçları, çalışanların politik olarak yetkinleştikçe yöneticilerin performans değerlendirmelerinde olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur.
Yıldıztaşı (2017), ortaokul öğretmenlerinin bakış açısıyla siyasi yeterlilik ile örgütsel tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapmıştır. Evren olarak Yalova'da görev yapan 218 ortaokul öğretmeni seçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların orta düzeyde siyaset bilgisine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Yıldız (2018) tarafından geleceğin öğretmenlerinin politik becerileri ile sosyal ihmal algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. öğrenciler. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin siyasi yeterlilik algısı "orta" olarak sınıflandırılmıştır. Özdemir ve Gören (2016), öğretmen görüşlerinde siyasi yeterlilik ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya Ankara İli Altunder İlçesindeki 15 ilk ve ortaokuldan 325 öğretmen katılmıştır. Dolayısıyla psikolojik sermaye ile politik beceri arasında bir ilişki vardır. Öğretmenlerin politik yeterlilikleri ve psikolojik sermayelerine ilişkin yüksek algılarla pozitif, orta ve anlamlı ilişkiler bulduk. Özdemir (2018), liderlik özlemleri ile siyasi yeterlilik arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma için Ankara'da görev yapan 154 müdürün görüşlerini toplamıştır. Çalışmada, katılımcıların yüksek düzeyde siyasi yetkinliğe sahip olduğu, siyasi yeterlik alt boyutu ile liderlik yönelimi arasında orta-yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve müdürlerin yüksek düzeyde siyasi yeterliliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak daha çok subjektif görüşün betimleme özelliğine sahip ve bireysel farklılıkları göz önünde tutan yeni bir araştırma anlayışını

içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma öğretmenlerin görüşlerini ayrıntılı biçimde ve farklı yönleri ile ortaya koyarak betimlemek ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmak için fenomenoloji deseninde yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde çalışan okul müdürleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu: öğretmenin; cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemi, öğrenim durumu ve branşı ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde yer alan görüşme soruları ile öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde araştırmacı tarafından Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılara konu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve çalışma sonuçlarını bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerin bu çalışmada yer almayacağı bilgisi verilerek aydınlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmanın kapsamı doğrultusunda betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden oluşturulan temalara göre özetlenip yorumlandığı, sebep-sonuç ilişkilerinin incelenerek sonuca ulaşılmasına imkân veren analizlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar sonucu oluşturulan tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Çalıştıkları okulda yönetici ve öğretmenlerle mesleki ve arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğunu anlamaya yönelik öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Yönetici ve Öğretmenlerle Mesleki ve Arkadaşlık İlişkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Meslektaşlarla İlişkiler	Oldukça iyidir	17
Yöneticilerle İlişkiler	Oldukça iyidir	17

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların okulda yönetici ve öğretmenlerle mesleki ve arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğunu anlamaya yönelik görüşlerinin 2 tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar; meslektaşlarla ilişkiler ve yöneticilerle ilişkiler şeklindedir. Kendisiyle mülakat yapılan öğretmenler meslektaşları ve yöneticilerle ilişkilerinin oldukça iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Meslektaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

"*Sosyal bir kişiliğim olduğu için arkadaşlık ilişkilerim oldukça iyidir. Okul içinde her türlü faaliyette destek vermeye çalıştığım için okul içi arkadaşlığım hemen hemen herkesle iyidir. Okul dışında aynı şey söylenemez. Bunun sebebi herkesin ve dolayısıyla kendimin farklı sosyal hayatlarımızın, farklı alışkanlıklarımızın ve farklı çevrelerimizin olması diyebilirim.*" (Ö1).

"*Okulumuzdaki öğretmenler ile arkadaşlık ilişkilerim de genel olarak olumludur. Zümremdeki öğretmen arkadaşlarımla sık sık okul dışında buluşup çeşitli aktiviteler yapmaktayız. Ancak zümrem dışındaki öğretmen arkadaşlarla çalıştığımız binalar farklı olduğu için sosyal etkinlikler vb. durumlar dışında çok fazla konuşup görüşme fırsatımız olmuyor.*" (Ö2).

"*Saygıya ve paylaşıma dayalı bir iletişimimiz vardır. Öğretmen arkadaşlarımla, okul dışında da zaman zaman görüşmelerimiz olmaktadır.*" (Ö5)

"*Çalıştığım okuldaki yönetici ve öğretmenlerle gerek okul içinde gerekse okul dışında sevgi ve saygı çerçevesinde sıcak kanlı, karşılıklı olarak iyi niyetli bir ilişki içerisindeyim.*" (Ö10).

"*Öğretmen arkadaşlarla mesleki olarak eğitim ve öğretim ile ilgili konularda sürekli fikir alışverişi yaparız. Öğrencilerimizle ilgili problemleri birlikte çözmeye çalışırız. Okulumuzun eğitim kalitesini nasıl arttırabiliriz? Öğrencilerimizin başarısını nasıl arttırabiliriz? konularında sürekli konuşuruz. Arkadaşlık ilişkilerimiz karşılıklı saygı çerçevesindedir. Okul dışında pek görüşmüyoruz. Özel günlerde (Öğretenler günü, Yılbaşı, yılsonu) yemek ve eğlence düzenleyip birlikte olabiliyoruz*." (Ö16).

Yöneticileri ile ilişkilerinin iyi olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

"*Okul Müdürü olarak, gerek diğer idareci arkadaşlarımla, gerekse öğretmen arkadaşlarımla ilişkilerim saygı ve sevgi çerçevesinde çok iyidir. Birlikte uyumlu bir şekilde çalışıyoruz. Paylaşım içinde, samimi sıcak ilişkilerimiz vardır.*" (Ö3).

"*Okulumuzdaki yöneticileri diğer öğretmenlere nazaran daha samimi bulduğum için boş zamanlarda vakit geçirmekten daha fazla keyif alıyorum. Mesleki olarak ise farklı branşlarda olduğumuz için zorlandığım konularda başka bir bakış açısını görmek için idarecilerime danışır işbirliği kurarım*." (Ö7).

"*Çalıştığım okulda yöneticilerle ve öğretmenlerle mesleki ve arkadaşlık ilişkilerim çok iyidir. Okul içerisinde birlik ve beraberlik vardır. Kararlar ortak bir anlayışla alınır. Öğretmenlerin görüşüne önem verilir.*" (Ö11).

"*Okul icinde yönetici ve ögretmenler ile gayet uyumlu sürekli istişare içinde fikir alışverisi yapan bir düzen içerisindeyim. Okul dışında görüşmelerim genellikle özel günlerde bir araya gelip toplanma seklindedir."* (Ö13).

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bir sorun yaşama durumunda bunu çözmek için neler yaptıklarını anlamaya yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Bir Sorun Yaşadıklarında Bunu Nasıl Çözdüklerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Sorunlara Çözümleri	Arkadaşlarıma danışırım	12
	Kendim çözerim	5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki ve kişisel sorunlarını çözmeye ilişkin görüşlerinin 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; arkadaşlarıma danışırım ve kendim çözerim şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak kişisel ve mesleki sorunları çözme konusunda öncelikle arkadaşlarına danıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

"*Mesleki sorun yaşadığımda fikrine ve görüşüne önem verdiğim meslektaşlarımla mutlaka paylaşır görüşlerini alırım."* (Ö1).

"*Yaşadığım sorunlarda genellikle panik olup insanlara danışırım. Bu olayın beni ne düzeyde etkileyebileceğini tahmin etmeye çalışır ona göre yapabileceklerimi düşünüp bana yardımı olabileceğine inandığım insanlardan yardım isterim*." (Ö7).

"*Mesleğimle ilgiliyse alanında kıdemli ve iyi kişilerin tecrübelerinden yaralanırım. Mesleki yayınları incelerim*." (Ö11).

"*Mesleki açıdan bir sorun yasadığımda benden daha tecrübeli bir idareciden yada bir öğretmen arkadaştan yardım isteyebilirim.*" (Ö13).

"*Mesleki ve kişisel bir sorun yaşadığımızda bu sorunu çözmek için yüz yüze görüşerek sorunlarına çare bulmaya yardımcı olmaya çalışırım*." (Ö15).

"*Konuda tecrübeli insanların görüşlerini alıyorum. Kişisel sorun yaşadığımda görüşme yoluyla sorunlarımın üstesinden geliyorum*" (Ö17).

Sorunlarını arkadaşlarına danışarak değil kendi başlarına çözdüklerini söyleyenlerde bulunmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Sorun yaşadığımda sorunun sebebini bulurum. Yaşadığım sorunu nasıl ortadan kaldırabilirim, nasıl aşabilirim diye beyin fırtınası yaparım. Sorunu aşmak için harekete geçerim. Gerekli sorumluğu alarak mantıklı bir şekilde*

çözmek için uğraşırım. Mesleki bir sorun olursa da gerekli araştırmaları yaparak mesleki sorunu çözmek için de gerekli yerlerle iletişime geçilecekse iletişime geçerim." (Ö3).

"*Sorunun neden kaynaklandığını tespit ederim. İletişim kurarak, empati duygusu ile yaklaşarak, olumlu yönlerini görmeye çalışarak çözmeye çalışırım. Sorunların çözümünde, önyargılı olmadan yaklaşmayı tercih ederim*." (Ö5).

Öğretmenlerin yaptıkları iş ile aldıkları eğitimin uyumunu anlamaya yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3:Öğretmenlerin Aldıkları Eğitim ile Yaptıkları İş Arasındaki Uyuma İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Öğretmenlerin Aldıkları Eğitim ile Yaptıkları İş Arasındaki Uyum	Evet, Uyumlu	10
	Hayır, Uyumlu değil	7

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların aldıkları eğitim ile yaptıkları iş arasındaki uyuma ilişkin görüşlerinin 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; evet uyumlu ve hayır uyumlu değil şeklindedir.

Öğretmenlerin aldıkları eğitim ile yaptıkları iş arasındaki uyumun yüksek olması, yaptıkları işte daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Tersi durumda bu uyumsuzluk başarısızlık ve mesleğe ilişkin tutumu da etkileyebilir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü aldıkları eğitimin işleri ile uyumlu olduğunu ve iyi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Yaptığım işin aldığım eğitimle oldukça uyumlu olduğunu düşünüyorum. Üniversite yıllarında aldığım eğitimin meslek hayatım için bir prova niteliği taşıdığını düşünüyorum. Ancak yine de insanın yaptığı iş ile ilgili kendini sürekli geliştirmesi ve kendini eğitmeye devam etmesi gerektiğini düşünüyorum*." (Ö2)

"*Yaptığım iş ile aldığım eğitim örtüşmektedir. Eğitimin sınırının olmaması nedeniyle sürekli kendimi yenilemeye çalışırım."* (Ö3)

"*Aldığımız eğitimlerin bize birçok faydası olmaktadır. Problem çözme konusunda olsun sınıf içi öğrenci sorunları çözme konusunda işimize yaramaktadır.*" (Ö15).

"*Aldığım eğitimin yaptığım iş için uygunluğu bence gayet iyi. Sadece şunu söylemek isterim ki ana dersler dışında beden eğitimi görsel sanatlar müzik gibi derslerde biraz daha uyumlu bir eğitim alsam çocuklara daha faydalı bir öğretmen olabilirdim diye düşünüyorum.*" (Ö13).

Katılımcılar arasında aldıkları eğitimin yaptıkları işe uygun olmadığını ya da yeterli düzeyde iyi eğitim almadıklarını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Eğitimleri ile işlerinin birbirine uygun olmadığını Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, ve Ö17 şu şekilde ifade etmiştir.

"*Aldığımız eğitimle yaptığımız iş tamamen farklı. Aldığımız sadece uygun şartlarda eğitimde uygulama yapmak. Oysa gerçekte çok zorlu şartlarda, farklı ortamlarda eğitimin içindeyiz. Çok farklı konulara müdahil olmak zorunda kalıyoruz*." (Ö6)

"*Genel anlamda aldığımız eğitimle yaptığımız işin pek uyuşmadığı eksikliklerin olduğunu belirte bilirim. Yaptığımız iş, deneyim ve zamana bağlı olarak ve kendimizi de geliştirerek eğitime uyumlu hale getirmeye çalışıyoruz*." (Ö8).

"*Daha fazla eğitim alabilirdim.*" (Ö14).

"*Aldığım eğitimin pratikte yeterince faydalı olduğunu düşünmüyorum. Okul Hayatımızda sürekli ezber, konu anlatımı vardı. Son sınıfta ilk dönem staja gittik (haftada iki gün) bu yeterli olmadı. Şehirdeki okullara gidiyorduk. O okullarda her şey vardı. Okul bitip köy okuluna gidince ayrı bir dünya, öğretilenlerin 100/80' ni hiçbir işe yaramadı. Orda yaparak yaşayarak öğrendim ben öğretmenliği*." (Ö16).

"*Aldığım eğitimle yaptığım iş arasında pek fazla ilişki yoktur. Genelde yaparak yaşayarak öğreniyoruz*." (Ö17).

Öğretmenlerin farklı uygulama ve eğitim yöntemleri denemeleri durumunda okul yönetiminin tavrını anlamaya yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Farklı Uygulama ve Yeni Yöntemlerine Karşı Okul Yönetiminin Tavrı Konusunda Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Farklı Uygulama ve Yeni Yöntemlere Okul Yönetiminin Tavrı	Destekleyici	17

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların farklı uygulama ve yeni yöntemlere okul yönetiminin tavrına ilişkin görüşlerinin 1 kod altında toplandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin tamamı okullarında yeni şey yapmayı istediklerinde okul yönetiminin bunu olumlu karşıladığını ve mümkün olduğu kadar bu yeniliği desteklediğini söylemişlerdir. Bu konuda öğretmenler arasında fikir birliği söz konusudur. Okul yöneticilerinden bu şekilde destek görmek öğretmenlerinde eğitimde daha yenilikçi bir aksiyon almasına yardım edecektir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Genellikle yaptığım uygulamalar ve yöntemlerde okul yönetimlerinden her zaman destek ve teşvik gördüm. Bu uygulama ve yöntemleri daha düşünce aşamasındayken başlayarak uygulama ve sonuçlar bölümünde okul yönetimi ile paylaşır ve fikirlerini alırım. Okul yönetiminde liyakatli yöneticiler olduğu zaman hem her türlü desteği görüyorsunuz hem de sizin göremediğiniz eksikleri, yanlışları onlar görebiliyor ve kendilerinden de fikirler katarak yapacağınız şeylere renk katıyorlar."* (Ö1).

"*Eğer yapılacak uygulama ya da öğretim yöntemi öğrencilerin faydasına olacaksa okul yönetiminin tavrının oldukça olumlu ve destekleyici olacağını düşünüyorum. Okul olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin böyle konularda öğrenci odaklı olduğunu görebiliyorum..*" (Ö 2).

"*Bir sorun yaşamadım. Destekleniyoruz*." (Ö4)

"*Okul yönetimi yeniliklere sıcak bakıyor. Kendimizi eğitimler alarak ne kadar geliştirirsek çocukları da o kadar ileriye taşıyacağımızın farkındalar. Bu yüzden yapılacak eğitimlere katılma konusunda ve uygulama konusunda gayet destekleyiciler. Hatta uygulanabilirlik açısından diğer branşlar için uygunsa bu yöntemleri diğer öğretmenlere bile anlatmamız onlarla paylaşmamız yeni yöntem ve tekniklerden haberdar etmemiz istenir. Böylece her öğretmen kendini revize edebilir ve eğitimde, eğitimcide yenilik sürekli hale gelir*." (Ö7).

"*Okulda farklı uygulamalar keşfettiğimizde, bu uygulamaları okul idaresi ile görüşerek ,okul idaresinin de uygun görmesi halinde uygulamaya koyarız ve okul idaresi de materyal ve diğer konularda bizlere desteklerini sunarlar*." (Ö8).

"*Okul yönetiminin tavrı her zaman olumlu olur. Eğitimde farklı öğretim yöntemlerinin denenmesinde çok fayda olduğunu düşünüyorum.*" (Ö15).

"*Okul yönetimi eğitim-öğretime faydalı olacak her türlü uygulamalarımı destekler."* (Ö16).

Çalışma koşulları bakımından okuldaki düzen ve temizlik konusunda katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Okuldaki Düzen/Temizliğe İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Okuldaki Düzen ve Temizlik Durumu	Yeterli düzeyde	12
Okuldaki Düzen ve Temizlik Durumu	Yeterli düzeyde değil	5

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların çalışma koşulları bakımından okullarındaki düzen ve temizlik durumlarına ilişkin görüşlerinin 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; yeterli düzeyde ve yeterli düzeyde değil şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin çalışma koşulları bakımından okullarındaki düzen ve temizlik konusunda görüşü olumlu ve olumsuz olanların sayılarının birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. Kendisiyle mülakat yapılan öğretmenlerin çoğu temizlik ve düzenin yeterli düzeyde olduğunu kalanlar ise yeterli düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Okullarındaki düzen ve temizliğin yeterli olduğunu konusundaki katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Okulumuzdaki düzen ve temizlik çalışmalarından oldukça memnunum. Okulumuzun bahçesi, koridorları, sınıfları genel olarak temiz ve düzenli oluyor. Yardımcı personeller temizlik ve düzen konusunda bir ihtiyacımız olduğunda hızlı bir şekilde yardımcı oluyorlar."* (Ö2).

"*Gayet güzel bir ortam var. Temiz, hijyenik*." (Ö6)

"*Çalışma koşullarım açısından düzen/temizlik optimum düzeydedir. Yeterli olduğunu düşünüyorum*" (Ö7).

"*Okul idaresinin gayretleri çalışmaları neticesinde okulumuz gayet düzen içerisindedir ve okulumuz da çalışan temizlik personelleri de okul idareci arkadaşların disiplinliği sayesinde, temizlik görevli arkadaşlar işlerini gayet iyi ve düzenli bir şekilde yapmaktadırlar*." (Ö8).

"*Muntazam düzeyde okulda düzen ve temizlik vardır*" (Ö9).

"Beyaz bayrak Sağlıklı beslenme dostu okul olarak iki sertifikalı ve bu işi ciddi ye alan bir idare sayesinde okulumuz wc'lerimiz sınıflarımız son derece temizdir" (Ö12).

Katılımcıların bir bölümü çalışma koşulları bakımından okullarındaki düzen ve temizlik durumunu yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüş bildirmiştir. Okullarındaki düzen ve temizliğin yeterli düzeyde olmadığı konusundaki katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Eksiklerimiz var. İdare çözüm bulmaya çalışıyor. Destek veriyor.*" (Ö4).

"Okulumda fiziki şartlar yeterli olmakla birlikte tabi her okulun hayalinde olan bir takım eksikler (Spor salonu, Konferans salonu, Kütüphane, Bilgisayar Laboratuvarı) var. Okulların genelinde var olan Temizlik Personel sıkıntısı nedeniyle okulumuz yeterince temiz değil." (Ö16).

"*Düzen ve temizlik personelin çalışmasıyla orantılıdır. Personel eksikliği olmadığında temizlik artmaktadır. Okul işleyişindeki düzen ise kuralların iyi uygulanmasıyla orantılı artmaktadır. Düzen ve temizlik iyi düzeydedir."* (Ö17).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yönetici ve meslektaşlarıyla ilişkileri, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kişiler bir sorun yaşadıklarında bunu nasıl çözdükleri, öğretmenlerin aldıkları eğitimlerle yaptıkları iş arasında bir uyum bulunma durumu, öğretmenlerin farklı uygulama ve yeni yöntemlere karşı okul yönetiminin tavrı ve katılımcıların çalışma koşulları bakımından okullarındaki düzen ve temizlik durumlarına ilişkin görüşleri ortaya konmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hem meslektaşları ile hem de yöneticilerle ilişkilerinin oldukça iyi olduğu görülmüştür. Kendisiyle mülakat yapılan öğretmenlerin tamamı ilişkilerinin oldukça iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel sorunlarını çözmek için öncelikle arkadaşlarına ve tecrübeli meslektaşlarına danıştıklarını söylemiştir. Bu konuda bazı öğretmenler sorunları kendilerinin çözdüğünü açıklamıştır. Katılımcıların aldıkları eğitim ile yaptıkları iş arasındaki uyuma ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğu aldıkları eğitim ile yaptıkları işin uyumlu olduğunu söylerken, bir bölümü bu ikisi arasında bir uyum olmadığını söylemiş ve aldıkları eğitimin eksikliğine vurgu yapmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların farklı uygulama ve yeni yöntemlere okul yönetiminin tavrının olumlu olduğunu söylediği görülmüştür. Katılımcıların çalışma koşulları bakımından okullarındaki düzen ve temizlik durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin çoğu okullarındaki temizlik ve düzenin yeterli düzeyde olduğunu, diğerleri ise temizlik ve düzenin yeterli düzeyde olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tartışma

Öğretmenlerde politik beceriler konusunu inceleyen araştırmalarda, bu araştırmaya benzer ve farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Yıldıztaşı (2017), yaptığı çalışmada sosyal zeka becerisinin öğretmenlerde 'orta' düzeyde olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Diğer yandan, Bostancı ve Kurt (2017); Özdemir ve Gönen (2016); Uğurlu ve Bostancı (2017), sosyal zeka becerisinin öğretmenlerde 'yüksek' düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal zeka becerisinin öğretmenlerde ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Bunun nedeni ise, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, okul ortamında sosyal ve etkili iletişim becerilerinin

etkisi ve kişisel farkındalıklarının yüksek düzeyde olması şeklinde ifade edilmiştir. Nitekim, Ferris ve diğerleri (2005) topluma ayak uydurabilen ve sosyal bağlamda iletişim becerileri yüksek olan bireylerin sosyal zekaya sahip bireyler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Ferris, Davidson, Perrewé ve Atay (2010) sosyal zekâsı yüksek olan bireylerde kişisel farkındalığında da yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Sosyal zekası yüksel olan öğretmenler, okul ortamında diğer öğretmenler ile daha rahat iletişim kurabilir ve herhangi bir olumsuzluk karşısında empati kurup, çözüm odaklı yaklaşım sergileyebilmektedir. Ferris, Treadway, Perrewé, Brouer, Douglas ve diğerleri (2007), sosyal zekaya sahip bireylerin kendilerini diğer bireyler ile özdeş duruma getirebildiklerini ifade etmektedirler.

Öneriler

Öğretmenlerin aldıkları eğitim ile yaptıkları işin uyumlu olmalıdır. Öğretmenlerin eğitim eksikliği giderilmelidir. Katılımcıların çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Okullardaki temizlik ve düzenin yeterli düzeyde olmalıdır.

KAYNAKÇA

Atay, S. (2010). Geliştirilebilir Yönetim Becerisi: Teorik ve Ampirik Yönleriyle "Politik Bir Alan Çalışması. *Akademik Bakış Dergisi, 71*.

Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Cingöz, A. (2013). Politik Yetenekler ve Öz-Yönlendirmenin (Kendini Kurgulamanın) Algılanan Kariyer Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 13*(26): 153-179.

Çokar, Ö. C. (2018). *Sivil toplum kuruluşu çalışanlarının kontrol odağı ve politik beceri düzeylerinin tükenmişlik düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eker, G. (2006). "Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri." Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolondinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., and Frink, D. D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. Journal of Management, 31 (1), 126-152.

Ferris, G. R., Treadway, D. C., Perrewé, P. L., Brouer, R. L., Douglas C., and Lux, S. (2007). Political skill in organizations. Journal of Management, 33 (3), 290-320.

Ferris, G. R., Treadway, D. C., Perrewé, P. L., Brouer, R. L., Douglas, C. & Lux, S. (2007).

İbrahimzade, Y. Y. (2016). "Algılanan Örgütsel Adaletin Güven ile Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Hizmet Sektöründe Bir Uygulaması." Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği Ana Bilim Dalı

İşler, T., Bir, Y. ve Koç, M. (2019). Kadın Yöneticilerin Politik Becerilerinin Yaş Faktörüne Göre İncelenmesi. *4th Global Business Research Congress, 7:* 198-203.

Katı, Y. (2016). *İş görenlerin politik becerileri ve kariyer başarısı ilişkisi: Lider üye etkileşiminin aracılık etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Kılıç, M. A. (2013). *Bir Eğitim Yöneticisinin Günlüğü*. Marmara Üniversitesi 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri, Marmara Üniversitesi Yayınları, 27-28.

Koçmar, S., Ünsar, A. S. ve Oğuzhan, A. (2019). Politik Beceri ve Kariyer Tatmini İlişkisi:

Mintzberg, H. (1983). *The Structuring of Organizations*. The Theory of Management Policy Series.

Özdemir, M. (2018). Liderlik Yönelimi ve Politik Beceri Arasındaki İlişkinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi Ege Journal of Education, 19*(1): 116-134.

Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2015). Politik Beceri Envanterinin Eğitim Örgütlerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(4): 521-536.

Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 333-345.

Öztürk, İ. 2015. "İş Yaşamında Üretkenlik Karşıtı Davranışlar: Ayrımcılık ve Adaletsizlik Algıları ile Olumsuz Duyguların Etkileri." Yüksek Lisans Tezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.

Perrewe, P. L. & Nelson, D. L. (2004). Gender and Career Success: The Facilitative Role of

Political Skill in Organizations. *Journal of Management, 33*(3): 290–320.

Political Skill. *Organizational Dynamics*, *33*(4): 366–378.

Yeti", *Amme İdaresi Dergisi, 43*(2): 65-80.

Uğurlu, E., ve Bostancı, A. (2017). Öğretmenlerin politik yetileri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki. Journal of Human Sciences, 14(4).

Yıldız, H. (1997). *Kur'an'da Mutluluk*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yalova İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.

Yüksel, M. (2018). İş görenlerin Politik Becerilerinin Yöneticilerin Görev Performansı Değerlendirmeleri Üzerindeki Etkisi: Sosyal Etki Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 18*(3): 445-455, İzmir.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Management

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Veriye Dayalı Yönetim Uygulamalarının Etkililiği Konusundaki Görüşleri

School Admınıstrators and Teachers ' Vıews on the Effectıveness of Data-Based Management Practıces

Burcu Kuru [1]
Mustafa Deliveli [2]
Abdulla Turunç [3]
Ahmet Türkmenoğlu [4]
Barış Demirci [5]
Mehmet Baklacı [6]

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı; okulların veri kaynakları ve bilgi yönetiminin ele alınarak incelenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla, Hatay ili Altınözü ilçesi örneklem olarak alınarak incelendi. Araştırmada bilgi toplamak için okullardaki yöneticiler ve öğretmenler ile görüşmeler yapıldı.

Araştırma sonuçlarına göre, okullardaki yönetici ve öğretmenlerin; ”Veriye dayalı yönetim; Geçmişe bakıp geleceğe yön verebilmek için elde tutulur somut verileri kullanmaktır. Veriye dayalı karar vermenin rasyonel bir strateji olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Okul yöneticilerinin veriler temelinde karar vermesinin okullar için uygun olduğu, 2023 eğitim vizyonu kapsamında yeni veriye dayalı uygulamalar hakkında , Eğitimde arzu edilen seviyeye ulaşabilmek için vizyona ihtiyaç vardır. Vizyonu misyonla gerçekleştiririz. Öğretmenlerin üniversitedeki eğitimlerinin gözden geçirilmesi, robotik kodlama eğitimleri, bilişim alanında eğitimler, alt yapı eksiklerinin giderilmesi vb. uygulamalar yerindedir. Sağlam altyapılarla toplanan verileri yeni çalışmalarda kullanmak sonuçları daha rasyonel yapar.” cevaplarında yoğunlaşma görülmektedir. Veriye dayalı karar verme süreçlerinin aktiflik kazanabilmek için öneriler olarak; “Tutarlılık seviyesi yüksek olmalıdır. Karar verme süreçlerinde neye dair kararlar alınacaksa ona dair tüm verileri analiz etmek gerekir.” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, Bilgi Yönetimi, Veri, Veri Okuryazarlığı

ABSTRACT

The main purpose of this research is; The aim of this study is to examine the data sources and information management of schools. Scanning model was used in the research. For this purpose, Hatay province Altinozu district was taken as a sample and examined. In order to gather information in the research, interviews were conducted with the administrators and teachers in the schools.

According to the results of the research , managers and teachers in the school, ”data-based management; looking past to the future to use tangible data that is held. It is agreed that data-based decision-making is a rational strategy. A vision is needed to reach the desired level in education, about new data-based practices under the 2023 education vision , where it is appropriate for schools to decide on the basis of data by school administrators. We realize vision through Mission. Review of Teachers ' Training in the University, robotics coding training, IT training, solving infrastructure deficiencies, etc. applications are in place. Using data collected with robust infrastructures in new studies makes the results more rational."intensification is observed in the answers. Recommendations for data-based decision-making processes to become active are as follows: “consistency level should be high. Decision-making

Keywords: Information, Information Management,Data, Data Literacy, Management

How to Cite This Article
Kuru, B., Deliveli, M., Turunç, A., Türkmenoğlu, A., Demirci, B. & Bakalcı, M. (2023). “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Veriye Dayalı Yönetim Uygulamalarının Etkililiği Konusundaki Görüşleri” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5004-5018. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67632

Arrival: 10 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim performansı iyi olarak kabul görmüş tüm ülkeler, başarılarını geçmişten geleceğe köprü kurarak, merkezinde insan olan felsefi yaklaşımlar ve kavramsal çerçeveler ile yakalamışlardır. Eğitimdeki başarılı her değişim, reform ve dönüşüm, sağlam ve güvenilir felsefi yaklaşımlarla destek verilmiştir.

Farklı zaman dilimlerinde, sağlam felsefi yaklaşımlar üzerine inşa edilen eğitim uygulamaları için atılan adımların, insanların gelişim imgelerine uygun bir paradigma yapısıyla sonuçlandığı görülmektedir**.** Buna karşın eğitimdeki model ve uygulamaları oluştukları düşünce çevreleri ve imkanlarını aşarak rekabetçi piyasa şartlarında “olgunlaşmaları” ve evrensel ölçekte jeopolitik/ hegemonik güç hâline gelmeleri de söz konusu olabilmektedir. Modernleşmeyle başlayan süreçle beraber dünya tarihi, bu tür örneklerle doludur.

[1-2-3-4] Okul Müdürü, MEB, Hatay, Türkiye
[5-6] Müdür yardımcısı, MEB, Hatay, Türkiye

Problem Durumu

İnsanlık var olduğundan beri sürekli bir gelişme içinde olmuş; ilerleme, kendini yenileme ve yeniliklere ulaşabilme çabası içinde olmuştur. Bu çaba toplumsal gelişmeleri doğurmuştur. Nitekim toplumsal gelişme, kişilerin yaşadıkları döneme uyumları ile ilgili olup bireyin gelişme sağlaması da bu uyuma ve çevresine egemen olma oranına bağlılık göstermektedir (Fındıkçı, 2009). Toplumsal serüvenler içerisinde tarım toplumundan sonraki sanayi toplumu ile hızla gelişen teknoloji ve bilim dünyası bilgi toplumunun gerekliliğini ortaya koymuştur. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde sonsuz bir kaynak olarak görülen bilginin elde edilmesi, işlevsel hale getirilmesi ve yönetilmesi bilgi teknolojilerinin faal kullanımı , bilginin kısa zamanda faydaya dönüştürülebilmesi ile mümkündür. Bulunduğumuz çağda sanayi toplumundaki kas gücünden bilgi toplumundaki zihinsel güce geçiş olmuştur. Bu yüzyılda bilgi, bireysel, toplumsal ve evrensel anlamda zenginlik yaratmada etkin ve tükenmez bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Serter, 1997).

Barutçugil'e (2002) göre 20. yüzyılda petrol en büyük servet görülürken 21.yüzyılda bilgi kaynaklarına sahip olmak, bilgiyi üretmek ve onun ticaretini yapmak önem kazanmıştır. Bu süreç neticesinde henüz yeni yeni şekil alan bir "Bilgi Yönetimi" yaklaşımı var diyebiliriz. Bilgi toplumunda bilgi yönetimi, örgütleri A dan Z ye değiştiren, yenilikçi hale getiren ve geleceğe taşıyan en önemli unsur halini almış, bilginin akışını yönlendirerek, bilgiyi toplamak ve işlevsel kılmak işletmelerin en çok ilgilendiği konulardan biri olmuştur.

Bilgi toplumunun tüm bireyleri temel düzey bilgisayar kullanımı becerilerine sahip olan, bilgiyi üretebilen, yaygın hale getirebilen, veri tabanında saklayabilen ve faal olarak kullanabilen bir toplumdur. Bilgi toplumuna ve bilgi çağına uyum sağlamayı hedefleyen her örgüt ve her yönetici bilgi yönetimini ve verileri kulak ardı etmemelidir. Eğitim örgütlerinde de okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve verileri okuyabilme , kullanabilme aşamalarını öğrenmeleri gerekmektedir. Eğitim kurumları, bilginin üretildiği, geliştirildiği ve kullanıma sunulduğu kurumlardır (Berber, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin rolünde de değişim olabileceği görülmektedir. Öğretmenler bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşılmasını, işlenmesini sağlayan bir rehber durumundadır. Eğitim kurumları elindeki verilerle kurum yönetimine dair yeni yol haritası çizebilir. Okullarda çok çeşitli veriler toplandığı bilinmektedir. Bu veriler öğrenci başarısının yanında okul kaynaklarının etkili kullanımı konusunda analizlerin yapılması ve öğrenci başarısının sürekli artırmak için kullanılır (Barry, 2006; Thorn ve Perreault, 2002; Gentry, 2005).

Araştırmanın Amacı

Eğitim sisteminin genel anlamda etkililiği ve alt boyutlarında öğretim programları başarısında, okul etkililiğinde, öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarının öğretmenler tarafından belirlenmesinde verilerden faydalanmak mümkündür. Bu araştırmada; okulların veri kaynakları ve bilgi yönetiminin incelemesi yapılacaktır.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri;

1. Okullarda veri kaynakları ve bilgi yönetimi konusuna öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okullarda veri kaynakları ve bilgi yönetimi konusuna yönetici görüşleri nelerdir?
3. Okullarda veri kaynakları ve bilgi yönetimi konusundaki görüşler hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Bilgi toplumunun tüm bireyleri temel düzey bilgisayar kullanımı becerilerine sahip olan, bilgiyi üretebilen, yaygın hale getirebilen, veri tabanında saklayabilen ve faal olarak kullanabilen bir toplumdur. Bilgi toplumuna ve bilgi çağına uyum sağlamayı hedefleyen her örgüt ve her yönetici bilgi yönetimini ve verileri kulak ardı etmemelidir. Eğitim örgütlerinde de okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve verileri kullanabilme aşamalarını öğrenmeleri gerekmektedir. Eğitim kurumları, bilginin üretildiği, geliştirildiği ve kullanıma sunulduğu kurumlardır (Berber, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin rolünde de değişim olabileceği görülmektedir. Öğretmenler bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşılmasını, işlenmesini sağlayan bir rehber durumundadır. Eğitim kurumları elindeki verilerle kurum yönetimine dair yeni yol haritası çizebilir.

Okullarda çok çeşitli veriler toplandığı bilinmektedir. Bu veriler öğrenci başarısının yanında okul kaynaklarının etkili kullanımı konusunda analizlerin yapılması ve öğrenci başarısının sürekli artırmak için kullanılır (Barry, 2006; Thorn ve Perreault, 2002; Gentry, 2005). Yönetim ve öğretim ile ilgili karar süreçlerinde okuldan elde edilmiş olan veriler kullanılabilir. Bu yönüyle verilere dayalı karar vermenin temel amacının okulun verilerinin, okuldaki karar verme süreçlerini geliştirmek amacıyla kullanılması olduğu söylenebilir (Demir, 2009). Veriye dayalı yönetime bu perspektifte baktığımızda eğitim kurumlarında karar verme sürecinin daha etkili bir şekilde kullanılmasının önemli olduğunu görebiliriz.

Sayıltılar

Araştırmamızın planlanıp yürütülmesinde aşağıdaki sayıltılardan hareket edilecektir. Bunlar;

1.Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin bilgileri, birikimleri ve tecrübeleri yeterlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir;

1. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Altınözü ilçesinde görev yapmakta olan yöneticiler ve öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme soruları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Yöneticisi: Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, emirleri veren, çalışmaları yönlendirip, eş güdümleyen ve denetleyen kişidir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Bilgi: algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan anlam parçası (veya kümesi) olarak tanımlanabilir (Özden, 2014).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Veri Okuryazarlığı

Toplama, saklama ve tanımlama yeteneğine sahip nesneler, değişkenler veya bilgiler veri olarak adlandırılır. Veri ve veri analizindeki gelişmeler, yeni bir endüstriyel devri tetiklemek için yeterlidir (Frank,Roehrig ve Pring.2019). Bu durumu ve dünyadaki diğer gelişmeleri değerlendiren dazı düşünürlere göre dünya ikinci bir aydınlanmanın eşiğindedir (Alatlı,2009).

Bu durumun bilim ve bilginin evrenselleşmesi, araştırmacıyı aktif bir katılımcı olarak görmesi,veri ile anlam arasında bağlantı kurması gibi potansiyel neticeleri vardır. 21. Yüzyılda verilere katlanarak artarken analiz edilebilen veri oranı azalmaktadır(Gürsakal,2017). Buna göre, mevcut istatistiksel bilim ve veri analiz araçları, elde edilen verilerin yalnızca belirli bir kısmının analizine izin vermektedir. Benzer şekilde eğitim kurumları ve çocuklar da düşünüldüğünde verilerin önemli bir kısmının dikkate alınmadığı söylenebilir. Okul ve eğitim sistemlerini dönüştürmek ve etkin bir yönetim ve organizasyon gerçekleştirmek için veri okuryazarlığı bireylere olan ihtiyaç artmaktadır. Bireyin bilgi ve becerilerinin niteliği objektif, ölçülebilir ve veriye dayalı olarak belirlenir. Diğer bir söylenişle , bireyin becerisi ve veri okuryazarlığı yakından ilişki içerisindedir.

Veri ve analitik dijitalleşmenin önemli bir parçası haline geldiğinden veriler kurumsal/kurumsal sermaye olarak kabul edildiğinden, kuruluş çalışanları en azından verilerle ilgili konuşmaları iletme ve anlama becerisine sahip olmalıdır. Veri okuryazarlığı, günlük işlerin çoğunun ayrılmaz bir parçası olacaktır. Kuruluşlar daha fazla veri odaklı hale geldikçe, zayıf veri okuryazarlığı kurumsal büyümenin önünde bir engel olacaktır.

Veri okuryazarı bir okul müdürü, okulun amaçlarını dikkate alır, okul hakkındaki sistematik olarak veri toplar, problem çözmede bilimsel yöntemleri takip eder,verilerden anlam çıkarır, yorum yapar ve araştırma sonuçlarına göre çözüm önerileri oluşturur(Earl ve Katz,2002). Bu beş adım, veriye dayalı yönetim yaklaşımının özünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda okulun karşılaştığı özgün sorunları çözmek için okul bazlı veri analizi ve veriye dayalı yönetim uygulamaları geliştirmek anlamlıdır. Okulda veriye dayalı yönetim, problem çözme ve okul geliştirme kültürünün yaygınlaşmasıyla birlikte, okul yöneticilerinin, öğretmen ve yerel eğitim yönetimi birimleri arasındaki veriye dayalı ilişkilerin düzenlenmesinde aktif rol almaları beklenmektedir. Buna göre okulun temel varoluş nedeni, öğrenci başarısı ve veriye dayalı karar verme yoluyla yeniden tanımlanmaktadır.

Veri okuryazarı okul liderlerinin okuldaki mevcut verileri işlemesini, mevcut verilerden yeni veriler çıkarmasını ve potansiyel olarak kullanılabilir verileri kaydetmeye başlamasını içeren bir süreçtir. Bu açıdan değerlendirildiğinde veri okuryazarlığı, okulun mevcut durumunu ve gelecekteki gelişim sürecini etkileyen dinamik bir yapıya işaret etmektedir. Örneğin, farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin okul başarılarını inceleyen bir araştırma, her öğrencinin okulun eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanma fırsatına sahip olduğu fikrini vermektedir(Bernhardt,2003). Etkili okullarda öğrenci başarısı üzerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve ailenin sosyo ekonomik durumu gibi faktörler belirleyici bir rol oynamamaktadır. Yani okulda alınan tedbirlerle okul dışındaki dezavantajlar azaltılır. Ancak, okul yöneticisinin okulu verilere dayalı olarak dönüştürme girişimi, okulda nesnel ve sürdürülebilir bir başarı kültürünün oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu durum, okulun geleneksel rol ve amaca dayalı yapısı, veriye dayalı araştırma ve sorgulama, çoklu iletişim ve bilgi kaynaklarının kullanımının ötesine

geçilerek okul gelişiminin izlediği yenlikçi bir yapıya geçişi kolaylaştıracaktır (Knapp,Swinnerton,Copland ve Monpas-Huber,2006).

Verilerin okulda kullanımı sadece yöneticilerin veya belirli bir görevlinin değil, tüm paydaşların sorumluluğundadır. Veriler, doğası gereği şeffaf ve kontrol edilebilir olduğundan, verilerin toplanması, işlenmesi ve yorumlanmasında okulun tüm aktörlerinin rolü vardır. Okul yöneticilerinin bu konudaki en önemli katkısı, hangi tür verilerin okulun gelişimine katkı sağlayacağının belirlenmesi ve paydaşların verilere ilişkin olumlu algılarının iyileştirilmesidir(Bernhardt,1998).

Okullarda verilerin kullanımı ve eğitim süreçlerinin ve okul çıktılarının iyileştirilmesi açısından önemli tartışma alanlarından biri, veri ile karar verme ve uygulama arasında bir ilişki kurma sürecidir. Diğer bir deyişle, birçok okulun eğitim ve öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin verileri olmasına rağmen, bu verilerin uygulama ile nasıl ilişkilendirileceği belirsizliğini korumaktadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin veri okuryazarlığı bu boşluğu doldurmak açısından önemlidir.

Okul yöneticilerinin okulla ilgili verilerin güvenilir ve çeşitli kaynaklardan toplanması ve değerlendirilmesi hizmet ve eğitim kalitesini artıracaktır. Eğitim, öğretmenlik, yöneticilik sezgilere göre değil,kanıta ve verilere dayalı bir meslek, görev olma yolunda ilerlemelidir.

Eğitim kurumları, okul performanslarından öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye, müfredatın etkinliğini ölçmekten, fiziksel kapasite ve personel ihtiyaçlarını analiz etmeye, öğretmen seçimi ve değerlendirmesine, öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesine, mevcut akademik bilginin yayılmasına ve hatta öğrencilerle ilgili kararlar almaya kadar olan veriler, bireysel performans , zamanında aksiyon alma gibi alanlar için kullanılmalıdır. Veri okuryazarlığı becerileri ile okulların katma değeri hakkında betimleyici, öngörücü ve tavsiye niteliğinde analizler ve simülasyonlar yapılarak olası kararların neden olabileceği riskler anlaşılabilecektir. Ayrıca verileri sorumlu ve etik bir şekilde kullanmak çok faydalı ve önemli bir konudur. Verilerin sorumlu ve etik kullanımı, öğrencilerin mahremiyetinin ve mahremiyetinin nasıl korunacağı anlamak anlamına gelir.

Bilginin en önemli sermaye olduğu , her alanda dijitalleşmenin hızla arttığı bir dönemde , veriye sahip olmak çok önemli bir güç olarak görülmektedir. Veri toplama, veri analizi ve karar verme, veriye dayalı mal ve hizmet üretimi ve veriye dayalı yeniliklerin toplumların geleceğini belirleyen en temel faktörler olduğu kabul edilmektedir. Verileri kullanarak problemin belirlenmesi ve analiz sonucunda alınan kararlarla problemin çözülmesi sosyal hayatın her alanında katma değer yaratır.

Kullanıcı verilerinin sürekli izlendiği ve her yerde ve her şeyde büyük verilerin kullanıldığı günümüz dünyasında bilgi okuryazarlığı becerileri tek başına hayatta kalmak için yetersizdir. Bu durum karşısında kavram, veri okuryazarlığı ifade edecek şekilde genişletilmiş ve veri okuryazarlığı veya bilgi okuryazarlığı olarak anılmaya başlanmıştır.

Veri okuryazarlığı; verileri eyleme geçirilebilir bilgilere dönüştürmesini sağlayan, belirli bir bilgi ve beceri kümesinden oluşan verileri etkili bir şekilde anlama ve kullanma becerisidir(UNESCO, 2020). Veri okuryazarı, verinin farkında olan, verilere farklı yollarla nasıl erişilebileceğini bilen, verileri eleştirel değerlendiren, birden çok amaç için kullanan, sorular sorabilen, verilerden çıktılar alan ve temel istatistiksel analiz yapan kişi olarak tanımlanmaktadır(Zhou,2019:26). UNESCO (2020) veri okuryazarlığını; toplama, organize etme,yönetme,işleme,analiz etme,paylaşma,yenileme için işbirliği yapma ve verileri kullanma konularını içeren okuryazarlık becerisi olarak tanımlar. Veri okuryazarlığı aynı zamanda günümüzde önemli olduğu düşünülen farklı okuryazarlık becerileri (dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, istatistiksel okuryazarlık, vb.) ile etkileşim halindedir.

Verilere Dayalı Karar Verme

Birçok kurumda ve okullarda her türden veriler toplanmaktadır. Okullarda öğrenci devam-devamsızlığı, ders notları, sosyal etkinlikler, okuduğu kitaplar, spor amaçlı fiziki özellikler ve aile bilgileri gibi veriler toplanmaktadır. Okullarda bu veriler bakanlık tarafından erişimi yönetilen e-okul denilen sistemde toplanır. E-Okul: Eğitim, öğretim ve yönetimle ilgili iş ve işlemlerin elektronik ortamda yürütüldüğü ve bilgilerin muhafaza edildiği sistemi ifade eder (MEB, M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016). Bu sistemler sayesinde veriye dayalı yönetimi etkin kılıp, etkili kararlar alınabilmektedir. Bu da veriye dayalı karar vermeyi ortaya koymaktadır.

Okul gibi kurumları geliştirmede etkili veri kullanmanın aşamaları; bilinmek isteneni belirlemek, veri toplamak, sonuçları analiz etmek, öncelikleri ve hedefleri belirlemek ve stratejiler geliştirmektir (Heritage ve Chen,2005). Süreç, veri toplama ve organize etmenin yanı sıra , harekete geçmeden önce (karar vermeden) bilgileri özetleme, analiz etme ve sentezlemeyi içerir (Breiter ve Light, 2006). Süreç değerlendirilmesi yapıldıktan sonra eldeki

verilerin analizi ile tekrar başlar süreç ve devamlı bir döngü oluşmuş olur. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere veriye dayalı karar verme bir süreçtir. İfade edilen tanımlardan yola çıkarak veriye dayalı karar vermeyi; okul idarecileri ile öğretmenlerin sistematik şekilde veri toplaması toplanan verileri analiz etmeleri ve analiz sonuçlarının karar alırken kılavuzluk etmesi şeklinde tanımlayabiliriz.

Sağladığı sürekli ve düzenli enformasyonla, veri kullanımı okulun ve okul kültürünün yeniden yapılandırılıp, düzenlenmesi sürecini etkilemektedir (Felton, 2006). Okullarda kararlar alınırken verilerin etkililiği, okulu ve kurumu geliştirmeye katkı sunmasına, eğitimlerin etkililiğine, öğrencilerin ve kursiyerlerin gelişiminin değerlendirilmesine ve kurumdaki var olan kültür yerine yeni bir kültürün meydana gelmesine imkan sağlayabilir.

Veriye dayalı kararlar alırken elbette elimizde veriler olmalıdır. Veriye dayalı karar alındıktan sonra bunun uygulanması ve yönetilmesi düşünülmektedir. Örneğin; okullarda başarılı olan öğrenci sayısının düşük olduğunu veriler neticesinde gördükten sonra, derslerde niteliği ve başarıyı artırmak için veriler ışığında zümre kararları alabilir. Fakat bu kararlar her sınıf seviyesinde ya da her şubede aynı etkiyi gösteremeyebilir. Bu sorunlarla başa çıkmada yöneticinin liderlik rolü son derece önem arz eder. Okul yöneticilerinin kararlarını sezgilere dayalı değil , verilere dayalı olarak almaları sağlam bir yönetim sağlayabilir. Veriler okul yöneticilerine, okula dair algılar ile okulun gerçekleri arasındaki farkı anlayabilmesine yardımcı olacak (Doyle, 2003).

Okul yöneticilerinin verileri analiz etmeleri karar almada yeterli değildir. Okul yöneticileri etkili bir sentez yapma kabiliyetine de sahip olması gerekiyor. Okul yöneticisi, verileri okul geliştirme amaçları için kullanılabilecek bilgiye dönüştürmelidir (Meadows, 2008). Değerlendirme okuryazarlığına sahip olan yönetici bunları başarabilecektir. Değerlendirme okuryazarlığına dair tanımlar bulunmaktadır. Öğrencilerin ne bildiği ve neler yapabileceğini değerlendirme, değerlendirmeden elde edilen sonuçların nasıl yorumlanacağı ve bu sonuçların öğrencilerin öğrenmesini ve programın etkililiğini artırmak için nasıl uygulanacağı bilgisidir (Webb, 2002). Değerlendirme okuryazarlığı sayesinde yöneticiler sayıların oluşturduğu resmi görebilecek seviye gelmektedirler. Bunu için eğitim yöneticileri veriye dayalı karar verme ve yönetim anlayışı konusunda açık olmalı, etkin olmalı ve model olmalıdır. Okul yöneticisinin liderlik ve desteğinin, okullarda verilere dayalı karar verme kültürünün oluşturulabilmesi için son derece gereklidir (Meadows, 2008).

Veriye Dayalı Yönetim

Yaklaşık 30-40 sene öncesine kadar doktora gittiğinizde, doktorlar sadece şikayeti dinleyip reçete yazarlardı. Günümüzde ise doktora gittiğinizde, doktora şikâyetinizi söylediğinizde, doktor; kan, idrar, tomografi, MR gibi pek çok tahlil yapmanızı ister. Sonra bu tahlil sonuçlarına bakarak hastalıkla ilgili teşhisi koyup reçete yazar ya da hastadan ek tahliller isteyebilir. Hastanın şikâyetini dinledikten sonra teşhis koyup reçete yazmak ile tahlil sonuçlarına bakarak teşhis koyup reçete yazmak arasında bariz fark mevcuttur. Bu farka veriye dayalı karar verme diyebiliriz.

Veri; kelime, rakam, resim, video gibi küçük yapı taşlarından oluşur. Bunlar işlendiği takdirde dönüştürülürse bilgi halini alır. Bu veriler kullanılarak cinsiyet, yaş, öğrenci sayısı, devamsız öğrenci sayısı gibi bir şekle dönüşmesine bilgi denir. Veri olmadan bilginin olması imkansızdır ve bilgi olmadan kavrama ortaya çıkmaz, kavrama olmadan da yorum yapmak neredeyse imkânsızdır.

Verilerle karar verebilmek verileri analiz etme yoluyla kullanıcı için politika ve prosedürler içeren seçenekler sunmasıdır (Kaufman vd., 2014). O'Neal'e (2012) göre ise veriye dayalı karar verme birçok kaynağın gözlemlenmesi ile elde edilen veriler ve sürekli mükerrer düşünmeye yönelik iletişimsel bir karar verme durumudur. Eğitim alanında ise veriye dayalı karar verme sürekli fazla ilgi çeken ve daha etkili bir liderlik gibi konuları içeren bir kavramdır (Sergis ve Sampson, s. 154). Eğitimde veriye dayalı karar verme, okulun başarısını artırmak için çeşitli kararların alınıp, verilerin düzenli olarak analiz edilmesini ifade etmektedir (Marsh, Pane ve Hamilton, 2006, s. 1). Okulda da başarısızlığı ya da başarıyı doğru veriler toplandığımızda kolay ve doğru bir biçimde anlayabiliriz.

Eğitimin içine dahil olan konularda veriye dayalı karar verme; verinin toplanması, analizin yapılması, raporun yazılması, eğitim ortamını geliştirme amacıyla kullanılma ve veri üzerinden iletişime geçilmesi adımlarını içermektedir. Veriye dayalı karar vermenin işe yarar olması tüm paydaşların sürece dahil olması gerekir. Süreçte toplanan veriler şu noktalarda kullanılabilir (ASSA, 2002, s. 2):

Öğrencilerdeki gelişimin ölçülebilmesi,

Tüm öğrencilerin bu kapsamda olduğundan emin olunması,

Programın etkililiğinin ölçülebilir olması,

Kurumların etkisel derecesinin değerlendirilmesi,

Müfredatın yenilenmesine yol gösterme,

Kaynakların akılcı paylaşılması,

Hesap verilebilirlik durumunun artması,

Topluluğa rapor verilmesi,

Eğitimin odak noktası olduğu durumu korunması,

Devletin ortaya koyduğu eğitimsel standartların sağlanabilmesi,

Meyillerin ortaya konulması,

Bernhardt'a (2004, s. 3) göre eğitim örgütlerindeki veriler öğrencilerin başarılarını artırmada işe yarayabilir. Böylelikle eldeki veriler şu noktalarda eğitim kurumlarına yardım edebilir:

Değişebilecek ne varsa o noktada rasyonel bir düşüncenin hakim olması,

Okulun şu andaki durumu ile gelecekte olmak isteği konum arasındaki boşluğun bilinmesi,

Bu boşluğun bilinip, nedenlerinin tanımlanmasını, böylelikle sorunların kökeninde çözümün uygulanmasını,

Süreçlerin öğrenciler üzerinde bırakacağı etkilerinin bilinmesi,

Bilginin işlenip etkisiz ve pasif şeylerin ortadan kaldırılması,

Verimli bir bütçenin kullanıldığından emin olunması,

Kurumun hedeflerini ve amaçlarını başarıp başarmadığını ortaya koyması,

Kurum çalışanlarının vizyonun ne kadarını uyguladıklarının net bir şekilde bilinmesini,

Verilen emeğin ilerlemeye katkısının anlaşılmasını,

Toplumdaki sorulara cevapların üretilmesini,

Eğitim örgütlerinin her yönüyle gelişim göstermesini,

Sorunların tahmin edilmesi ve önleyici tedbirlerin alınmasını,

Başarıların da öngörü ile bilinebilmesi noktasında eğitim örgütlerinin kendinden emin olmaları.

Bernhardt'a (1998) göre, eğitimciler ekseriyetle eğitimdeki başarının yüzde ellisinin diğer etkenlereden kaynaklandığın düşünmektedirler. Şayet doğru olduğunu kabul ettiğimizi düşünürsek geriye kalan kısmını da iyi anlamak gerekmektedir. Bundan dolayı Bernhardt eğitim alanında toplanacak veriler için "Çoklu Ölçüm" modelini önerir. Bu modelde öğrenci öğrenmesinin yanı sıra demografik veriler, okul süreçleri ve algılara yönelik veriler de önem taşımakta ve toplanmaktadır. Bu dört başlıkta ayrı ayrı toplanması veriler konusunda sadece yararlı bilgi sunmaktadır. Dört ayrı kısımlarda öğrenilen bilgilerin birlikte analizi, okulla alakalı soruların belirtilmesi ve bu sorulara cevap bulunması aşamasında hangi veriler üzerine odaklanılması noktasında önemli bir bilgi vermektedir (Benhardt, 1998).

Demografik veriler kayıt, devam, devamsızlık oranı, anadil ve cinsiyet gibi verilerdir. Bu verilerin analizi önemlidir. Bu veriler eğitimin içinde, öğretmenler ve okul yöneticilerinin kontrolü noktasında bilgi birikimi sunmaktadır. Eldeki veriler başlıklar şeklinde sorulacak olan soruların cevabı olabileceği gibi birçok başlığı ilgilendiren sorulara da cevaplar üretebilir (Benhardt, 1998):

Bu yıl ki yeni kayıt öğrenci sayısı ne kadar? (Tek başlık/ Demografik)

Öğrencilerin sınavlardaki ortalama puanı kaçtır? (Tek başlık/öğrenci öğrenmesi)

Bu sene uygulanacak programlar nelerdir? (Tek Başlık/okul süreçleri)

Her gün okula devamlı gelen öğrenci, devamsızlık yapanlara göre başarılı mı? (İki başlık / demografik veri üzerinden öğrenci öğrenmesi)

Cinsiyet faktörü başarı noktasında önemli bir yer tutuyor mu? (İki başlık / demografik veri üzerinden algı)

Rakamlar, veriler ve gerçekler yönetim için karar vermede önemlidir. Veriye dayalı yönetim, yönetim için gerçekçi ve rasyonel bilgiye dayalı kararlar alınıp uygulanması anlamına gelmektedir. Yönetici karar verme

noktasında tüm bilgileri ulaşmalıdır. Bundan dolayı veriye dayalı yönetimi bir teknik olarak değil, bir durum veya bir yaklaşım olarak ele almalıyız (Dubrin, 2012, ss. 197 - 198).

Veriye dayalı olmak kuruma dair tüm araçları ve kültürü veriye dayalı olarak kurabilmektir. Veriler her zaman arzu ettiğimiz sonucu vermeyebilir. Veri bilimi ile ilgilenenler zamanlarının büyük bir bölümünü veriyi hazırlamakla, geriye kalan vakitlerini ise elde ettikleri veriyi analiz etme ve verilerden sonuçlar çıkarma çalışmalarında değerlendirirler(Anderson, 2015, s. 1).

Dijital çağda veriye ulaşmak daha kolaydır. Bu çağda hayatmızın her noktası böylelikle kolaylaşır. Dolayısıyla eğitim örgütleri veriyi faal olarak kullanıp, kararları bu veriler üzerinden aldıklarını görebiliriz. Sadece verilere takılıp, rakamlara boğulursak süreci iyi yönetmemiş oluruz. Veriyi anlayabilmek ve o veriyi iyi bir liderlikle eğitim kurumunda uygulayabilmek önemlidir. Veriler eğitim yöneticilerine, okula ilişkin algıları ile okulun gerçekleri arasındaki farklılığı ortaya koymada yardımcı olacak (Doyle, 2003) ve sadece problemlerin belirtilerini değil, problemi çözebilmelerinde yol gösterecek nedenlerini de göstermiş olacaktır (Anderegg, 2007).

Okul yöneticileri "Veriye Dayalı Karar Verme" sürecinde nitelikli veriler toplayabileceği ölçme araçları bulmalıdırlar. Belirledikleri ölçme araçlarıyla elde ettikleri verileri iyi bir şekilde analiz edip, raporlaştırırlar. Veri analizinin araştırmanın amacına uygunluğu göz ardı edilmemelidir. Veri ya da bilgi okur yazarlığı olmadan analiz yapmak gerçekçi sonuçlar vermeyecektir. Örneğin; Okullar bir sonraki yıl kitap ihtiyacı belirlerken şu verileri dikkate alır;

1. Her Sınıf Seviyesine Kayıtlı Öğrenci Sayısı,
2. Kayıtlı olup Aktif konumda olan Öğrenci Sayısı,
3. Bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ayrı ayrı dağıtılan her bir ders kitabının sayısı,
4. Yıl İçinde Nakil Gelen Öğrenci Sayısı,
5. Bölgedeki Anaokulu Seviyesine Kayıtlı Olan (Seneye 1. Sınıfa Kayıt Yaptıracak) Öğrenci Sayısı,
6. Depoda kalan kitap sayısı.

Okul yöneticileri her daim kararlar alıp, bunu uygulayan kişilerdir. Bu yöneticiler kararlar alırken kurumdaki ortamın sezinler ya da eldeki verileri kullanırlar. Verilere göre karar vermenin ortamı sezinleyip ona göre karar vermeden daha sağlıklı ve başarılı olduğu görülür. Örneğin ; Bir ilkokul yönetimi, kitap ihtiyaçlarını belirlerken bunu sezgilerine dayalı olarak belirlemiyor. Kurumundaki kayıtlı anasınıfı ve her sınıf seviyesinin öğrenci sayısına bakıyor. Daha sonra aktif öğrenci sayısına bakıyor. Geçen yıl her dersten kaçar tane kitap dağıtılmış verisine bakıyor. Her ders için elinde kalan kitap sayısına bakılıyor. Böylece her ders için yeni eğitim-öğretim yılında isteyeceği kitapların sayısını belirlemiş oluyor. Şayet böyle bir çalışma yapılmazsa sadece bir ilkokuldaki israf edilecek kitap sayısını düşünelim. Onun için verilere göre süreç belirlendiğinde israfın önüne geçilmiş olacaktır.

2023 Eğitim Vizyonunda Veriye Dayalı Yönetim

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi' nde bahse konu alanlardan biri de Veriye Dayalı Yönetim'dir. Milli Eğitim Bakanlığı veriye dayalı hareket ederek işlerin daha hızlı ilerlemesini, yöneticilerin ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmayı hedeflediğini söyleyebiliriz. Tüm bu veriye dayalı yönetim anlayışı çerçevesinde iyileştirilecek süreçler aracılığıyla öğretmen, okul yöneticisi ve eğitim yöneticilerimizin üzerindeki bürokratik iş yükü azaltılacaktır (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, 2018)

2023 Eğitim Vizyonunda Veriye Dayalı Yönetim'e Dair Fırsatlar

Veriye dayalı karar almada başarıya ulaşılması için gerekli olan en temel öğeden biri veri çeşitliliğidir. MEB dahilinde hizmet veren MEBBİS, e-Okul, EBA, MEIS, DYS, e-Rehberlik, e-Yaygın, Açık Öğretim sistemleri, e-Personel, e-Kayıt, Kitap Seçim, Norm İşlemleri, Bedensel Engelli Envanteri, e-mezun, Merkezi Sınav Sonuçları gibi uygulamalar göz önüne alındığında veri sağlayıcı sistemlerin çokluğu büyük bir fırsattır. Bu sistemlerin birçoğu yıllardır var olduğu için sorunsuz bir şekilde çalışmaktadır.

Veriye dayalı politikalar üretmeyi amaçlaması ile 2023 vizyonu ile uyumlu olması en göze çarpan fırsatların başında gelebilir. Ülkenin geleceğini belirleyen tüm politika ve kurumların bu 2023 vizyonuna uyum sağlamak için gayret göstermesi kurumlar arası iş birliğini artıracağı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın veriye dayalı politikalar üretmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonunda Veriye Dayalı Yönetim'e Dair Eksiklikler

Bakanlığın koymuş olduğu bu hedeflere ulaşabilmesi önce şu eksiklikleri gidermesi yerinde olacağı düşünülmektedir:

Bilgi nasıl okunur, veri nasıl toplanır, toplanan veri nasıl işlenir, işlenen veriler neticesinde resme nasıl bakılır ve bakılan resimden doğru kararlar nasıl alınır gibi süreçleri yöneticilere ve öğretmenlere veri okuryazarlığı eğitimlerinin verilmesi,

a) Bakanlık içerisinde ve diğer paydaşlar arasında veri paylaşımı sınırlaması,

b) Bakanlık tarafından veriye dayalı yönetimim işlevselliği için henüz net bir açıklama yapılmamasıdır.

Yöneticilerin Veriye Dayalı Yönetime Dair Yeterlilikleri ve Liderlikleri

İlerleyen yıllar ve yıllar ilerledikçe ortaya çıkan gelişmeler neticesinde veriye dayalı uygulama alanları artmaktadır. Bilgi toplumunda eğitim örgütlerinde elde edilen bilginin yönetilmesi önem arz etmeye başlamıştır. İnsanlar bilgi toplumunda yer alıyorsa sürekli öğrenmek zorunluluğu hissedeceklerdir (Özden, 2003: 83).Eğitim örgütleri içerisinde okulların yeri çok önemlidir. Halk ile iletişimi en fazla olan kurumdur (Ilgar, 2005). Bundan dolayıdır ki; okul yöneticileri bu işin başında gelmekte olduğu görülür.

Veriye dayalı yönetimde okullardaki yöneticiler bilgi yönetimi konusunda yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Yeterlilik; yeterli olma, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, kifayet olarak tanımlanır (TDK, 2020).

Eğitim yöneticisinin verilere dayanarak karar alması etkili liderlik sergilenmesinde avantaj sağlayacaktır. Klasik yönetimden kendini sıyıramayan eğitim yöneticisi etkisiz eleman olarak kalabilir. Bundan dolayı elindeki verilerle , sürece öğretmenleri de dahil ederek kararlar alıp, buna göre de yönetim sergileyen eğitim yöneticisi etkili bir liderlik sergilemiş olacaktır. Etkili bir lider olarak okul ve halk eğitimi merkezi yöneticileri, verilere dayalı karar alarak doğruyu ve yanlışı, haklıyı ve haksızı ayıran bir sistem oluşturur. Örgütsel hedeflere ulaşmaya çalışırken, hedefe giden her yolu mübah görmez ve verilere dayalı karar sistemine bağlı kalır. Yoksa etik bir lider olamaz. Etik liderlik, örgütsel kültür, ahlak, değer, güven, doğruluk, normlar, inanç, sevgi, hoşgörü, tarafsızlık, örf, adet, vicdan gibi değişkenlerden etkilenerek etik liderlik davranışını etkiler (Uğurlu, 2009). Karmaşık bir durumda karar vermek zorunda kalırsa bu sistemi göz önünde bulunduracaktır (Turhan, 2007).

Eğitim yöneticileri varsayımlarla hareket ettiği zaman ne kurumu için doğru kararlar alabilir ne de kurumda adaleti sağlayabilir. Elindeki veriye göre kararlar alıp buna göre hareket ederse kurumunu bir üst seviyeye taşıyabileceği bir gerçektir. Buna göre veriye dayalı kararlar alıp veriye dayalı yönetim sergileyen okul yöneticileri kurumlarının başarısını artıracaklardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modeli Karasar'a (2012) göre geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır. Araştırmaya konu olmuş olay, birey kendi koşulları içinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Hatay ili Altınözü ilçesidir. Rastgele örnekleme yoluyla seçilen Hatay ili Altınözü ilçesinde bulunan resmi ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim yöneticileri ve öğretmenleridir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi:

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak tarama modellerinde kullanılan, araştırmacı tarafından hazırlanmış altı tane soru çalışma gurubunda belirlenen Gaziantep ili İslahiye ilçesindeki okullardan öğretmen ve yöneticilere sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubu rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir.

1. Veriye dayalı yönetim hakkında fikriniz nedir?
2. Veriye dayalı karar verme rasyonel bir strateji midir?
3. Okul yöneticilerinin veriler temelinde karar vermesi okullar için uygun mudur? Neden?
4. 2023 eğitim vizyonu kapsamında yeni veriye dayalı uygulamalar hakkında fikriniz nedir?
5. Veriye dayalı karar verme süreçlerinin aktiflik kazanabilmek için önerileriniz nelerdir?

Mülakat Sorularının Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun Mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcı öğretmenler "Ö" kısaltması yapılarak belirtilmiş ve görüşmeye katılanlara numaralandırma sistemi ile alınmıştır. Daha sonra veriler geçerli boyutlara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

MÜLAKAT SORULARI (YÖNETİCİ -1-)

Veriye dayalı yönetim hakkında fikriniz nedir?

Geçmişe bakıp geleceğe yön **verebilmek için elde tutulur somut verileri** kullanmaktır. Bu verilerle yapılan işin ve yapılacak olan işin röntgenini çekmektir. Verilere *dayalı gerçekçi paylaşımlar ve* planlamalar yapma imkanı sağlar. Daha sağlıklı sonuçlar elde edileceğini değerlendirmenin daha nesnel olacağını düşünürüm. Sağlam bir verinin olması yönetimi daha kolaylaştırır hale getirir. Kararlar alınırken ve planlar uygulanırken bilimsel değerler sonucu olması objektif bir yönetimin olmasını sağlar Y-1,Y-3,Y-4,Y-7,Ö-1,Ö-2,,Ö-4,Ö-6,Ö-7

Günümüz bilgi çağıysa eğer yönetimde tahmin ya da sezgiye dayalı olmamalı, bunun yerine veriye dayalı olmalıdır. Veriye dayalı yönetimin daha sağlıklı olduğu düşüncesindeyim.Y-2

Verileri sağlıklı ortamda toplayarak yeni yapılacak çalışmalarla kullanmak sağlıklı sonuçlar doğurur. Y-4

Eldeki imkanları değerlendirip mevcut donelerin analiz edilerek bilgiye dayalı yönetim oluşturma tarzıdır. Y-5

Sayısal verilerden yola çıkarak yönetimin planlanıp verilerin olumlu anlamda yükselmesini ya da yönetilmesini öngören yönetimY-.6

Ö-1

Elde bulunan istatistik ve veriler yardımıyla durumu okumak, izleyeceğimiz yolu netleştirmek kolaylaşır. Ancak ölçümlerin sağlığı, güvenliği ne kadar sağlanabilir. Her değerlendirme ölçütü her öğrenciye uyar mı? Bu sonuçların yönetiminde tek başına etkili olacağının düşünmüyorum.Ö-3

Verilere göre hareket edilirse okulun kaynakları daha verimli olur. Gereksiz kaynak kullanılmamış olur. İsraf oluşmaz.Ö-5

Katılımcı kara alınması. Verilecek kararda herkesin fikrini belirtmesi demokratik bir yol olması açısından doğru bir yöntemdir.Ö-8

Veriye dayalı karar verme rasyonel bir strateji midir?

Bir amaca ulaşmak için onu gerçekleştirebilmek için o amaçlar yolunda tahliller yapabilmek bu tahlilleri eldeki verilere göre yapabiliriz. bu kararlar neticesinde hızlı kararlar verme durumu ortaya çıkar. Bu gerçekçi bir strateji oluşturur. Y-1

Veriye dayalı yönetimin rasyonel bir strateji olabilmesi için verilerin doğu analiz edilmesi gerekir. Veriler doğru analiz edildiği sürece buna dayalı karar verme rasyonel bir stratejidir diyebiliriz. Gözlemlenen ve uygulamada eksik olanların doğru sorularla ve doğru veri toplama yöntemiyle yapılarak ve gerçek verilere ulaşarak karar verilmelidir. Gerçekçi verilere göre gerçekçi önlem ve uygulamalar uygulanacağından rasyoneldir. Rasyonel temellere dayanan bir verinin sonucunda kararlar verilmesi kararlara daha sağlam temellere dayanarak verilmesini sağlar. Y-2,Y-5,Y-7, Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7

Mevcut veriler bazı matematiksel teknikleri kullanarak gelecekte yapılacak plan ve projeleri gerçekçi tahminler oluşturmaya yarar. Y-3

Verileri ve okulun kendi şartlarını birlikte değerlendirmek daha sağlıklı sonuçlar ortaya çıkarır. Y-4

Veriler tek değişken olarak görülüyor diğer süreçler göz ardı ediliyorsa bu karar verme süreci rasyonel değildir. Y-6

Daha akılcı olduğunu düşünürüm. Ö-1

Veriye dayalı kara verme olayın sonucuna odaklanmaya sebep olur. Oysa süreç çok önemlidir. Veri elde ettiğimiz değerlendirmeler ile süreç değerlendirmesinin birleşmesi sübjektif olarak rasyonel bir stratejidir.Ö-3

Okul yöneticilerinin veriler temelinde karar vermesi okullar için uygun mudur? Neden?

Uygundur. Okul yöneticisinin öğretmenlere yönelik "Okul Yönetimine dair Beklentiler" isimli bir anket yaptığında bu veriler neticesinde okul yönetimi tutum ve davranışlarını buna göre iyileştirir. Bu sayede yöneticilerin elindeki veriler ışığında en doğru kararı değil en uygun kararı vereceğine inanıyorum. Lakin bu her zaman mümkün olamayabilir. Bazen mevzuat bazen çevre bu durumu engel oluşturabilir. Okulun eksik-fazla geliştirilebilir-gelişmiş yönleri veriyle tespit edildiğinde bu yönleri okul paydaşlarıyla paylaşılarak doğru stratejilerle ve birlikte karar verilerek hedefe ulaşılabilir. Kanıta dayalı değerlendirmenin daha verimli iletişimi de beraberinde getireceğini düşünürüm. Yönetim sürecine okuldaki her kademedeki paydaşlar katılırsa okul daha iyi yönetilir .Yapılacak çalışmaların doğru analiz edilmesi açısından önemlidir. Karşılaştırmada objektiflik sağlayacağı için karar verme daha doğru olacaktır.Y-1.Y-2,Y-5,Y-7, Ö-1, Ö-5.Ö-6,Ö-8.

Okulun kendi özel durumlarını dikkate almak karar vermede karar vermede birinci adım olmalıdır. Ö-4

Veriye dayalı karar verme daha pratik ve çözüm odaklı olabilir. Ama yukarıda da bahsedildiği gibi veriler tek değişken olmamalı diğer süreçlerde dikkate alınmalıdır..Ö-6

Elbette rasyonel bir strateji olur. Karar sağlam bir veriyle desteklenirse daha rasyonel karar ve yönetim salanmış olur .Ö2

Okul içi dinamik önemlidir, idarecilerin bunu göz ardı ettiği bir uygulamada motivasyon, başarı sadece prosedürde kalır. Ö-3

Okullarda veriler dikkate alınırken çevre koşullarına göre de değerlendirme yapılmalıdır. Ö-4

Önceliklerin belirlenmesinde, yapılacak çalışmaların kullanılabilirliği yönünden; karşılaştırma ve verim alınmasının gözlenmesi açısından veriler temelinde çalışmalar yürütülmelidir. Ö-7

2023 eğitim vizyonu kapsamında yeni veriye dayalı uygulamalar hakkında fikriniz nedir?

Her okulun 24-25 parametre üzerinden online izlenmesi kırsalda ve şehirdeki okullar arasındaki fiziksel altyapı farkının kapanmasını sağlayacaktır. Eğer bu hayata geçirse 112 acil servis gibi hızlı müdahale olacağını düşünüyorum.Y-1

Gerçek amacına ulaşırsa çok yerinde bir uygulama olacaktır. Özellikle okul bazında düşünüldüğünde dezavantajlı okulların mevcut durumlarının ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ile bu ihtiyaçlar giderilip durumlarının iyileştirilmesi okulların gelişimini hızlandıracaktır. Bu uygulamanın sadece tespit için kullanılacağını ümit ediyorum.Y-2

Bakanlık Türkiye genelinde okulların hem fiziki hem de akademik, sosyal. Kültürel verilerini elde ederek bilgiye dayalı bir gelecek vizyonu çizmiştir. Eğitimde arzu edilen seviyeye ulaşabilmek için vizyona ihtiyaç vardır. Vizyonu misyonla gerçekleştiririz. Öğretmenlerin üniversitedeki eğitimlerinin gözden geçirilmesi, robotik kodlama eğitimleri, bilişim alanında eğitimler, alt yapı eksiklerinin giderilmesi vb. uygulamalar yerindedir. Sağlam altyapılarla toplanan verileri yeni çalışmalarda kullanmak sonuçları daha rasyonel yapar Y-3,Y-4, Y-5

Fikrim yok.Y-6

Olumlu. Bu veriler ışığında yapılması gerekenler fiziki ve donanımsal düzenlemelerde gecikmeler olmakta. Finans yönümüzün geliştirilmesi gerekmektedir. Y-7

Verilerin gerçekliği sağlandığında ve sağlıklı veriler alındığında uygulanabilir. Ö-1,Ö-4

Zorunlu hale gelecek olduğunu biliyorum Ö-2,Ö-3

Uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır. Ö -5

Eğitim sistemimize uygun ihtiyaçları giderecek şekilde oluşturulduğunu düşünüyorum.Ö-6

Öncelikler, aciliyetler, ihtiyaç başlıkları veriler ışığında oluşturulmalıdır. Ö-7

Daha demokratik ve katılımcı karar alınması süreçte idareci, öğretmen ve velilerin olması çok doğru kararlar alınmasını sağlayacaktır. Ö-8

Veriye dayalı karar verme süreçlerinin aktiflik kazanabilmek için önerileriniz nelerdir?

Tutarlılık seviyesi yüksek olmalıdır. Karar verme süreçlerinde neye dair kararlar alınacaksa ona dair tüm verileri analiz etmek gerekir. Yol haritasını böyle çizebiliriz. Veriye Dayalı Yönetim ve Karar Verme sürecinde yapay zeka üst seviye katkı sağlayacaktır. Verilerle birlikte bu bilgileri açığa çıkarırken etkili olan süreçleri de dikkate almak. Verilerde yanılma payı olduğunu akılda tutmak. Bazı gelişlerin ve iyileşmelerin ölçülemeyeceğini bilmek .Y-1,Y-6

Veriye dayalı karar verme süreçlerinin aktiflik kazanabilmesi için mutlaka kültürel bir değişim gerekmektedir. Aynı zamanda paydaşlarla işbirliği yapılmalıdır. Y-2

Karar verme sürecinde kendi duygusallığını, sezinlemelerini katmak hata yapmaya neden olur. Veriye dayalı yapıldığında rasyonel kararlar almamızı sağlar. Hızlı karar verirken sağlıklı olunması için kaliteli veri tabanı kullanılmalıdır. Y-3

Bütün yerel unsurları dikkate alarak hazırlanan veriler sonuçları daha rasyonel hale getirir.Y-4

Bakanlık tüm teşkilatlarında veriye dayalı karar verme sürecinin etkisini hissettirmeli teşkilatına bunu inandırmalıdır.Y-5

Tam bir sorumluluk ve yetki verilmeli. Verilerin ilgililerle şeffaf bir şekilde paylaşılması. Birlikte karar verilmesi. Veriler ışığında düzenlemeler yapılması. Finansal ve kurumsal destek verilmesi. Y-7

Kurumlarda görevli çalışmalıdır. Veri memuru atanmalıdır. Verileri alma ve değerlendirme bu kişinin işi olmalıdır. Ö—1

Verilerin uygulanabilir olması lazım. Hayata geçirilebilir olmalı.Ö-2, Ö-3

Bütün veriler sistematik olarak tek bir alanda toplanmalıdır .Ö-4

Yapılacak her çalışmada paydaşlardan dönüt alınması gerekir kurumun güçlü ve zayıf yönleri daha iyi tespit edilir. Buna göre okul daha iyi gelişir.Ö-5

Kurum ihtiyaçları belirlenmeli. Öğretmenlerin görüşleri alınmalı. Yıllar arası karşılaştırma yapılmalıdır.Ö-6,.Ö-7

Tüm paydaşların sürece etkin bir şekilde katılımı maksimum düzeye çıkarılmalıdır. Ö-8

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmanın yapıldığı öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Veriye dayalı yönetim hakkında fikriniz nedir? sorusu sorulduğunda ; "Geçmişe bakıp geleceğe yön *verebilmek için elde tutulur somut verileri* kullanmaktır. Bu verilerle yapılan işin ve yapılacak olan işin röntgenini çekmektir. Verilere *dayalı gerçekçi paylaşımlar ve* planlamalar yapma imkanı sağlar. Daha sağlıklı sonuçlar elde edileceğini değerlendirmenin daha nesnel olacağını düşünürüm. Sağlam bir verinin olması yönetimi daha kolaylaştırır hale getirir. Kararlar alınırken ve planlar uygulanırken bilimsel değerler sonucu olması objektif bir yönetimin olmasını sağlar." cevaplarında yoğunlaşma görülmektedir.

Veriye dayalı karar verme rasyonel bir strateji midir? sorusu sorulduğunda ; "Veriye dayalı yönetimin rasyonel bir strateji olabilmesi için verilerin doğu analiz edilmesi gerekir. Veriler doğru analiz edildiği sürece buna dayalı karar verme rasyonel bir stratejidir diyebiliriz. Gözlemlenen ve uygulamada eksik olanların doğru sorularla ve doğru veri toplama yöntemiyle yapılarak ve gerçek verilere ulaşarak karar verilmelidir. Gerçekçi verilere göre gerçekçi önlem ve uygulamalar uygulanacağından rasyoneldir. Rasyonel temellere dayanan bir verinin sonucunda kararlar verilmesi kararlara daha sağlam temellere dayanarak verilmesini sağlar." cevaplarında yoğunlaşma görülmektedir.

Okul yöneticilerinin veriler temelinde karar vermesi okullar için uygun mudur? Neden? sorusu sorulduğunda ;" Uygundur. Okul yöneticisinin öğretmenlere yönelik "Okul Yönetimine dair Beklentiler" isimli bir anket yaptığında bu veriler neticesinde okul yönetimi tutum ve davranışlarını buna göre iyileştirir. Bu sayede yöneticilerin elindeki veriler ışığında en doğru kararı değil en uygun kararı vereceğine inanıyorum. Lakin bu her zaman mümkün olamayabilir. Bazen mevzuat bazen çevre bu durumu engel oluşturabilir. Okulun eksik-fazla geliştirilebilir-gelişmiş yönleri veriyle tespit edildiğinde bu yönleri okul paydaşlarıyla paylaşılarak doğru stratejilerle ve birlikte karar verilerek hedefe ulaşılabilir. Kanıta dayalı değerlendirmenin daha verimli iletişimi de beraberinde getireceğini düşünürüm. Yönetim sürecine okuldaki her kademedeki paydaşlar katılırsa okul daha iyi yönetilir .Yapılacak çalışmaların doğru analiz edilmesi açısından önemlidir. Karşılaştırmada objektiflik sağlayacağı için karar verme daha doğru olacaktır." cevaplarında yoğunlaşma görülmektedir.

2023 eğitim vizyonu kapsamında yeni veriye dayalı uygulamalar hakkında fikriniz nedir? sorusu sorulduğunda ; "Bakanlık Türkiye genelinde okulların hem fiziki hem de akademik, sosyal. Kültürel verilerini elde ederek bilgiye dayalı bir gelecek vizyonu çizmiştir. Eğitimde arzu edilen seviyeye ulaşabilmek için vizyona ihtiyaç vardır. Vizyonu misyonla gerçekleştiririz. Öğretmenlerin üniversitedeki eğitimlerinin gözden geçirilmesi, robotik kodlama eğitimleri, bilişim alanında eğitimler, alt yapı eksiklerinin giderilmesi vb. uygulamalar yerindedir. Sağlam

altyapılarla toplanan verileri yeni çalışmalarda kullanmak sonuçları daha rasyonel yapar.” cevaplarında yoğunlaşma görülmektedir.

Veriye dayalı karar verme süreçlerinin aktiflik kazanabilmek için önerileriniz nelerdir? sorusu sorulduğunda ; “Tutarlılık seviyesi yüksek olmalıdır. Karar verme süreçlerinde neye dair kararlar alınacaksa ona dair tüm verileri analiz etmek gerekir. Yol haritasını böyle çizebiliriz. Veriye Dayalı Yönetim ve Karar Verme sürecinde yapay zeka üst seviye katkı sağlayacaktır. Verilerle birlikte bu bilgileri açığa çıkarırken etkili olan süreçleri de dikkate almak. Verilerde yanılma payı olduğunu akılda tutmak. Bazı gelişlerin ve iyileşmelerin ölçülemeyeceğini bilmek”. “Verilerin uygulanabilir olması lazım. Hayata geçirilebilir olmalıdır.” Kurum ihtiyaçları belirlenmeli. Öğretmenlerin görüşleri alınmalı. Yıllar arası karşılaştırma yapılmalıdır. cevaplarında yoğunlaşma görülmektedir.

Öneriler

Bu veriler ışığında yeni stratejiler geliştirerek eksik yönlerin düzeltilmesi ve verilerin doğru değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tüm paydaşların sürece etkin bir şekilde katılımı maksimum düzeye çıkarılmalıdır.

Verilerin uygulanabilir olması lazım. Hayata geçirilebilir olmalıdır.

Bütün veriler sistematik olarak tek bir alanda toplanmalıdır.

Kurumlarda görevli çalışmalıdır. Veri memuru atanmalıdır. Verileri alma ve değerlendirme bu kişinin işi olmalıdır.

Tam bir sorumluluk ve yetki verilmeli. Verilerin ilgililerle şeffaf bir şekilde paylaşılması. Birlikte karar verilmesi. Veriler ışığında düzenlemeler yapılması. Finansal ve kurumsal destek verilmelidir.

Bütün yerel unsurları dikkate alarak hazırlanmalıdır.

Tutarlılık seviyesi yüksek olmalıdır.

Karar verme süreçlerinde neye dair kararlar alınacaksa ona dair tüm verileri analiz etmek gerekir.

Öncelikler, aciliyetler, ihtiyaç başlıkları veriler ışığında oluşturulmalıdır

Daha demokratik ve katılımcı karar alınmalıdır.

Öğretmenlerin üniversitedeki eğitimlerinin gözden geçirilmelidir.

Robotik kodlama eğitimleri ve bilişim alanında eğitimler yapılmalıdır.

Alt yapı eksikleri giderilmelidir.

Verilerin doğu analiz edilmelidir.

Veriler tek değişken olmamalı diğer süreçlerde dikkate alınmalıdır.

Verileri ve okulun kendi şartlarını birlikte değerlendirmelidir.

Uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.

Yapılacak her çalışmada paydaşlardan dönüt alınmalıdır.

Veriye dayalı karar verme süreçlerinin aktiflik kazanabilmek sınıf içi uygulamalarda öğrencilere uygulatılarak küçük yaşta öğrencilere öğretilebilir.

KAYNAKÇA

A.Marsh, J., F.Pee, J., & Hamilton, L. S. (2006). Making sense of data-driven decision making in education. Washington, DC: RAND Corporation.

AASA. (2002). American Association of School Administrators. Using Data To Improve Schools: What's Working.

Aktan, C. C., & Vural, İ. (2016). Bilgi Çağında Bilginin Yönetimi. Yeni Türkiye; Bilim ve Teknoloji Özel Sayısı, Sayı 88 Cilt 1, 5.

Anderegg, C. (2007). Classrooms and schools analyzing student data: a study of educational practice. Kaliforniya: Doctoral dissertation, Pepperdine University, UMI Number: 3252719.

Anderson, C. (2015). Creating a Data-Driven Organization: Practical Advice from the Trenches 1st. USA: O'Reilly Media.

Arnold, J. (2007). School capacity for data-driven decision making and student achievement. USA: University of South Carolina UMI Number: 3280295.

Barry, M. (2006). A school's use of data for teaching and learning: a case study of data's impact on instruction in an urban school. Kaliforniya: Doctoral dissertation, University of Southern California. UMI Number: 3237164.

Barutçugil, İ. (2002). Bilgi Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Berber, Ş. (2003). Bilgi Çağında Eğitim. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 39-50.

Bernhardt, V. L. (2000). Intersections. Journal of Staff Development, 33-36.

Bernhardt, V. L. (2002). The school portfolio toolkit: a planning, implementation, and evaluation guide for continuous school improvement. New York: Eye On Education.

Bernhardt, V. L. (2004). Data Analysis for Continuous School Improvement. USA: Routledge.

Bernhardt, V. L. (2006). Using Data to Improve Student Learning in School Districts. New York: Eye On Education, Inc.

Bernhdart, V. L. (1998). Multiple Measures. Kaliforniya: https://nces.ed.gov/pubs2007/curriculum/pdf/multiple_measures.pdf.

Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. Educational Technology & Society, 9(3), 206-217.

C.Barquin, R. (2001). What is Knowledge Management?", Knowledge and Innovation:Journal of The KMCI, Volume One, No.

C.O'Neal. (2012). Data driven decision making. A handbook for School leaders. USA: ISTE.

Celep, C., & Çetin, B. (2003). Bilgi Yönetimi Örgütlerde Bilgi Paylaşım Kültürü. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cevizci, A. (2010). Eğitim Sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.

Coyne, M. (2006). Cultures of data use: case studies of two elementary schools engaged in data-based collaboration to improve instruction and achievement. USA: The University of Minnesota. UMI Number: 3243336.

Çakar, N. D., Yıldız, S., & Dur, S. (2010). Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Etkinlik İlişkisi: Örgüt Kültürü ve Örgüt Yapısının Temel Etkileri. Ege Akademik Bakış, 71-93.

Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınevi.

Demir, K. (2009). İlköğretim Okullarında verilere dayalı karar verme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , 367-397.

Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doyle, D. P. (2003). Data-driven decision-making. T H E Journal (Technological Horizons In Education), 19-21.

Dubrin, A. J. (2011). Essentials of Management, 9th Edition. South-Western College Pub.

Felton, 2., & Hay, 2. (tarih yok).

Felton, F. (2006). The use of computers by elementary school principals. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Felton, F., & adsscd. (2006; 2010).

Fındıkçı, İ. (2009). İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Gentry, D. R. (2005). Technology supported data-driven decision-making in an Oklahoma elementary school. USA: Doctoral dissertation, University of Oklahoma.UMI Number: 3159278.

Heritage, M., & Chen, E. (2005). Why data skills matter in school improvement. Bloomington: Phi Delta Kappan.

Ilgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayım.

J.S.Dean. (2007). A study of decision-making practices by urban Arizona public school principals: Data-driven decision-making praxis. Minnesota: Doctoral dissertation, Capella University, UMI Number: 3259658.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayhan, Ü., & Eroğlu, G. (2002). Bir Eğitim Ortamı Olarak Okul(yapı,işleyiş ve ilişkiler). Ankara: Damga Yayınevi.

Killion, J., & Bellamy, G. (2000). On the job: Data analysis focus school improvement efforts. Journal of Staff Development, 27-31.

Meadows, H. (2008). Principals' use of data in small and rural school distracts of Florida. Florida: The University of West Florida.

MEB. (2013, Eylül 7). Resmi Gazete. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm adresinden alınmıştır

MEB. (2016, 11 1). M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. http://ogm.meb.gov.tr/: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden alınmıştır

MEB. (2018, 04 11). resmigazete sayı:30388: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13.htm adresinden alınmıştır

MEB. (2018, 10 23). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır

MEB. (2020, 10 20). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi,Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Yönetivilerinin Veri Okuryazarlığı. http://eba.gov.tr/ ders/kurs içeriği/dökümanlar. adresinden alınmıştır.

Odabaş, H. (2008). Bilgi yönetimi ve yüksek öğrenim kurumlarında kurumsal açık erişim. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri (s. 184). Ankara: ODTÜ.

Özdemir,G.(2017). Öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik inançlarına etki eden faktörler ve okul müdürlerinin rolüne ilişkin görüşleri. Yayınlanmış Doktora Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı.

Özden, Y. (2003). Y. Özden içinde, Öğrenme ve Öğretme (s. 83). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özden, Y. (2014). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Petrıdes, L. A., & Guıney, S. Z. (2002). Knowledge Management for School Leaders: An Ecological Framework for Thinking Schools. Teachers College Record, 1702-1717.

Schmoker, M. (1999). Results: The key to continuous school improvement. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sergis, S., & Sampson, D. (2013). Data driven decision making for School leadership: A critical analysis of supporting systems. In Huang, R., Kinshuk. & Price, J., K. (Eds.) ICT education in global context . New York:Springer: Comparative reports of innovations in K-12 education.

Serter, N. (1997). 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim. İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Stecker, P. M., Lembke, E. S., & Foegen, A. (2008). Using Progress-Monitoring Data to Improve Instructional Decision Making. Preventing School Failure, 48-58.

T.E.Kaufman, C.R.Graham, A.G.Picciano, A.J.Popham, & D.Wiley. (2014). Data driven decision making in the K-12 classroom. USA: Routledge: n Spector, J., M., Merril, M., D., Elen, J. & Bishop, M., J. (Eds.) Handbook of Research on communications and technology.

TDK. (2020, Mayıs 19). Türk Dil Kurumu. https://sozluk.gov.tr/?kelime=yeter%20de%20artar adresinden alınmıştır

Thornton, B., & Perreault, G. (2002). Becoming a data-based leader: An introduction. NASSP Bulletin, 86-96.

Turhan, M. (2007). Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.Yayınlanmamış doktora tezi.

Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. Malatya: İnönü Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Wayman, J. C. (2005). Involving teachers in data-driven decision making: using computer data systems to support teacher inquiry and reflection. Journal of Education For Students Placed At Risk, 295-308.

Webb, N. L. (2002). Assessment literacy in a standards-based urban education setting. A paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. New Orleans: Retrieved from http://facstaff.wceruw.org/normw/AERA%202002/Assessment%20literacy%20NLW%20Final%2032602.pdf.

Zaim, H. (2005). Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi. İstanbul: İşaret Yayınları.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Picture

Cemal Tollu' nun 'Kore Savaşçıları' İsimli Tablosunun Analizi

Analysis of 'The Warriors in Korea' Paintıng by Cemal Tollu

Mert Yavaşca[1]

ÖZET

25 Haziran 1950 tarihinde başlayarak 3 yıl boyunca süren Kore Savaşı Türkiye Cumhuriyeti'nin askeri birliklerini yolladığı ilk sınır ötesi harekattır. Türkiye'nin NATO'ya üye olma isteği, Avrupa ülkelerinin liderliğini üstlenen ABD ile iyi ilişkiler yürütmesi ve komünizme karşı cephe alan kapitalist düzenin bir parçası olarak sınırlarını Sovyetlere karşı koruma politikası bu kararın önemli sebeplerindendir. Bakanlar Kurulu, 25 Temmuz 1950'deki toplantı kararı ile Güney Kore'ye ilk seferde 4 bin 500 asker olmak üzere 3 yıl içinde toplamda 21 bin 212 asker göndermiştir. Birleşmiş Milletlerin emrine asker gönderme kararı Türk kamuoyunda çoğunlukla olumlu bir hava yaratmış, Türk Askerinin Kore Savaşı'nda gösterdiği kahramanlık ve cesaret toplumsal ve kültürel bellekte önemli bir yer edinmiştir. Savaşın ilk yıllarında propaganda faaliyetleri doğrultusunda sinema filmleri üretilmiş, kültürel faaliyetler alanında savaşın etkisi günümüze kadar sürmüştür. Bu doğrultuda, resim sanatı tarihimizin önemli isimlerinden Cemal Tollu'nun 1973 tarihli *Kore Savaşçıları* tablosunun analizi, toplumsal ve kültürel belleğe mâl olmuş olgunun güncel seyri ile bağı açısından önem arz etmektedir. Kore Savaşı'ndan 20 yıl sonra üretilen *Kore Savaşçıları*, hamâsetten arınmış anlatısıyla özgün bir konumda yer alırken, işlevsel anlatının zaman içindeki dönüşümü açısından da incelenmeye değer bir tablodur. Makale, Kore Savaşı'nın politik arka planı ve tarihi çerçevesinde, Cemal Tollu'nun *Kore Savaşçıları* eserini, son 70 yılın kültürel ve sanatsal örneklerinin de paralelinde, içerik ve biçim açısından analiz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Resim Sanatı, Kore Savaşı, Sanat Tarihi

ABSTRACT

The Korean War, which started on June 25, 1950 and lasted for 3 years, was the first cross-border operation in which the Republic of Türkiye sent its military units. Turkey's desire to become a member of NATO, its good relations with the United States, which assumes the leadership of European countries, and its policy of protecting its borders against the Soviets as part of the capitalist order that confronts communism are among the important reasons for this decision. A total of 21,212 soldiers were sent to South Korea in 3 years. In the first years of the war, cinema films were produced in line with propaganda activities, and the effect of the war in the field of cultural activities continued until today. In this respect, the analysis of Cemal Tollu's 1973 painting *Warriors in Korea* is important in terms of its connection with the current course of the phenomenon that has cost social and cultural memory. The *Warriors in Korea*, produced 20 years after the Korean War, is a painting worth examining in terms of the transformation of the functional narrative over time while occupying an original position with its narrative free from heroism. Within the framework of the political background and history of the Korean War, the article analyzes Cemal Tollu's *Warriors in Korea* in terms of content and form, in parallel with the cultural and artistic examples of the last 70 years.

Keywords: Art of Painting, Korean War, History of Art

How to Cite This Article
Yavaşca, M. (2023). "Cemal Tollu' nun 'Kore Savaşçıları' İsimli Tablosunun Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5019-5030. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67658

Arrival: 11 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Tarihi kayıtlar, Asya imparatorluklarının kavşak noktasında yer alan Kore'nin, istilacı komşularının ve deniz aşırı ülkelerinin hedefi haline geldiği olaylar ile doludur. İlkçağ'da Japonların, Orta Çağ'da Çinlilerin saldırılarına direnen Kore, 1270 yılında Türk-Moğol hakimiyetine girdiğinde, Türk-İslam kültürü ile tanışmıştır. Moğol işgali, Kore'de bilimsel ve sanatsal gelişmelere sebep olmuştur (Lee, 1991: 306). Moğolların ve Çinlilerin Japonya'yı ele geçirme arzusu, Japonya'nın da Asya'ya ulaşma isteği, Kore coğrafyasındaki sıcak çatışmaları yüzyıllar boyunca sürdürmüştür. XVI.yüzyıla gelindiğinde Kore, Çin-Japonya mücadelesinin 'muharebe alanı' haline gelmiştir (Öke, 2000: 8). Bu esnada, Sovyetler Birliği ve ABD, Uzakdoğu ticaretinde yer alabilmek için bölgedeki dikkatini giderek arttırmaktadır. Zira, 1894 yılında Çin'e karşı zafer kazanarak Kore'yi himayesi altın alan Japonya için bölgedeki yeni düşman Sovyetler Birliği'dır. Bölge'de demiryolları döşeyen ve hegomanyasını arttıran Sovyetler Birliği, askeri açıdan oldukça üstün konumda olsa da, Japonya batılı bir devlete karşı girdiği savaştan galibiyetle ayrılan ilk uzakdoğu ülkesi olmuş ve Kore üzerindeki hakimiyetini ülkeyi kendi topraklarına katarak tamamlamıştır

[1] Dr. Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü, Çanakkale, Türkiye

(Yun, 2020: 61). Japonya'nın Kore üzerindeki hakimiyeti, ikinci Dünya Savaşı sonunda bitmiştir. ABD ve Sovyetlerin kontrolüne geçen ülke, iki ayrı siyasi görüşün etkisi altında yeni bir çatışma ortamına sürüklenmektedir. Savaş sonrası Almanya'da, ABD ve diğer batılı devletlere karşı siyasi gücünü koruyamayan Sovyetler Birliği, Çin'deki komünist devrim ve Pekin'in Sovyetlere desteği ile ilgisini tekrar Uzakdoğu'ya odaklamıştır. Kore'de ABD ile Sovyetler Birliği arasındaki gerilim ülkeyi coğrafi olarak ikiye bölecek denli yüksektir. Kore'de komünist ideolojiyi yaymak isteyen Sovyetler Birliği ile bu ideolojiye karşı çıkan kapitalist ABD arasındaki çıkar çatışması, ülkeyi 38. enlem sınırında ikiye bölmüştür. Kore'nin kuzeyinde Rus yanlısı, güneyinde ise ABD yanlısı hükümetlerin kurulması 38. enlem bölgesinde yaşanan çatışmalara süreklilik kazanmıştır. Kuzey ve Güney Kore liderleri, ABD ve Sovyetlerin askerlerini bölgeden çekmesinin ardından da birbirlerine karşıt tutumlarını propaganda aracılığı ile sürdürmüştür (Zhihua, 2000: 47).

SOĞUK SAVAŞ DÖNEMİ TÜRKİYE'NİN ULUSLARARASI İLİŞKİLERİ VE KORE SAVAŞI

Kore Savaşı, Kuzey Kore güçlerinin, 25 Haziran 1950 tarihinde 38. enlemi geçerek Güney Kore'ye saldırması ile başlamıştır. 1950-1953 yılları arasında yaşanan savaş Kore Halk savaşının üçüncü aşamasıdır. Birleşmiş Milletlerin belirlediği sınırın ihlali ile başlayan istila, Temmuz 1953'te yapılan ve günümüzde de yürürlükte olan ateşkes ile sonlanmıştır (Millet, 2001: 932). Kuzey Kore'nin (Öke, 2000: 13) askerî harekâtının donanımına ve ilerleyişin boyutlarına bakıldığında, Güney Kore'nin tek seferde ve şiddetli bir saldırıyla işgal edilmesinin planlandığı anlaşılmaktadır. Kuzey Kore'nin bu topyekûn işgalci hamlesinin ardından toplanan Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi, Kuzey Kore'ye karşı bir askerî harekât düzenlenmesi konusunda karar almıştır (Gilbert, 2011: 1037). Birleşmiş Milletlerin Güney Kore'ye askeri desteğine ABD öncülük etmektedir. Kuzey Kore ordusu, gelişmiş askeri teknoloji ile donatılmış BM kuvvetleri karşısında uzun süre dayanamamış ve 38. enlemin kuzeyine sürülmüştür.

Sovyetler Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri, İkinci Dünya Savaşının ardından iki büyük güç olarak uluslararası ilişkilerde etkin konuma yükselmiştir. Savaşta müttefik olan ABD ve Sovyetler Birliği'nin, savaşı kaybeden devletler üzerindeki çıkarları zamanla dünyayı kutuplaştıracak siyasi çatışmalara dönüşmüştür. Soğuk Savaş dönemi olarak adlandırılan 1945-1991 arası yıllarda, dünya iki süper gücün ardında ayrı kamplara bölünmüş, coğrafi konumu sebebiyle önemli bir stratejik ülke olan Kore, komünizm ve kapitalizmin silahlı çatışma alanı haline gelmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'nın dışında kalabilme becerisi gösteren Türkiye Cumhuriyeti, Avrupa ile yakın temasta kalma düşüncesinden vazgeçmemiştir. Savaşın ardından kurulacak bir ülkeler birliğinde yer alabilme düşüncesiyle hareket eden Türkiye, savaşın son aylarında Almanya'ya savaş ilan etmiş böylece Birleşmiş Milletlere (UN) kurucu üye sıfatıyla dahil olabilmiştir. Birleşik Avrupa inşası sürerken, Sovyetler Birliği'nin Montrö Sözleşmesini revize talebi, Gürcistan ve Ermenistan için Türkiye'den toprak istemesi gibi hamleleri, Sovyet tehdidinin Avrupa ülkeleri nezdinde ciddi bir problem olarak görülmesini sağlamıştır. Türkiye Sovyet tehdidini bertaraf edebilmek için böylece *batılı* devletler ile yakınlaşmalarını arttırmıştır. Bu yakınlaşma, iç siyasette hem CHP hem de DP için demokratikleşme anlamına geldiği gibi dış politikada da bir dizi Avrupa projesine katılım anlamına gelmektedir. D grubu 'nun son sergilerini açarak dağıldıkları 1947'de; Truman Doktrini, Avrupa ekonomik İşbirliği Örgütü'ne üyelik (OEEC), Uluslararası Para Fonu ve Dünya Bankası üyelikleri ile Türkiye belki de Avrupa ile ilişkilerinde tarihinin en *batıcı* dönemini yaşamıştır (Yıldırım, 2014: 111-112). ABD ile Türkiye Cumhuriyeti arasında yakın ilişkilerin kurulduğu 1948-1952 yılları arasında ise Cumhuriyet tarihinde ilk defa hükümetin ekonomi politikalarında dış müdahaleler söz konusudur. Marshall planı çerçevesinde Avrupalı devletlere sunulan 13 milyar dolarlık bütçeden Türkiye Cumhuriyeti'ne 354 milyon dolarlık bir ödeme gerçekleşmiştir. Bu dönemde Türkiye'deki yatırımların finansmanında yüzde 40'lık bir oran Marshall yardımlarından sağlanmıştır (Alpay & Alkin, 2020: 94).

Türkiye Cumhuriyeti'nin Sovyet tehdidine karşı Avrupa ülkeleri ile yakın ilişkiler kurması, tek partili siyasi sürecin sonlanarak çok partili sürece geçiş, kapitalizm ve komünizm çatışmasında taraf olma gayreti, Türkiye'nin yeni kimlik inşasındaki önemli dönemlere denk gelmektedir. Batı'ya entegre olma refleksiyle inşa edilen bu yeni kimlik, İkinci Dünya Savaşı sonrası jeopolitik koşullarından fazlasıyla etkilenmiştir. Zira, Türkiye'nin dış politikasında ve kültürel ikliminde 'Batı' kavramı, İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı dönemde farklı koşullarda işlemiştir. "Batıcılık araç ya da amaç olsun, Uzgel'in de altını çizdiği gibi ikinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında yaşanılan Batı'ya yönelim ya da Batıcılık birbirinden farklıdır. Türk dış politikasında ikinci Dünya Savaşı öncesinde bağımsız bir Batıcılık söz konusu iken, ikinci Dünya Savaşı sonrasında daha bağımlı bir Batıcılık söz konusudur. Buna ek olarak ikinci Dünya Savaşı öncesinde "Batı" denildiğinde anlaşılan İngiltere ve Fransa iken, ikinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika'nın başat güç olmasıyla birlikte, "Batı" denildiğinde akla gelen Amerika yönelimidir." (akt. Yanık, 2012: 36)

Demokrat Partililere ve DP döneminin ilk Dışişleri Bakanı Fuat Köprülü'ye göre ideolojik olarak birbirine zıt iki dünya görüşü Dünya'da iki geniş cephe oluşturmuştur. Bu iki cepheden biri olan özgürlük ve barış cephesi insanlığın haysiyetini korumayı hedeflerken, uluslararası barışa ve milletlerin özgürlüğüne hiç önem vermeyen karşı cephe solcu bir Dünya kurmayı hedeflemektedir. İnsanlığın haysiyetini koruyacak siyasi düzeni tehdit eden SSCB ve bolşevik emperyalizmi'dir. SSCB'nin karşısında duran ABD, İkinci Dünya Savaşı ardından tüm insanlığın hizmetindedir. Türkiye'de, bolşevik emperyalizmine karşı kurulan bu milletlerarası cephede yerini almalıdır (akt. Öke, 2000: 36-38).

Türkiye Cumhuriyeti'nin Kore Savaşı'na asker gönderme kararı, ABD liderliğindeki Avrupa ülkeleri ile iyi ilişkiler kurma süreci kadar, Türkiye'nin NATO'ya üye olma isteğinin de bir sonucudur. Türkiye, 4 Nisan 1949'da kurulan NATO'dan (North Atlantic Treaty Organization) kuruluştan önce beklediği daveti alamamıştır. CHP hükümetine göre Türkiye'nin NATO'da yer alan ülkeler ile coğrafi bir bağının bulunmaması NATO'ya davet edilmemenin başlıca sebebidir. Kısa süre sonra, Organizasyon'a İtalya'nın davet edilmesi, Türk siyasetçilerin Türkiye'nin jeopolitik vizyonunu ve önemini dünyaya empoze edebilmeleri, ABD'nin Sovyet'lere yakın bölgelerde üs kurma istekleri durumu Türkiye'nin Lehine çevirmiştir. NATO'nun kurulmasından yaklaşık 1 yıl sonra 14 Mayıs 1950'de yapılan Türkiye genel seçimlerinde, Demokrat Parti iktidara gelmiştir.

DP'nin iktidara gelmesinden 1 ay sonra Kore Savaşı başlamıştır. TBMM'nin 30 Haziran 1950 tarihli oturumunda, BM Genel Sekreterliği'nden 27 Haziran tarihinde gelen telgraf meclisle paylaşılmıştır. BM'nin tüm üye ülkelere gönderdiği telgrafta, Güney Kore'ye yardım davetinde bulunulmuştur. BM'nin yardımı ile bir araya gelecek barışçı devletler, vakit kaybetmeden müdahale etmedikleri takdirde İkinci Dünya Savaşı gibi bir felaketin tekrar edeceğine inanmaktadırlar. Türkiye'de basın organları aracılığı ile Güney Kore'ye yapılacak yardımın maddi ve olası askeri boyutları tartışılırken, DP Milletvekili Senihi Yürüten, gönüllü bir milis kuvveti için çağrıda bulunmuştur. Amerikalı General Lewis Hershey'in de belirttiği üzere, ABD'de Güney Kore'ye yardım için açılan gönüllü askerlik kaydına tek bir kişi müracaat etmemişken, Türkiye'de ilk günlerden itibaren yaklaşık üç bin başvuru yapılması ilginçtir. 25 Temmuz 1950'de toplanan Bakanlar Kurulu, Kore'de görev yapmak üzere ilk seferde 4.500 silahlı Türk askeri birliğini Birleşmiş Milletlerin emrine verdiğini duyurmuştur. Kore'ye asker gönderme kararı, kamuoyunda çoğunlukla olumlu bir hava estirmiştir. Kararın bir savaş ilanı olmadığı, BM'ye üye bir devlet olarak verilen taahhütlerin yerine getirilmesi olarak görülmesi gerektiği düşüncesi DP iktidarına yakın yazarların makalelerinde üzerinde durulan bir görüştür. Bu yazarlardan Mümtaz Faik Fenik'e göre "Kollektif Güvenlik" yok olduğu takdirde, Türkiye'nin güvenliği de tehlikeye girecektir. BM'ye karşı sorumluluklar yerine getirilmez ise Türkiye gelecekte karşılaşması muhtemel tehditlerde yalnız kalacaktır (Öke, 2000: 40-46).



Cumhuriyet

İŞ KANUNU MEVZUAT

Korede hizmet etmek üzere Birleşmiş Milletler emrine asker veriyoruz

Bakanlar Kurulu, dün gece yaptığı fevkalâde toplantıda bu hususu karara bağladı

Kore'ye gönderilecek olan Türk Savaş Birliği 4500 mevcudlu olacak

Ankarada olağanüstü bir siyasi faaliyet müşahede ediliyor, Cumhur Başkanı, Başbakan ve Dış İşleri Bakanı, Washington Büyük Elçimiz Erkin ve Selim Sarperle yarım saat görüştüler

"Atlantik Paktı,, na alınmamız ihtimali var

Amerika ordusu %50 artıyor

Birleşmiş Milletlere karar bildirildi

Bir krizi önlemek

MacArthur "Kore'den ayrılmıyacağız,, diyor

Kore'den mektub

Marmarada meçhul bir denizaltı görüldü

C.H.P. radyodan şikâyetçi

Dördüzlerin sağlık durumları saatten saate düzelmeğe başladı

İran Meclisi şehrimize geliyor

Açtığımız yardım listesi

Şekil 1: 26 Temmuz 1950 tarihli Cumhuriyet Gazetesi
Kaynak: https://egazete.cumhuriyet.com.tr/oku/192/1950-07-26/0

Ustaca bir siyaset ile İkinci Dünya Savaşı'nın dışında kalmayı başaran Türkiye, olası bir Üçüncü Dünya Savaşı'nı önlemek adına BM üyeleri arasındaki anlaşma hükümlerince, Türk askerini anavatanından yaklaşık sekiz bin kilometre öteye yollamıştır. "Karara ilişkin tartışmalar sürerken DP Hükümeti Kore'ye Tuğgeneral Tahsin Yazıcı

komutasında 4.500 kişilik sabit bir askeri birlik göndermiş, sonraki dönemde bu sayı 5.460'a kadar çıkmıştır. Üç yılı aşkın bir süre devam eden savaş sona erdiğinde, ABD'den sonra en fazla kayıp veren ülke Türkiye olmuştur. Farklı kaynaklarda değişik sayılar verilmekle birlikte, Türkiye'nin karşılaştığı bilanço şöyledir: Şehit: 721, yaralı: 2.150, kayıp: 167, esir: 244" (Duman, 2019: 677).

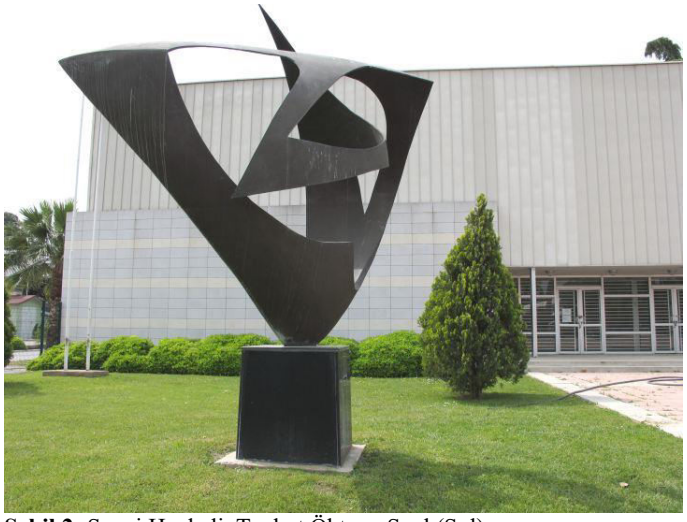
KORE SAVAŞI'NIN TÜRKİYE SANATINA YANSIMALARI

Kore Savaşı, jeopolitik konumu sebebiyle sıcak çatışmaların, terör olaylarının ve askeri harekatların sürekli içinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal ve kültürel belleğindeki yerini korumaya devam etmektedir. Savaşın başlamasıyla birlikte propaganda faaliyetleri çerçevesinde de değerlendirilebilecek projeler üretilmeye başlanmıştır. Sinemada, Yurda Dönüş (Nedim Otyam, 1952), Kore'de Türk Süngüsü (Vedat Örfi Bengü, 1951), Şimal Yıldızı (Atıf Yılmaz, 1954), Zafer Güneşi (Seyfi Havaeri, 1953), Kore'den Geliyorum (Nurullah Tilgen, 1951), Esir (Rahmi Kafadar, 1983) gibi filmler, arşiv görüntülerinin de kullanıldığı, yarı belgesel yarı kurmaca yapılarıyla dönemin siyasi ve toplumsal atmosferini de yansıtan çalışmalardır. "Batıyla ve özellikle ABD'yle sıcak ilişkilerin kurulmaya çalışıldığı, bu amaçla NATO'ya üyelik için uğraşıldığı bu dönemde, analiz edilen filmlerde BM idealinin sıklıkla vurgulandığı dikkati çekmektedir. BM ideali tanımlanırken, "hürriyet", "demokrasi", "barış", "hür milletler" gibi dönemin popüler kavramları filmlerde ön plana çıkartılmıştır. Bu kavramların savunucusu da başta ABD olmak üzere diğer BM ülkeleridir. Nitekim filmlerde ABD önderliğindeki BM övülürken, karşı cephede yer alanlar, "kızıl komünistler" ve "mazlum millete saldıran vahşiler" olarak tanımlanmışlardır. Böylelikle dış politikada ön plana çıkarılan unsurlar sinemada da aynı şekilde yer almıştır. Gerçeklik etkisini artırmak amacıyla kurmaca öğelerin yanı sıra arşiv görüntülerinin sıklıkla kullanıldığı bu filmlerde, BM ideali sürekli vurgulanırken, bu ideal uğruna mazlum bir millete yardım elini uzatarak geçmişteki kahramanlıklara bir yenisini ekleyen Türk askeri övülmektedir" (Göze, 2017: 168).

2017'de vizyona giren, Yiğit Güralp'in yazdığı ve Can Ulkay'ın yönettiği 'Ayla' isimli film, kültürel kimliğimizi oluşturan unsurlardan savaş olgusunun sinemamızdaki temsiline dair güncel bir örnektir. Filmin konusu Kore'de görev yapan bir Türk askerinin hatıralarına dayanmaktadır. Türk askerleri tarafından savaş meydanında bulunan Güney Koreli bir yetim kız çocuğunun dramatik hikayesi kurmacanın perspektifinden anlatılmaktadır. 'Ayla' filmi, 46 haftalık vizyon süresi sonunda 5.589.872 seyirciye ulaşırken, 66 milyon TL gişe hasılatı elde etmiştir (boxofficeturkiye, 2017).

Güney Kore ile sürdürülmekte olan politik ilişkilerin kültürel yansımaları yakın tarihimizde ve günümüzde de gündemde yerini almaktadır. 1988 Seul Olimpiyatları ile eş zamanlı düzenlenen Sanat Olimpiyatlarında 167 ülkeden davet edilen sanatçılar arasında Heykeltıraş, akademisyen-sanatçı Prof. Tankut Öktem de yer almıştır. Öktem'in (1940-2007) 'Sevgi' (1988) isimli anıt heykeli Seul Olimpiyat Komitesi Binası önünde bulunmaktadır (Doğan Y. , 2021). Hürriyet gazetesinin web sitesinde yer almakta olan habere göre (Kalkan E. , 2002), 2002 Dünya Kupası logosuna esin kaynağı olan heykel, Prof. Öktem' hem ödül hem de vatandaşlık statüsü kazandırmıştır.

2020 yılında, Güney Koreli heykeltıraş Young-ho Yoo'nun Bursa Büyükşehir Belediyesi'ne bağışladığı 'Dünya Aynası – Ayna Adam Heykeli', iki ülke arasındaki kardeşliğin sembolü olarak Bursa Millet Bahçesi'nde yerini almıştır (CNNTURK, 2020). Güney Kore'nin Deajeon şehrinde bulunan akvaryumu süsleyen 13 heykel, farklı disiplinlerden yetişmiş 11 sanatçının 6 aylık çalışması sonucu Çanakkale'de üretilmiştir. Yunan mitolojisinden karakterlerin temsil edildiği figüratif heykellerin boyutları 3.5 metreyi bulmaktadır. (Demirören News Agency, 2020) Kore'den sanatçılar ile Türkiye'den sanatçıların eserleriyle bir araya geldiği diğer bir etkinlik Ağustos 2022'de İstanbul Atatürk Kültür Merkezi'nde gerçekleşmiştir. Küratörlüğünü Prof. Aydın Ayan'ın yaptığı ve toplamda 40 eserin sergilendiği etkinlikte 7 Güney Koreli sanatçıya 10 Türkiyeli sanatçı eşlik etmiştir (Şeref, 2022). Bu etkinliğe paralel bir etkinlik, Türkiye Güney Kore ilişkilerinin 65. Yıldönümü etkinlikleri kapsamında Seul'de gerçekleşmiştir. Anadolu Ajansı arşivinden 50 fotoğrafın yer aldığı sergi Mayıs 2022'de açılmıştır (Deveci M. , 2022). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Turizm Fakültesi tarafından 2- 7 Mayıs 2022'de düzenlenen 'Anadolu'da Bir Kore Günü ve Etkinliği' isimli etkinlik, Güney Kore ile ilişkilerin eğitim ve kültür alanındaki uyumuna güncel bir örnektir (Anadolu Üniversitesi, 2022). Güney Kore ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki kültürel ortaklıklara örnekleri arattırmak mümkündür. İki ülke arasında imzalanan 3 Mayıs 1972 tarihli vize muafiyeti uygulaması, diplomatik ilişkilerin olumlu seyri, kültürel alışveriş ve sanat etkinlikleri, uluslararası mimari projelere de imkân tanımaktadır. 2022 senesinde tamamlanan 1915 Çanakkale Boğaz Köprüsü'nün 4 yatırımcı firmasından ikisi Güney Kore'den SK ecoplant ve DL E&C şirketleridir (Çanakkale Otoyol ve Köprüsü İnşaat Yatırım ve İşletme A.Ş., tarih yok).



Şekil 2: Sevgi Heykeli, Tankut Öktem, Seul (Sol)
Kaynak: http://www.tankutoktem.org/eserler/resimler/metal-isleri/izmir-muzesi-1.jpg

Şekil 3: 2002 FIFA Dünya Kupası Logosu (Sağ)
Kaynak: https://logos.fandom.com/wiki/2002_FIFA_World_Cup

CEMAL TOLLU'NUN KORE SAVAŞÇILARI İSİMLİ TABLOSUNUN ANALİZİ

Resim sanatı tarihimizin önemli oluşumlarından 'D Grubu' üyelerinin sahip olduğu görüşe göre 1930'lu yıllarda Türkiye'deki resim sanatı akademikleşmektedir. 19. yüzyılın ortalarında canlanan resim sanatı, Sanayi-i Nefise mektebinde verilen eğitim ile şekillense de akademik öğretinin sınırlarından kurtulamamıştır. İzlenimcilerin yarattığı etki heyecanını yitirmiş, akademi hocalarının dünya güncel resim sanatına ilgisizlikleri resim sanatında bir durgunluğa sebebiyet vermiştir. Soyut resim sanatı, Avrupa ve Rusya'da; kübizm, sürrealizm, konstrüktivizm vb. değişik eğilimlere evrilirken, Türkiye'deki resim sanatı bu akımlara yabancı kalmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde hedeflenen batılılaşma kavramı bağlamında, fikir ve sanat dünyasının da çağa uygun devamlılığını gerekmektedir. "D grubu" sanatçıları sezinlemekte oldukları bu olumsuz gidişata bir tepki olarak sanatta modernist bir inşanın temellerini atmak için 8 Ekim 1933'te İstanbul'da ilk sergilerini açmıştır. Sadece desenlerden oluşan sergide yer alan sanatçılar; Nurullah Berk, Abidin Dino, Zeki Faik İzer, Elif Naci, Cemal Tollu ve Heykeltıraş Zühtü Müridoğlu' dur (Berk & Gezer, 1973: 50-51). 1947 yılında açtıkları son serginin ardından dağılan 'D Grubu' üyeleri arasında, ressam, heykeltıraş ve sanat yazarı Cemal Tollu modern sanatçı kimliğinin yanı sıra, bireysel yaşamöyküsündeki kimi olaylar sanatçının eserlerini değerlendirirken bahsedilmesi gereken noktalara işaret etmektedir.

Cemal Tollu ve Sanatı

1889 yılında İstanbul'da doğan Tollu, 1919 yılında Sanayi-i Nefise'de başladığı sanat öğrenimine Milli Mücadele sebebiyle ara vermiş, Kurtuluş Savaşının sonuna kadar süvari teğmeni olarak görev yapmıştır. (Berk & Gezer, 1973: 54) 1925'te İstiklal madalyası alan Tollu, bir süre resim öğretmeni olarak çalıştıktan sonra, 1928 yılında figüratif çalışmalarında kübist formlarla tanınan Fransız heykeltıraş ve ressam André Lhote'nin (1885-1962) atölyesinde eğitim almak için Paris'e gitmiştir. Lhote'nin yanı sıra, Almanya'da non-figüratif kompozisyonlarında dışavurumcu soyut biçimler kullanan Hans Hoffman'dan (1880-1966) analitik desen dersleri almıştır. (Cemal Tollu, 2014: 316) Tollu 'nun Paris'te eğitim gördüğü dönem, akademik sanat ile izlenimcilik sanatının bir arada işlediği, bunun üzerine kübist etkilerin resmin kompozisyonuna hakim olmaya başladığı yıllara denk gelmektedir.

Cemal Tollu'nun yurtdışında almış olduğu eğitimde diğer önemli öğretmenleri, Fernand Leger (1881-1955) Marcel Gromaire (1892-1971), Charles Despiau'dur (1874-1946). Tollu'nun insan bedenini resimde işleyişinde, Lhote'den çok Gromaire'in etkisi olduğu öne sürülebilir. Zira, Gromier'in insan figürlerini resmederken tercih ettiği kaba-yontulmuş beden imgesindeki saklı kırılganlık, Lhote'nin figürleri geometrik formlarla resmederken gösterdiği aleni hassasiyet ve renklilik ile kıyaslandığında Tollu'nun eğilimi Gromier'e yakın görünmektedir. Lhote'nin resimlerinde insan figürlerine ait form ve renk ilişkisi, sıklıkla kompozisyonun geri kalını ile uyumlu bir bütünlük ve kayboluş içindedirler. Figürler, kübist duyarlıklar ile mekâna ait geometrik hesaplamaların bir elemanı olarak, resmin problemlerine ait bir çözüm olabilme gayesiyle oradadırlar. Gromier'in figürlerinde ise öncelikli amaç insanı temsil edebilmektir. Gromier'de beden, resimdeki biçimci hesapların ötesinde, figürün kimlik temsiline duyarlı bir form etkisi yaratmaktadır. Tollu'nun üretimlerinde insan imgesinin yok olmadan temsil edilebilmesi için izlediği bu bilinçli tercih, dönemin sanat faaliyetlerini ve sanatçılarını yakından izleyen, görüşlerini sıklıkla

yazılarında paylaşan bir diğer önemli isim, Şair yazar ve akademisyen Ahmet Hamdi Tanpınar'ın da dikkatini çeken önemli bir gizdir.

"Ahmet Hamdi Tanpınar, Cemal Tollu'nun 1946'da İstanbul'da düzenlenen kişisel sergisi nedeniyle, bu sanatçının sanatı için ilk akla gelen niteliğin "sıhhat" olduğunu özellikle vurgulamıştı. Dürer'in "Tarih" tablosundaki güçlü kuvvetli, ama gene de güzel kadın figürüyle ilişkilendirerek ele aldığı bu kavram, yani sağlamlık, Tanpınar'a göre, bizde, aynı zamanda süreklilik duygusunu uyandırır. Tanpınar'ı bu görüşe götüren, Cemal Tollu'nun tablolarında "ani ilhamların, geçici hayranlıkların, coşkunlukların yeri" olmamasından kaynaklanıyordu." (Özsezgin, 1998: 104)

Tanpınar'a göre, 1950 öncesi figüratif resim sanatımızda, "abidemsi" resme en çok yaklaşan Cemal Tollu'dur. Sanat yazarı ve eleştirmen Kaya Özsezgin'e göre, Tollu'nun resimlerini kuşatan ve onlara gerçekçi görünüm kazandıran, biçimlerin geometrik yapısındaki sağlamlık ve onları resmin mekânında yere kuvvetle bastıran ağırlıklarıdır. (Özsezgin, 1998: 104) Yorumlardan da anlaşılabileceği gibi, Tollu'nun resimlerinde Marcel Gromaire'nin füratif duyarlılığı öne çıkmaktadır. Bu figüratif benzeşim, Tanpınar'ın işaret ettiği 'süreklilik' kavramıyla beraber, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki yeni kimlik inşası ve planlı, programlı ve ön hazırlıklı reform sürecinin bir yansıması olarak da okunabilir.

Cemal Tollu'nun resimlerinde ayırt edici örnekler olarak üzerinde durduğumuz kavramların, kübist biçimcilikle birlikteliğinde sanatçının eser dizgesinde ortaya çıkan kendine özgü duyarlılık önemlidir. Anadolu medeniyetlerinden Hititlerin (M.Ö. 1650-1200) petrogliflerinde karşılaştığımız, kalın ve sert hacimli duruşlarıyla profilden figürler, Tollu'nun kendine has figür anlayışında önemli bir etki unsurudur. Özellikle figürlerin, el, ayak ve yüzlerinde dikkati çeken benzeşim, sanatçının kendi topraklarından edindiği miras imgelere dikkati çekmektedir.

"İlerleyen yıllar içinde Tollu, Hitit ve hatta Mezopotamya gibi antik uygarlıkların esinlerini sanat anlayışına kazandıracaktır. Bu değişim Anadolu Medeniyetlerinin arkaik formlarının etkisiyle kesişecek ve öznel bir Tollu resminin ortaya çıkmasına neden olacaktır. 1935 yılında kuruluş hazırlıkları yapılmakta olan Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne Müdür Muavini olarak atanır. İki yıl sürecek olan bu görevi sırasında Tollu, özellikle Hitit kabartmalarından çok etkilenecek ve bu kabartmalarda yer alan figürlerin desen çalışmalarına yönelecektir" (Giray, 2020: 411).

Tüm bu farklılıklar ve benzeşimler; bireysel yaşamöyküsü, eğitim yılları ve profesyonel kariyeri çerçevesinde Tollu'nun, *Juste Milieu* (dengeci) sanatçı olduğunu göstermektedir. 19. yüzyılda Fransa'da beliren bir hareket olarak *Juste Milieu,* izlenimcilik ile akademizm kutuplaşmasında orta yolu tercih eden ressamlar için kullanılmış bir terimdir. *Juste Milieu* ressamlar, akademizmin figüratif desen hakimiyeti ve geometrik kompozisyon kurulumunu, izlenimciliğin renk ve fırça hassasiyeti ile bir arada kullanmış, neoklasistlerin anlatımcılığını izlenimci bir görünümde gündelik sahnelere indirmişlerdir. Tollu'nun *dengeci* (Juste Milieu) üslubu ise yurtdışında aldığı kübist-figüratif eğitimi, ülkesindeki akademikleşmiş izlenimcilik ile bir arada kullanmasında yatmaktadır.

Tollu'nun 'Kore Savaşçıları' isimli tablosunun analizine geçmeden önce ressamın toplumsal ve tarihi konulara olan sanatçı duyarlılığından bahsetmekte yarar bulunmaktadır. Bu duyarlılık sanatçının bireysel kimliğini oluşturan tercihlerin ve görüşlerin de bir yansımasıdır. Kurtuluş Savaşı'nda süvari olarak savaşan Tollu, yarıda bıraktığı eğitimine döndükten sonra, *Manisa'nın Kurtuluşu* temalı tablolar resmetmiştir. Günümüze ulaşan dört tabloda, Yunan İşgalinden sonra yakılan ve yıkılan Manisa'nın dramatik görünümü resmedilmiştir. Tollu'nun savaş temalı tabloları arasında Çanakkale Savaşı da (Gelibolu Cephesi) yerini almıştır.

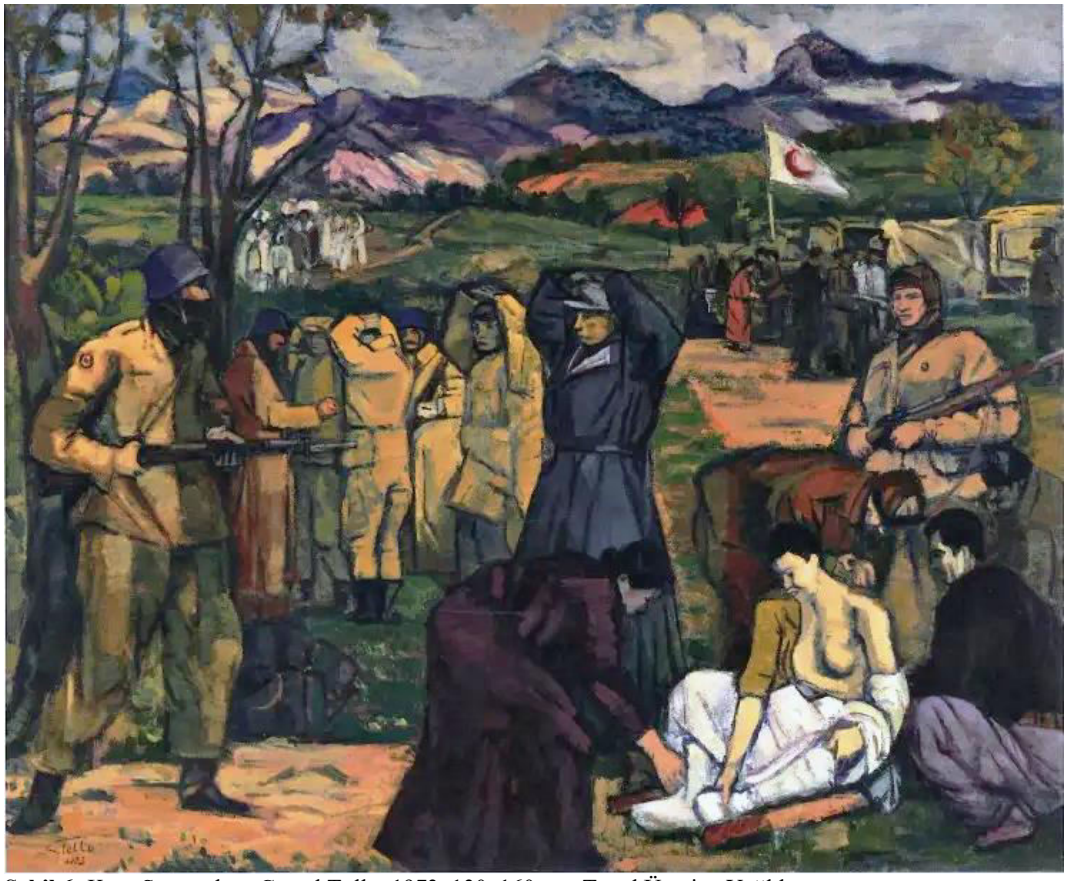
Kore Savaşı sürerken (1950-53) Birinci Ordu Temsil Bürosu tarafından 'Hamâsi Resim Sergisi' düzenlenmiştir. Fatih Sultan Mehmed, Çanakkale Savaşı, İstiklal Savaşı ve Kore Harbi konularında yaklaşık 250 eser, Teknik Üniversite'nin Mimarlık şubesinde açılarak izleyiciyle buluşturulmuştur. 30 Ağustos 1952'de açılan serginin gördüğü ilgi neticesinde, eserler 27 Kasım 1952'de sergilenmek üzere Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'ne taşınmıştır. Cemal Tollu, (Şimşek, 2014: 318-319) bu tarihlerde Yeni Sabah gazetesinde yazdığı sanat yazılarında, çok büyük ilgi gören bu sergilerin destekçisi olmuştur. Basında, 'hamâsetle savaşan Türk ordusu' imajı zamanla, 'Kore halkına yardım eli uzatan Türk Milleti'ne dönüşmüştür.





Şekil 4: Hitit Duvar Rölyefi, Müzisyenler ve Dans Eden Figür (Sol)
Kaynak: https://sybilogue.files.wordpress.com/2015/03/musicians-hittite.jpg

Şekil 5: Tarla Dönüşü, Cemal Tollu, 1965, 62x46 cm. Kağıt Üzerine Kömür Kalemi (Sağ)
Kaynak: https://www.artnet.com/artists/cemal-tollu



Şekil 6: Kore Savaşçıları, Cemal Tollu, 1973, 130x160 cm. Tuval Üzerine Yağlıboya
Kaynak: (Şerifoğlu, 2014, s. 316)

Resmin İçeriği

Kore Savaşçıları isimli tablo, 130 x 160 cm boyutlarındadır. 1973 tarihlidir ve 2000 yılında Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Sanat Koleksiyonu'na hediye edilmiştir. 1950-1953 yılları arasında BM gücü olarak Güney Kore'de görev yapan Türk askerleri eserde konu edilmektedir. Tabloda asker, sivil ve sağlık görevlisi figürleri bir arada bulunmaktadır. Resimdeki figürlerin dizilimi ve birbirleriyle olan ilişkisine bakıldığında, Türk askerlerin esir aldıkları düşman askerlerine karşı insancıl tutumu ve yaralılara yardım etme gayretleri tablonun öne çıkan görsel anlatısı durumundadır. Tablo, savaşı anlatan bir kompozisyon olmasıyla ilk planda açık bir söylemi ortaya koyabilme potansiyeline sahip gibi görünmektedir. Savaş resimlerinin figüratif anlatımcı çerçevede ortaya çıktığı eğilim düşünüldüğünde, bu janr genellikle hamâsi söylemlerin merkezine oturtulan örneklerle anılmaktadır. Ancak Tollu'nun eserinin görsel inşasını hamâsi bir milliyetçilikten arındığı açıkça ortadadır.

Resimdeki Göstergeler

Askerlerin üniformaları incelendiğinde, Türk askerlerinin, Kuzey Koreli veya Çinli bir grup askeri esir almış oldukları anlaşılmaktadır. Düşman askerlerinin elleri başları üzerinde resmedilmeleri esir olarak ele geçirildiklerini göstermektedir. Resmin solunda bulunan Türk askeri, elinde tuttuğu tüfeğini esir bir düşman subaya doğrultmuştur. Kompozisyondaki gerilimi yükselten bu poz, sağ tarafta yer alan diğer Türk askerinin sakin duruşu ile dengelenmektedir.

Kompozisyonun sağ ön tarafında beşli figür grubu yer almaktadır. Bu beşli figürasyonun ortasında, yerdeki sedyenin üstünde oturmakta olan figürün yaralı olduğu anlaşılmaktadır. Yaralı figürün omzuna ve ayaklarına pansuman yapmakta olan dört figürden 1'i kadın kimliğinde betimlenmiştir. 3 erkek figürden ikisinin Türk subayı olduğu anlaşılmaktadır. Ressamın tercih ettiği çıplaklık göstergesi çözülemese de, yaralı figürün bir kadını temsil ettiği yapılacak en doğru yorum olacaktır.

Sol tarafta duran Türk askerinin hemen arkasında 2 ağaç bulunmaktadır. Ağaçların kuru dalları, arka plana yerleştirilen tepelerin ve dağların soğuk renkli ve yer yer karlı görüntüsü, askerlerin üniformalarındaki görünüm ile birleştiğinde, kompozisyonda yaratılmak istenen mevsim özelliklerini sonbahar-kış olarak kategorilendirmek mümkündür. İki ağacın hemen dibinde bir diğer beşli figür grubu resmedilmiştir. Üç esir asker ve iki Türk askerini bir arada gösteren bu planda, Türk askerleri, esir askerlerin üstünde arama yapmakta ve belki de onları sorgulamaktadır. Bu asker grubunun hemen üstünde, beyaz lekelerden oluşan bir başka topluluk bulunmaktadır. Dikkatle bakıldığında beyaz önlüklü ve şapkalı hemşireleri andıran bu topluluğun leke büyüklüğü ve konumu, resmin sağında Kızılay bayrağının altında bulunan araç ve insan figürlerine göre abartılı ve perspektifte uzak-yakın kurgusunu bozan bir büyüklüktedir.

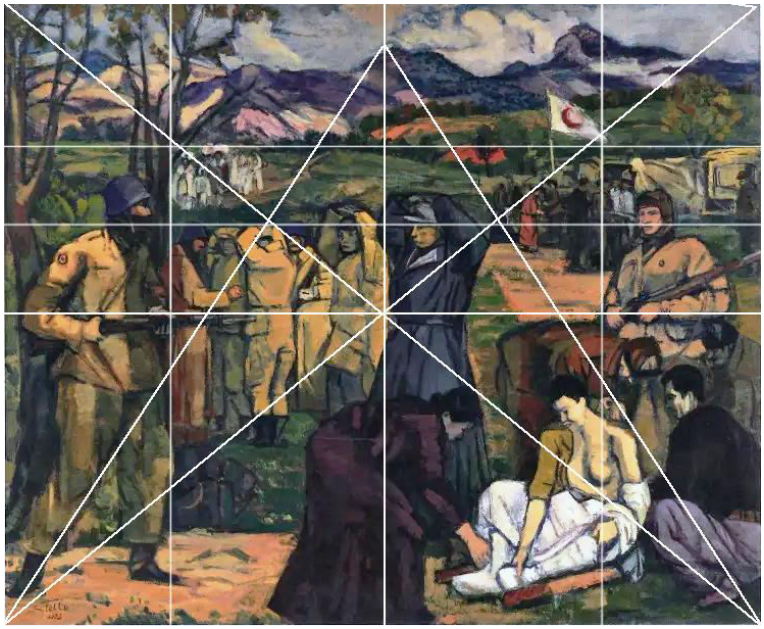
Perspektifin etkisini bozar gibi görünen bu beyaz leke, Tollu'nun, anlatımcı-figüratif tablosunda, resmin estetik yapısını kübist-soyutlamacı müdahaleleriyle dengelemeye çalışması olarak okunabilir. Zira, ressamın hitit sanatından esinlendiği kunt figür dizilimlerinin sert hacimleri ancak kübizmin lekeci fırça darbeleri ile dengelenebilir yoğunluktadır. Bu doğrultuda, Cemal Tollu için resmin biçimsel estetik yapısının, anlatımcı resim inşasından daha önemli bir yere konumladığı söylenebilir. Resimdeki renk dağılımı ve dengesi incelendiğinde, beyaz rengin arka plan, hemşire grubu, Kızılay bayrağı ve yaralının üzerindeki yerleşimi bu görüşümüzü destekler niteliktedir. Toprak renklerinin hakimiyetindeki tabloda, yeşil, mavi ve mor tonlar kullanılarak kurulan renk ilişkisi, turuncu ve kırmızının oldukça az yer işgal eden varlığıyla dengelenmiştir.

Türk ulusunun kimliğine dair temsilin göstergesi, kompozisyonun solunda ayakta duran askerin üniformasındaki Ay yıldız arması ile sınırlıdır. Ulusal kimliğin görsel olarak rafine edilmiş bu temsili, tablonun içeriğine dair destekleyici sözel bir anlatıyı gerektirebilir. Kompozisyondaki Türk ulusu kimliğinin temsilinde diğer yardımcı öğeler, Türk Kızılay bayrağı ve hemşireleridir. Resimde Türk askerlerinin düşman askerlerini esir aldıkları ve yaralılara yardım ettikleri görülmektedir. Türk askeri, hâkimiyet kuran ve kontrol altında tutan, yardımsever ve aynı zamanda saldırılara karşı tetikte görünümüyle koruyucu bir görsel inşada betimlenmiştir.

Tollu'nun resmin yapısında önemli bir unsur olarak kullandığı manzara görünümünü incelikli bir duyarlılıkla resmetme arzusu, Kore'nin coğrafyasını betimleyerek anlatıyı hacimlendirmekle birlikte, Türk askerinin savaştığı ülkeyi yurt özlemiyle savunduğu algısını da hissettirmektedir. Savaş atmosferinin şiddetini yansıtmayan dingin ve huzurlu manzara betimi, Tollu'nun Güney Kore'nin geleceğine dair umutlu görüşlerini öne sürdüğü bir yapıdadır denebilir. Araştırmalara rağmen, dağların tipik görünümünün Kore coğrafyasındaki doğru konumunu belirlemek mümkün olmamıştır. Türk Tugayı'nın en ağır kaybını verdiği (TRTHaber, 2018) (218 şehit, 455 yaralı ve 94 kayıp) 26-29 Kasım 1950 tarihli Kunuri çarpışmalarının geçtiği coğrafya detaylı bir incelemeyle ele alınmalıdır.

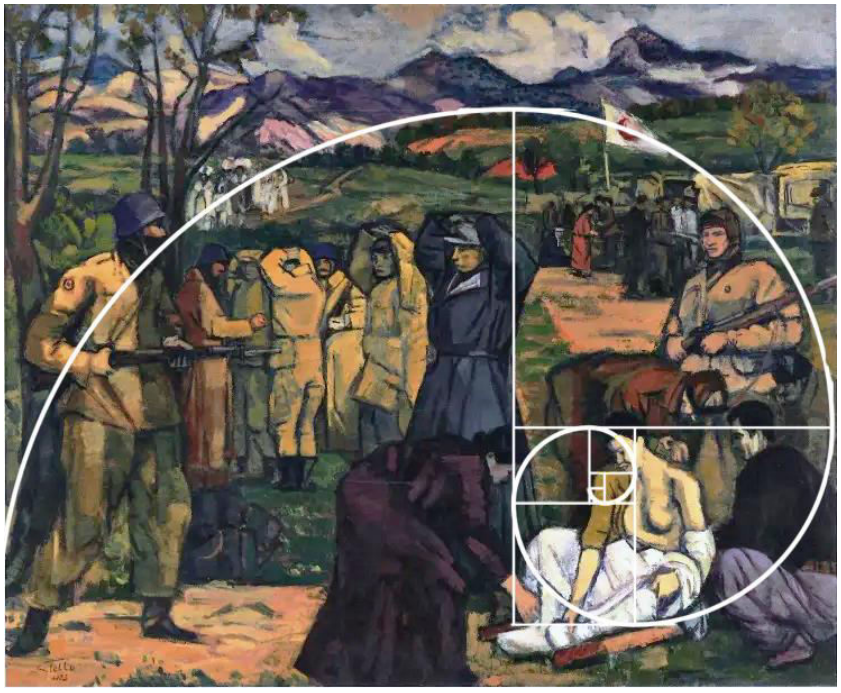
Resmin Geometrik Düzeni

Resmin kompozisyonu mekân ve figür ilişkisini sekteye uğratmayacak şekilde altın oran geometrisi ile oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra tablodaki unsurların yerleştirilmesinde diyagonal ve piramit dizgileri ilk bakışta göze çarpmaktadır. Kompozisyonun sol ve sağ alt köşelerinden yükselerek, arka planda ortada bulunan dağın zirvesinde birleşen piramit, tablonun temel geometrik öğesidir. Bu yapı, resmin solundaki Türk askerinin sağ ayağından yükselmekte, sağ bacağının kavisi ile hareketine devam ederek, hemşirelerin gelmekte olduğu kavisli yol üzerinden dağın zirvesine ulaşmaktadır.



Şekil 7: Kore Savaşçıları, Diyagonal ve Piramit Kesitler.
Kaynak: Yazar tarafından oluşturuldu.

Üçgen bu noktadan itibaren tekrar tablonun sağ alt köşesine doğru inişe geçmektedir. Merkezi piramiti destekleyen diyagonal yerleştirmeler de bulunmaktadır. Bu diyagonal resmin kompozisyonunu köşeden köşeye bölmektedir. Resmin üst yarısı 3 yatay alana ayrılmıştır. Sol tarafta bulunan Türk askerini tablonun soluna sıkıştıran dikey bölünmenin simetrisi, sağ taraftaki Türk askeri ile dengelenmiştir. Kore Savaşçıları: simetrik, diyagonal ve altın oran ölçülü kompozisyonu ile, Tollu'nun yurtdışında almış olduğu akademik eğitimin özelliklerini taşımaktadır.



Şekil 8: Kore Savaşçıları, Altın Oran Kurgusu
Kaynak: Yazar tarafından oluşturuldu.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Resim sanatı işlevsel niteliklere indirgendiğinde; toplumsal ve kültürel belleği koruyup sürdürmek, dönemin şartları ve politik söylemlerinin taşıyıcılığını üstlenmek, toplumsal kimliği inşa etmek ve hatta manipülatif amaçlara hizmet etmek gibi çeşitli amaçlarda rol üstlenebilmektedir. Söz konusu nitelikler kitlelerin bilincine hitap edip ideolojik mücadelelerin söylemi olarak işlev kazandıklarında, resim sanatı propaganda kavramıyla ilişkili hale getirilebilir. Sanatın propaganda ilişkili politik sömürüsünün dışında kalan biçimci ve soyut sanat eserleri, kitlesel hitap gücünü dolaylı olarak yitirmiş eserler olarak düşünülmektedir ve söylemin ihtiyaç duyduğu kitle manipülasyonuna gereklerine doğuştan bağışıklık kazanmış görülmektedirler. D grubu sanatçılarının, Türkiye'nin resim sanatında geri kalmışlık olarak düşündükleri izlenimcilik refleksli ve soyut resim sanatına uzak tavırlar, Cumhuriyetin ilk yıllarında devletin desteklediği sanat ideolojisinin bir sonucu olarak da düşünülebilir. Yeni kurulan Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu resim, figüratif ve toplumcu gerçekçi olmalıdır. İzlenimciliğin renk paleti ve fırça kullanımı, ideolojiye destek olması gereken sanatçıların yarı bilinçli tutumlarıyla yerini koruyarak ortaya akademik-modern bir resim üslubu çıkarsa da, genç sanatçıların değişim merakı resim sanatımızdaki ardışık dönemlerde zor kavranabilen bir sürate neden olmuştur.

Zamanla gelişen, ideolojik sorumlulukların sanatsal imgeleme baskın olmaması gerektiği düşüncesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin en az sanat olaylarındaki kadar hızlı değişen ulusal ve uluslararası politik olaylarının gölgesinde bir belirip bir kaybolmuştur. Ressamların, bireysel sanatçı kimliklerinde yenilikçi ve özgün bir tavrın peşinde olmalarının ilk izleri 1950'li yıllardan itibaren kendini göstermiştir. Sanatçıların kimliklerini inşa edebilme gayretleri, devletin hamiliğini kabul etme ve avangart imgelemlere ulaşma ikileminde, ibresini 1970'li yıllara kadar çoğunlukla Ankara'ya çevirmiştir denebilir.

Cemal Tollu, bireysel sanatçı kimliği inşasında tutarlı bir ressamdır. Yurtdışında almış olduğu eğitimin zorunluluklarını, İstiklal Harbi'nde eğitimini bırakıp cepheye gitmesinde de kendini gösteren bir sorumluluk bilinciyle yerine getirmeyi tercih etmiştir. Eserlerindeki kısa atılımlar, resminin biçimsel sınırları çerçevesinde kendini göstermiştir. Sanatının kavramsal boyutlarındaki düşünce süreçlerini eserlerine ve sanatçı kimliğine yansıtmak Tollu için bir gereklilik değildir. Eser dizgisi, Manzara resimlerinden, Anadolu insanının gündelik yaşamına, çıplak kadın figürü etütlerinden, otoportreye ve natürmortlardan savaş resimlerine kadar uzanan bir çeşitlilik barındırmıştır. Eksikliğini hissettiği modernist resim üslubu olarak soyut resim sanatını, kübist-figüratif bir yaklaşımdan ele geçirmeye çalışmıştır. Anadolu Medeniyetlerinin arkaik figürlerini taklit ettiği figüratif kompozisyonlarında resmin kompozisyon hesapları, içeriğin önünde olmuştur.

Tollu'nun 1973 tarihli Kore Savaşçıları isimli tablosu, Kore Savaşı'ndan 20 yıl sonra üretilmiştir. Eserin içeriğine bakıldığında, bu zaman kaymasının sebebi, tarihi anlatı resimlerindeki zamansızlık olarak açıklanabilir. Yine resmin işlevsel nitelikleri açısından düşünüldüğünde, toplumların belleğinde yer etmiş olaylar, tıpkı sinema, heykel, edebiyat eserlerinde de olduğu gibi ideolojik söylemin ihtiyaç duyduğu dönemlerde yeniden anlatı konusu haline gelebilirler. Tollu'nun Kore Savaşçıları isimli eseri, Kıbrıs Barış Harekatı'nın (1974) hemen öncesinde üretilmiş bir eserdir. Tollu, Güney Kore'de görev yapan ve şiddetli çatışmalara girerek yüzlerce şehit veren Türk Ordusunu, hamâsetten uzak, Kore halkında yardım eden bir temsil içinde resimlemiştir. Tablonun söylemi, coğrafya temsiline de önem veren bilincin eşliğinde adeta dingin ve huzurlu bir görünümü öne çıkarmaktadır. Milli kimliğimizin temsil edildiği tabloda, kimliğimize yüklenen üstünlük göz ardı edilemeyecek bu dinginliğin de etkisiyle, eserin söyleminde altta yatan olguya dikkati çekmektedir. Bu olgu kuşkusuz ki Türk askerinin vatanından oldukça uzakta, yaklaşık sekiz bin kilometre ötede savaşmakta olduğudur. Kore Savaşçıları, eleştirel bir üsluptan yoksun ancak hamâsetten de uzak kalabilmeyi başarmış anlatısıyla işlevsel olmayı hedeflemiş bir eserdir.

Türkiye Cumhuriyeti ile Güney Kore arasındaki olumlu diplomatik yapının, kültürel ve ekonomik ilişkilere yansımaları yıllardır süregelmektedir. Ancak bu noktada, iki ülke arasındaki ilişkilerin işlevsel yapısının kültürel etkinlikleri ve sanat üretimlerini faydacı ve geleneksel bir refleksle sınırlandırması riski önemle analiz edilmelidir. İki ülkenin çağdaş sanat tarihinde ortaya çıkmış ve kendine has özellikler barındıran güncel sanatının politik ilişkilerden bağımsız bir çerçevede bir arada işleyişinin potansiyel enerjisi irdelenmelidir.

KAYNAKÇA

Alpay, Y., & Alkin, E. (2020). Olaylarla Türkiye Ekonomisi: Yirminci Yüzyıl Türkiye Ekonomi Tarihi. İstanbul: Hümanist Kitap Yayıncılık.

Anadolu Üniversitesi. (2022, 10 8). Anadolu'da Bir Kore Günü Etkinliği ve Fotoğraf Sergisi. turizm.anadolu.edu.tr: https://turizm.anadolu.edu.tr/etkinlikler/fotograf-sergisi-ve-kore-gunu adresinden alındı

Berk, N., & Gezer, H. (1973). 50 Yılın Türk Resim ve Heykeli. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

boxofficeturkiye. (2017, 1 1). Ayla. 12 10, 2022 tarihinde boxofficeturkiye: https://boxofficeturkiye.com/film/ayla-2013844 adresinden alındı

Cemal Tollu. (2014). Ö. F. Şerifoğlu içinde, Cumhurbaşkanlığı Sanat Koleksiyonu I (s. 316). İstanbul: Cumhurbaşkanlığı Yayınları.

CNNTURK. (2020, 11 16). Bursa'ya Türkiye – Güney Kore kardeşlik anıtı açıldı. 11 10, 2022 tarihinde CNNTURK: https://www.cnnturk.com/yerel-haberler/bursa/merkez/bursaya-turkiye-guney-kore-kardeslik-aniti-acildi-1588312 adresinden alındı

Çanakkale Otoyol ve Köprüsü İnşaat Yatırım ve İşletme A.Ş. (tarih yok). Proje'nin Künyesi. 12 10, 2022 tarihinde 1915canakkale.com: https://www.1915canakkale.com/hakkinda/projenin-kunyesi adresinden alındı

Demirören News Agency. (2020, 12 1). Statues of South Korea's huge aquarium made in Turkey. 11 20, 2022 tarihinde hurriyetdailynews.com: https://www.hurriyetdailynews.com/statues-of-south-koreas-huge-aquarium-made-in-turkey-160458 adresinden alındı

Deveci, M. (2022, 5 28). Seul'de "Türkiye-Güney Kore Diplomatik İlişkilerinin 65. Yılı Fotoğraf Sergisi" açıldı. 11 10, 2022 tarihinde www.aa.com.tr: https://www.aa.com.tr/tr/dunya/seulde-turkiye-guney-kore-diplomatik-iliskilerinin-65-yili-fotograf-sergisi-acildi/2599635 adresinden alındı

Doğan, Y. (2021, 11 14). Sanatçı yaşar, işte yaşıyor: Tankut Öktem. 11 23, 2022 tarihinde T24: https://t24.com.tr/yazarlar/yalcin-dogan/sanatci-yasar-iste-yasiyor-tankut-oktem,33135 adresinden alındı

Duman, D. (2019, Güz). Kore Savaşı ve Türkiye'de Savaş Karşıtı Bir Örgütlenme: Türk Barışseverler Cemiyeti. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 19(39), 665-692. 12 20, 2022 tarihinde https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=37e44d79-f5a7-483a-b65e-f63eeddcddfe%40redis adresinden alındı

Gilbert, M. (2011). Churchill : bir yaşam. (L. Cinemre, Dü., & S. Sertabiboğlu, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Giray, K. (2020). Ankara Resim ve Heykel Müzesi Başyapıtlar (Cilt 2). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Yyaınları.

Göze, F. E. (2017, Aralık). Türk Dış Politikası İle Sinemanın Yakın İşbirliği: Kore Savaşı Örneği. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi(42), s. 152-171. https://doaj.org/article/f7681ce816c742e9a1a509febc0ab256 adresinden alındı

Kalkan, E. (2002, 7 13). Türk heykeltraş nasıl Güney Kore vatandaşı oldu? 12 8, 2022 tarihinde hürriyet.com.tr: https://www.hurriyet.com.tr/gundem/turk-heykeltras-nasil-guney-kore-vatandasi-oldu-84457 adresinden alındı

Lee, H.-S. (1991). İslam ve Türk Kültürünün Uzakdoğu'ya Yayılması: Kore'de İslamiyet'in Yayılması ve Kültürel Tesirleri. İstanbul: Türkiye Diyanet Yayınları.

Millet, A. R. (2001, Ekim). Introduction to the Korean War. The Journal of Military History, 65(4), s. 921-935. https://www.jstor.org/stable/2677623 adresinden alındı

Öke, M. K. (2000). "Unutulan Savaş"ın kronolojisi Türkler ve Kore, 1950-1953. İstanbul: T.C. Kültür Bakanlığı.

Özsezgin, K. (1998). Cumhuriyet'in 75 Yılında Türk Resmi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Şeref, S. (2022, Ağustos 2). Güney Kore-Türkiye diplomatik ilişkilerinin 65. yılına özel sergi. 12 25, 2022 tarihinde www.aa.com.tr: https://www.aa.com.tr/tr/kultur/guney-kore-turkiye-diplomatik-iliskilerinin-65-yilina-ozel-sergi/2651965 adresinden alındı

Şimşek, S. (2014). Kore Savaşçıları ve Hamâset. Ö. F. Şerifoğlu içinde, Cumhurbaşkanlığı Sanat Koleksiyonu (s. 318-319). İstanbul: Cumhurbaşkanlığı Yayınları.

TRTHaber. (2018, 7 26). Türk askerinin büyük kahramanlık gösterdiği Kore Savaşı, 65 yıl önce sona erdi. 10 17, 2022 tarihinde TRT Haber: https://www.trthaber.com/haber/gundem/turk-askerinin-buyuk-kahramanlik-gosterdigi-kore-savasi-65-yil-once-sona-erdi-377207.html adresinden alındı

Yanık, L. K. (2012, Yaz). Atlantik Paktı'ndan NATO'ya: Türkiye Büyük Millet Meclisinde Türkiye'nin Konumu ve. Uluslararası İlişkiler, 9(34), s. 29-50. https://www.jstor.org/stable/43926226 adresinden alındı

Yıldırım, M. C. (2014, Bahar). 1948-1960 Döneminde Türkiye'de Avrupacılık. Uluslararası İlişkiler, 11(41), s. 109-131. https://www.jstor.org/stable/43926535 adresinden alındı

Yun, J.-w. (2020, Nisan 23). The Origin of Territorial Disputes in Northeast Asia and Japanese Perceptions of the Russo-Japanese War: A Literature Review. Pacific Focus, 35(1), 59-75.

Zhihua, S. (2000). Sino-Soviet Relations and the Origins of the Korean War : Stalin's Strategic Goals in the Far East. Journal of Cold War Studies, 2(2), 44-68.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Managment

İlkokullarda Eğitim Süreçlerinde Veli Katılımı

Parent Participation in Educational Processes in Primary Schools

Emine Burcu Sezer [1]
Arzu Atmaca [2]
Merve Şan [3]
Aynur Yıldız [4]
Ercan Gürek [5]
Esra Topçu [6]

ÖZET

Araştırmanın amacı, eğitim süreçlerinde veli katılımını incelemektir. Okul ve çevre arasındaki ilişkide en önemli unsur okul ve aile arasındaki ilişki ve işbirliğidir. Okul ve aile arasındaki ilişkiyi ve işbirliğini güçlendirecek etkinliklerin belirlenmesi ve düzenlenmesi okulun ve öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili öğretim için aile ve öğretmen arasındaki sağlıklı iletişim esastır. Bu iletişim, okulda veli katılımını gerektirir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde bulunan velilerden oluşturulmuştur. Örneklemi de Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde bulunan okullarda görevli 306 okul velisidir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Google Formlar aracılığıyla anket formu toplanmış ve anketler mail ortamında link olarak paylaşılmıştır. Katılımcılar link üzerinden anket formuna erişim sağlayabilmiş ve ankete katılım sağlamışlardır. Araştırma sonucunda genel olarak sorulara yönelik ortalamalar incelendiğinde, tüm ortalamalar 3'ün üzerindedir. Bu durum incelemeye alınan örneklem grubunda veli katılımının yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Veli, Katılım.

ABSTRACT

The aim of the research is to examine parent involvement in educational processes. The most important element in the relationship between the school and the environment is the relationship and cooperation between the school and the family. It is the responsibility of the school and the teacher to determine and organize activities that will strengthen the relationship and cooperation between the school and the family. Healthy communication between the family and the teacher is essential for effective teaching. This communication requires parent involvement at school. Descriptive survey model was used in the research. The universe of the research was formed from the parents living in Tekirdağ province Süleymanpaşa district. The sample is 306 school parents working in schools located in Tekirdağ province Süleymanpaşa district. Questionnaire was used as data collection tool. Data were collected online. Questionnaire forms were collected via Google Forms and the questionnaires were shared as links in the mail environment. Participants were able to access the survey form via the link and participated in the survey. As a result of the research, when the averages for the questions are examined in general, all averages are above 3. This shows that parent participation is high in the sample group examined.

Keywords: School, Parent, Participation

How to Cite This Article
Sezer, E. B., Atmaca, A., Şan, M., Yıldız, A., Gürek, E. & Topçu, E. (2023). "İlkokullarda Eğitim Süreçlerinde Veli Katılımı" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5031-5045. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67671

Arrival: 12 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde okul, akademik bilginin aktarıldığı bir kurumdan daha fazlasıdır. Okul, çocukların öğrenmesinde ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, ebeveynlerin eğitimine de yardımcı olur. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sürekliliği ve tutarlılığının sağlanması, iyi planlanmış, birbirini destekleyen, okul ve ailenin işbirliği ve iletişim içinde olduğu bir eğitim programı ile mümkündür (Ömerolu ve Can Yaşar, 2008).

Okul-aile işbirliği, öğretmen ve ailenin birbirini daha iyi tanıması ve çocukları geliştirmek ve eğitmek için birlikte çalışması gerçeğidir. Bu işbirliği sayesinde öğretmen ve aile, çocuğun gelişimini izlemek ve desteklemek, öğrenmek, güçlendirmek, sorumlulukları paylaşmak, ailelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve olumlu iletişim yoluyla hedeflere ulaşmak için birlikte çalışır.

Çocuğun gelişimi ve yetiştirilmesinde okul ve aile ayrı düşünülemez. Okul öncesi eğitim, aile eğitiminin dahil edilmesiyle önem kazanmaktadır. Bu nedenle, çocukları mutlu ve başarılı bir okul öncesi hayata hazırlamak için aile üyeleri ve okul arasındaki yakın işbirliği şarttır. Bu dönemde kurulan okul-aile işbirliği sayesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sağlıklı gelişimleri desteklenmekte, ailelerin çocuklarının eğitimine aktif katılımlarıyla çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmaları büyük önem taşımaktadır (Koç, 2019). Okul ve aile arasındaki işbirliğinin ve iletişimin çocuklar için bir diğer olumlu etkisi, ailelerin sınıfa katılımı sayesinde,

[1-2-4-5-6] Öğretmen., MEB, Tekirdağ, Türkkiye
[3] Öğretmen., MEB, Kayseri, Türkiye

öğretmenlerin ve ebeveynlerin birbirlerinden eşit derecede haberdar olurken birbirlerinin amaçlarını ve değerlerini öğrenebilmeleridir. Böylece çocuğun zihninde karışıklığa neden olabilecek ve öğretmen ile anne-baba arasında çıkabilecek çatışma durumlarının ve çatışmaların sayısı azaltılır (Metlilo ve Yıldırım, 2021).

Kişiler, temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak için kendi beceri ve kapasitelerinden yararlanabilecekleri bir görevde yer alma beklentisiyle organizasyona girmektedirler. Organizasyon bu talepleri karşıladığı müddetçe kurumsal bağlılık devam etmektedir. Tam tersine, bireylerin beklentileri karşılanmazsa, kişi kabiliyetlerini kullanamamakta ve kabiliyetleri dışındaki görevlerde bulunarak kurumsal sadakati azalmaktadır. Örgütsel bağlılık, kuruluşta denge oluşturan faktörlerdendir. Personelin kuruluşa bağlılık düzeyi, bir yandan diğer işçilerin kabul durumuna, öte yandan da çalışanın beklentilerini karşılama derecesiyle alakalıdır. Örgütsel bağlılık, personelin organizasyonun dair görüş ve inançlarını ifade ettiğinden, personel organizasyonuna bağlılık hissettiğinde bir organizasyonun mutlu bir üyesi olmaktadır. Aynı zamanda organizasyona dair pozitif duygu ve inançları taşır, ayrıca organizasyonun gelişimi için çaba göstermektedir (Kartal, 2007).

Aile katılımı araştırması yoluyla oluşturulan iletişim ve işbirliği, ailelerin çocuklarını desteklemesine, yeteneklerini keşfetmelerinde onlara rehberlik etmesine ve kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardımcı olabilir. Okulla iletişim halinde olan ve aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin benlik saygısını ve benlik saygısını arttıran birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Ömerolu ve Yaşar, 2005). Aile katılımı çalışması yoluyla, ebeveynler ve diğer aile üyeleri, çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında öğrenmeleri, çocuklarını yetiştirirken doğru yöntemleri kullanmaları ve iyi vatandaşlar olmaları için ihtiyaç duydukları beceri, bilgi ve güveni kazanırlar.

Çocuklarının öğretmenlerini daha iyi tanır ve anlar, öğretmenleriyle işbirliği yapar ve ebeveynler olarak kendilerini daha iyi hissederler. Bu sayede çocukları ile daha olumlu ilişkiler geliştirirler, aile sorumluluklarını daha isteyerek yerine getirirler ve iletişimleri gelişir. Aile-okul işbirliğinin aileler için bir başka yararı da, aile etkinlikleri yoluyla çocuklarını eğitimlerine katılmaları için destekleyerek ebeveynleri teşvik etmek, işleri nedeniyle çocuklarına gerektiği gibi bakamamaktan kaynaklanan stres ve suçluluk duygusunu azaltmaktır. Aile katılım programları birçok farklı aile ebeveynliği yolunu izlese de aslında aynı amaca hizmet ederler. Bu programlar, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi ve işbirliğini teşvik etmeyi, ailelerin ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmayı, aileleri çocuklarının eğitimi ve gelişimi hakkında bilgilendirmeyi ve desteklemeyi ve çocukları okula giderken öğrenmeye hazırlamayı amaçlamaktadır (Tümkaya, 2017).

Aileler okul etkinliklerine katıldığında okulda eğitim programlarının nasıl uygulandığı, eğitime nasıl katkı sağlayabilecekleri, eksiklikleri, çocuklarına evde eğitim verilmesi konusunda ne gibi eylemlere destek olabilecekleri konusunda bilgilendirilmekte; çocuklarının öğretmenlerini daha iyi anlayabilir ve tanıyabilir, öğretmenleri eğitimlerinde destekleyebilir ve onlarla iletişim ve işbirliğini artırarak eğitime katılabilirler. Annenin aileye katılımı ile okula ve öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirilebilir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

"İlkokullarda eğitim süreçlerinde veli katılımı nasıldır?"

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarında velilerin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bireylerin, okul öncesinden başlayan eğitim hayatının her anında velilerin katkısı olmuştur. Bu katkıların doğru bir şekilde yapılması, bireyi kuşkusuz başarılı olmasına neden olur. Yapılan bu katkıların ne derecede olduğunun öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi, bir genellemeye varılmasına fayda sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı, eğitim süreçlerinde veli katılımını incelemektir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- ✓ Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı nasıldır?
- ✓ Araştırmaya katılan velilerin eğitim süreçlerinde veli katılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ✓ Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Okul ve çevre arasındaki ilişkide en önemli unsur okul ve aile arasındaki ilişki ve işbirliğidir. Okul ve aile arasındaki ilişkiyi ve işbirliğini güçlendirecek etkinliklerin belirlenmesi ve düzenlenmesi okulun ve öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili öğretim için aile ve öğretmen arasındaki sağlıklı iletişim esastır. Bu iletişim, okulda veli katılımını gerektirir. Ailelerin okula ve eğitime katılımlarını olumlu yönde artıran en önemli araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik yapılan araştırmadır. Aile katılımının artması, daha güçlü öğretmen-aile iletişimi ve işbirliği, okul-aile işbirliği ile eğitim ve öğrenimde olumlu sonuçlar elde edileceğine inanılmaktadır. Eğitimde aile katılımı ve öğretmenle işbirliği öğrenmenin her aşamasında önemliyken, özellikle okul öncesi dönemde aile katılımı özel bir önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde çocuk ailesiyle bir bütündür.

Okulda tüm paydaşlar arasında güçlü bir iletişim olması önemlidir. Öğrencilerin hep akademik Hem de sosyal başarılarının yükseltilmesinde okul ve aile işbirliği önemlidir. Bu nedenle de okul ve eğitim süreçlerinde beni katılımı önem arz etmektedir. Bu araştırma okullarda Veli katılımının incelenmesi ve bu durumun etkilerinin incelenmesi açısından önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- ✓ 2022/2023 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- ✓ Veri toplama aracı olarak kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçek formu ile sınırlıdır.

Sayıltılar

Veliler, Veli Katılım Ölçeğinde bulunan sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

Tanımlar

Ödev: Ödev, genellikle sınıf içi öğrenmeyi okul dışında da sürdürmek amacıyla, öğretmenlerin öğrencilerine okul dışında, öğrencinin ailesinin yardımıyla ya da kendi başına yapmaları için verdiği etkinliktir. Ödev, genellikle sınıf içi öğrenmeyi okul dışında da sürdürmek amacıyla, öğretmenlerin öğrencilerine okul dışında, öğrencinin ailesinin yardımıyla veya kendi başına yapmaları için verdiği etkinliktir (Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş, 2007).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, veli katılım algısının incelenmesine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Aile İşbirliği ve İletişim

Etkili bir erken çocukluk eğitim ortamı oluşturulacaksa, çocuk yalnız görülmemeli, çocuğa sağlanan öğrenme, ailesiyle birlikte bir birim olarak planlanmalı, okul ve okul işbirliği içinde uygulama yapılmalıdır (Aykol ve Yıldırım, 2019).

Çocuğun eğitim hayatının ilk başlangıcı olan erken çocukluk eğitiminde okul ve aile arasındaki işbirliği ve iletişim özel bir önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde çocuk aileden ayrı düşünülemez. Erken çocukluk eğitiminde amaç ve beklenen davranışlar belirlenirken çocuk tek başına düşünülmemelidir. Erken çocukluk eğitiminin başarılı olması için aile katılımı araştırması planlanmalı ve ailelerle bağlantı ve işbirliği yapılarak aile eğitim sürecine dahil edilmelidir (Cavkaytar, 2004; Akt. Ardakoç, 2021).

Okul ve aile işbirliğinin erken çocukluk davranışlarının kazanılması için bir ön koşul olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü 3-6 yaş arası çocuklar hayatlarının en önemli bölümünü okul ve aile arasında yaşıyorlar. Okul ve aile arasındaki işbirliği, okul ve aile arasındaki iletişimi güçlendirir, bu dönemde çocukların eğitimini olumsuz etkileyebilecek faktörleri ortadan kaldırır (Tabak, 2020).

Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarında velilerin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bireylerin, okul öncesinden başlayan eğitim hayatının her anında velilerin katkısı olmuştur. Bu katkıların doğru bir şekilde yapılması, bireyi kuşkusuz başarılı olmasına neden olur. Günümüzde okul, akademik bilginin aktarıldığı bir kurumdan daha fazlasıdır. Okul, çocukların öğrenmesinde ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, ebeveynlerin eğitimine de yardımcı olur. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sürekliliği ve tutarlılığının sağlanması, iyi planlanmış, birbirini destekleyen, okul ve ailenin işbirliği ve iletişim içinde olduğu bir eğitim programı ile mümkündür (Ömerolu ve Can Yaşar, 2008).

Okul-aile işbirliği, öğretmen ve ailenin birbirini daha iyi tanıması ve çocukları geliştirmek ve eğitmek için birlikte çalışması gerçeğidir. Bu işbirliği sayesinde öğretmen ve aile, çocuğun gelişimini izlemek ve desteklemek,

öğrenmek, güçlendirmek, sorumlulukları paylaşmak, ailelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve olumlu iletişim yoluyla hedeflere ulaşmak için birlikte çalışır.

Okul ve aile arasındaki iletişim ve işbirliği, çocuğun gelişimi, okul ve ebeveynler arasındaki erken ve sürekli işbirliğinden büyük ölçüde etkilenir. Öğrencilerin eğitim sistemi içinde yetiştirilmesi ancak ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ile ancak okul ve aile işbirliği ile sağlanabilir.

Okul ve çevre arasındaki ilişkide en önemli unsur okul ve aile arasındaki ilişki ve işbirliğidir. Okul ve aile arasındaki ilişkiyi ve işbirliğini güçlendirecek etkinliklerin belirlenmesi ve düzenlenmesi okulun ve öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili öğretim için aile ve öğretmen arasındaki sağlıklı iletişim esastır. Bu iletişim, okulda veli katılımını gerektirir. Ailelerin okula ve eğitime katılımlarını olumlu yönde artıran en önemli araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik yapılan araştırmadır. Aile katılımının artması, daha güçlü öğretmen-aile iletişimi ve işbirliği, okul-aile işbirliği ile eğitim ve öğrenimde olumlu sonuçlar elde edileceğine inanılmaktadır. Eğitimde aile katılımı ve öğretmenle işbirliği öğrenmenin her aşamasında önemliyken, özellikle okul öncesi dönemde aile katılımı özel bir önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde çocuk ailesiyle bir bütündür.

Okul Aile İşbirliği ve İletişimini Etkileyen Faktörler

Bazı durumlarda bir aile veya öğretmen çevrelerine müdahale edildiğini düşünebilir ve bir savunma mekanizması geliştirerek iletişim ve işbirliğinden kaçınabilir.

Araştırmalar, okul ve ailenin birlikte nasıl çalıştığını etkileyen birçok faktör olduğunu göstermiştir. Bu faktörlerden bazıları aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir (Metlilo ve Yıldırım, 2021):

Öğretmen Açısından:

- ✓ Aileleriyle nasıl iletişim kuracaklarını bilmiyorlar.
- ✓ Çalışmalarına aile katılımını uygulamak için yetersiz alan.
- ✓ Ailelerle iletişim ve işbirliği yapma isteksizliği
- ✓ Ailelerle iletişim sıklığı arttıkça sınırların ortadan kalkacağını ve bunun ailede kafa karışıklığına neden olacağını düşünün.
- ✓ Ailelerle nasıl bağlantı kurulacağını bilmemek ve işbirliğini teşvik etmek
- ✓ İş stresi

Yönetici Açısından:

- ✓ Ailelerin okul-aile işbirliğine ilgisizliği
- ✓ Aileler için zaman eksikliği
- ✓ Sosyo-ekonomik durumun buna izin vermediğine inanırlar.
- ✓ Aile ile iletişimde çeşitli sorunların ortaya çıkması.

Ayrıca ailelerin yaşam biçimleri kültürel farklılıklar, dini inançlar, ailenin içinde yaşadığı toplum, çocuğa ve çevreye karşı sorumluluklar gibi faktörler nedeniyle farklılık göstermektedir. Aile yapısı ve yaşam tarzının okul ve aile etkinliklerine katılımlarını ve iletişimdeki rahatlıklarını etkilediği bilinmektedir (Özyürek, 2010). Her ailenin ve her bireyin kişilik ve beklentileri farklıdır ve bu okul ve aile arasındaki işbirliğini etkiler.

Bazı aileler okulda kendilerini rahat hissederler ve öğretmenleriyle işbirliği yapmaya isteklidirler. Bazı aileler utangaçtır ve öğretmenle nasıl iletişim kuracaklarını bilemezler. Bu farklılıklar ve işbirliğini etkileyen faktörler ne olursa olsun, öğretmen durumu değerlendirmeli ve müfredatı buna göre hazırlamalıdır. Tüm ailelerin programa katılımını sağlayarak ailelere değer verdiklerini beyan etmeli, aralarındaki iletişim ve işbirliğinin önündeki engelleri kaldırmalıdırlar (Zembat ve Haktanır, 2005).

Günümüzde okul, akademik bilginin aktarıldığı bir kurumdan daha fazlasıdır. Okul, çocukların öğrenmesinde ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, ebeveynlerin eğitimine de yardımcı olur. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sürekliliği ve tutarlılığının sağlanması, iyi planlanmış, birbirini destekleyen, okul ve ailenin işbirliği ve iletişim içinde olduğu bir eğitim programı ile mümkündür (Ömerolu ve Can Yaşar, 2008).

Okul Aile İşbirliği ve İletişiminde Aile Katılım Çalışmalarının Yeri ve Önemi

Yaşam koşullarındaki değişiklikler nedeniyle aile yapısının azalması, anne-babanın çalışması, çocuğun hareketini kısıtlayan apartman hayatına geçiş, çocuğa bakabilecek akrabalardan uzak yaşama, ön çocuk bakımı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. (Altuntaş ve ark., 2020).

Kişiler, temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak için kendi beceri ve kapasitelerinden yararlanabilecekleri bir görevde yer alma beklentisiyle organizasyona girmektedirler. Organizasyon bu talepleri karşıladığı müddetçe kurumsal bağlılık devam etmektedir. Tam tersine, bireylerin beklentileri karşılanmazsa, kişi kabiliyetlerini kullanamamakta ve kabiliyetleri dışındaki görevlerde bulunarak kurumsal sadakati azalmaktadır. Örgütsel bağlılık, kuruluşta denge oluşturan faktörlerdendir. Personelin kuruluşa bağlılık düzeyi, bir yandan diğer işçilerin kabul durumuna, öte yandan da çalışanın beklentilerini karşılama derecesiyle alakalıdır. Örgütsel bağlılık, personelin organizasyonun dair görüş ve inançlarını ifade ettiğinden, personel organizasyonuna bağlılık hissettiğinde bir organizasyonun mutlu bir üyesi olmaktadır. Aynı zamanda organizasyona dair pozitif duygu ve inançları taşır, ayrıca organizasyonun gelişimi için çaba göstermektedir (Kartal, 2007).

Okul ve aile arasında kurulması gereken iş birliğini etkilemek için aile katılımına yönelik araştırmalar, ailelerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmeli ve öğretmen tarafından bu doğrultuda planlanmalı ve derslere okul öncesi dönemde başlanmalıdır. Çocuğun okuldaki ilk yılıdır ve okul yılı boyunca devam etmesi gerekir (Aslan ve Nural, 2006).

Bu durum özellikle düşük gelirli ve farklı sosyoekonomik düzeydeki aileler, küçük yaşta ebeveyn olup evlat edinen, boşanmış vb. ebeveynler için geçerlidir. Aile katılımına yönelik araştırmaların aileler ve çocukları için önemli faydaları vardır (Pilicer, 2008).

Ebeveynlerinin çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayabilecekleri okullar, çocuğun eğitimi ile ilgili tüm alanlarda işbirliğini önemli kılan bir anlayışa sahiptir. Sadece çocuğun okul etkinliklerinde değil, aynı zamanda ders dışı etkinliklerde de aile ile işbirliği yaparlar. Günümüzde okul, akademik bilginin aktarıldığı bir kurumdan daha fazlasıdır. Okul, çocukların öğrenmesinde ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, ebeveynlerin eğitimine de yardımcı olur. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sürekliliği ve tutarlılığının sağlanması, iyi planlanmış, birbirini destekleyen, okul ve ailenin işbirliği ve iletişim içinde olduğu bir eğitim programı ile mümkündür (Ömerolu ve Can Yaşar, 2008).

Okul ve aile arasındaki ilişkiyi ve işbirliğini güçlendirecek etkinliklerin belirlenmesi ve düzenlenmesi okulun ve öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili öğretim için aile ve öğretmen arasındaki sağlıklı iletişim esastır. Bu iletişim, okulda veli katılımını gerektirir. Ailelerin okula ve eğitime katılımlarını olumlu yönde artıran en önemli araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik yapılan araştırmadır. Aile katılımının artması, daha güçlü öğretmen-aile iletişimi ve işbirliği, okul-aile işbirliği ile eğitim ve öğrenimde olumlu sonuçlar elde edileceğine inanılmaktadır. Eğitimde aile katılımı ve öğretmenle işbirliği öğrenmenin her aşamasında önemlidir.

Aile Katılımı Çalışmalarının Yararları

Çocuklar Üzerindeki Yararları

Okul öncesi eğitim ortamlarında aile ile kurulan işbirliği ve iletişimin yanı sıra eğitime aile katılımının en önemli hedeflerinden biri, ailenin de çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlayarak çocukların eğitimine destek olmaktır. Okul ve aile işbirliği sayesinde, çocuk, okulun ilk yıllarından itibaren, ebeveynlerinin onu ve eğitimini önemsediğini ve değer verdiğini görme fırsatı bulur. Okul ve ev arasındaki olumlu ilişkiler ve ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı çocukların akademik performansını artırmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının okuldaki deneyimleri hakkında eğitilmesi, ebeveynlerin evde neler yaptığını bilmeleri ve bu deneyimleri destekleyip pekiştirmeleri ile tutarlı bir öğrenme ortamı oluşturulur. Çocuk sürekli bir ortamda kendini güvende hisseder ve bu onun başarısını artırır (Aykol ve Yıldırım, 2019).

Okul ve öğretmenin aile ile iletişimi sayesinde çocuklar okuldan olumlu duygular almakta ve onu güvenli bir yer olarak algılamaktadır. Çocuklar sadece evde değil, okulda da ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırlar, okulda daha fazla zaman geçirmek isterler ve çalışmalarına katılmaya daha isteklidirler. Ebeveynlerin çeşitli etkinliklere katılımı, öğretmenlerle iletişim ve işbirliği, çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerini ve sınıfta destek almalarını sağlar. Çocuklara yönelik araştırmaların bir diğer olumlu yönü ise, aile katılım araştırmaları ile çocukların sınıflarında arkadaşlarının velileriyle ve geniş bir yetişkin grubuyla tanışma ve onlarla bağlantı kurma olanaklarını kullanarak, aileleriyle iletişim kurma şansına sahip olmalarıdır. Ebeveynlerin eğitim programlarına katılımının çocukların zeka düzeylerini olumlu yönde etkilediği fark edildi. Ek olarak, çocuklar benlik saygısı, öğrenme motivasyonu ve dil becerilerini geliştirir (Koç, 2019).

Günümüzde okul, akademik bilginin aktarıldığı bir kurumdan daha fazlasıdır. Okul, çocukların öğrenmesinde ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, ebeveynlerin eğitimine de yardımcı olur. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sürekliliği ve tutarlılığının sağlanması, iyi planlanmış, birbirini destekleyen, okul ve ailenin işbirliği ve iletişim içinde olduğu bir eğitim programı ile mümkündür (Ömerolu ve Can Yaşar, 2008). Okul ve aile arasındaki işbirliğinin ve iletişimin çocuklar için bir diğer olumlu etkisi, ailelerin sınıfa katılımı sayesinde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin birbirlerinden eşit derecede haberdar olurken birbirlerinin amaçlarını ve değerlerini öğrenebilmeleridir. Böylece çocuğun zihninde karışıklığa neden olabilecek ve öğretmen ile anne-baba arasında çıkabilecek çatışma durumlarının ve çatışmaların sayısı azaltılır (Metlilo ve Yıldırım, 2021).

Aileler Üzerindeki Yararları

Anne ve babalar, bir çocuğun yaşamın ilk 4-5 yılındaki gelişiminde hem ilk öğretmenler hem de en önemli kişilerdir. Bir insanın yaşamı boyunca edindiği bilgilerin %90'ının bu dönemde kazanıldığı düşünülürse nitelikli veli öğretmenine sahip olmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ailenin eğitici rolü yetişkinlikte ve sonrasında da devam eder. Bu nedenle ailelerin özellikle yaşamın ilk yıllarında kapsamlı bir eğitim almaları önemlidir. Ebeveyn olmak, ömür boyu sürecek zor ve stresli bir görevdir (Tabak, 2020).

Ailenin okul öncesi eğitim programına dahil edilmesi çocukların gelişimi için önemli bir konudur. Bu aşamada aile katılımının araştırılması yoluyla okul ve aile arasında kurulan iletişim, öğretmenin okulu, müfredatı ve öğretmeni, aileyi ve çocuğu daha iyi tanımasına yardımcı olur. Bu sayede aile çocuğun eğitim ortamını, okulun koşullarını ve öğretmeni tanıma fırsatı bulabilir (Ertem, 2020).

Kişiler, temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak için kendi beceri ve kapasitelerinden yararlanabilecekleri bir görevde yer alma beklentisiyle organizasyona girmektedirler. Organizasyon bu talepleri karşıladığı müddetçe kurumsal bağlılık devam etmektedir. Tam tersine, bireylerin beklentileri karşılanmazsa, kişi kabiliyetlerini kullanamamakta ve kabiliyetleri dışındaki görevlerde bulunarak kurumsal sadakati azalmaktadır. Örgütsel bağlılık, kuruluşta denge oluşturan faktörlerdendir. Personelin kuruluşa bağlılık düzeyi, bir yandan diğer işçilerin kabul durumuna, öte yandan da çalışanın beklentilerini karşılama derecesiyle alakalıdır. Örgütsel bağlılık, personelin organizasyonun dair görüş ve inançlarını ifade ettiğinden, personel organizasyonuna bağlılık hissettiğinde bir organizasyonun mutlu bir üyesi olmaktadır. Aynı zamanda organizasyona dair pozitif duygu ve inançları taşır, ayrıca organizasyonun gelişimi için çaba göstermektedir (Kartal, 2007).

Aile katılımı araştırması yoluyla oluşturulan iletişim ve işbirliği, ailelerin çocuklarını desteklemesine, yeteneklerini keşfetmelerinde onlara rehberlik etmesine ve kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardımcı olabilir. Okulla iletişim halinde olan ve aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin benlik saygısını ve benlik saygısını arttıran birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Ömerolu ve Yaşar, 2005; Akt. Ardakoç, 2021).

Aile katılımı çalışması yoluyla, ebeveynler ve diğer aile üyeleri, çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında öğrenmeleri, çocuklarını yetiştirirken doğru yöntemleri kullanmaları ve iyi vatandaşlar olmaları için ihtiyaç duydukları beceri, bilgi ve güveni kazanırlar. Çocuklarının öğretmenlerini daha iyi tanır ve anlar, öğretmenleriyle işbirliği yapar ve ebeveynler olarak kendilerini daha iyi hissederler. Bu sayede çocukları ile daha olumlu ilişkiler geliştirirler, aile sorumluluklarını daha isteyerek yerine getirirler ve iletişimleri gelişir (Özdoğru, 2021).

Uygulamalı araştırmalara katılan ve öğretmenle iletişim kurarak olumlu deneyimler kazanan bir aile, okulu, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için gerekli birçok bilgi ve beceriyi kazanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri bir yer olarak görmeye başlar (Altuntaş ve ark., 2020).

Aile-okul işbirliğinin aileler için bir başka yararı da, aile etkinlikleri yoluyla çocuklarını eğitimlerine katılmaları için destekleyerek ebeveynleri teşvik etmek, işleri nedeniyle çocuklarına gerektiği gibi bakamamaktan kaynaklanan stres ve suçluluk duygusunu azaltmaktır.

Öğretmenler Üzerindeki Yararları

Aile içi iletişim bir öğretmenin en önemli sorumluluklarından biridir. Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki etkili iletişim, çocukların öğrenmesini desteklemeye yardımcı olur ve okul ile aile arasındaki işbirliğini teşvik eder. Aile ilişkileri kurmak, bilgi ve deneyim alışverişini de artırır.

Okul, özellikle öğretmen ve aile bu konuda istekli ve çaba gösterebilmelidir. Öğretmenin yaptığı çalışmalar ve etkinliklerle ailelerin de dikkatini okula çekmesi önerilmektedir. Eğitimciler çocuğun ailesini ve çevresini okul eğitiminin bir uzantısı olarak görürlerse, okullu çocukların gelişiminde ve eğitiminde aile ve çevreyi ortak bir işbirlikçi olarak görürler. Bu sayede çocuklar için daha etkili bir program ve daha iyi fırsatlar yaratmak için birlikte çalışabilirler.

Aile ile iletişim halinde olan, onlardan yardım alan ve onlarla birlikte çalışan bir öğretmen, öğrencilerinin bireysel öğretimine daha fazla zaman ayırabilir. Böylece aile öğretmene ve okula karşı daha olumlu bir tutum içinde olur ve öğretmenle daha fazla işbirliği yapar (Altuntaş ve ark., 2020).

Çocuğun ailesi ile iletişim halinde olan öğretmenler, öğrencilerinin ilgi alanlarını, olumlu ve olumsuz yönlerini, ev ortamındaki değişiklikleri bilmeleri, çocukla ilgili konuları belirlemede daha duyarlı, planlı ve gerçekçi olmaları için çocuklar hakkında detaylı bilgi alabilirler. Öğretmen ile işbirliği içinde öğretmen velileri daha iyi tanıma fırsatı bulur ve bu sayede ebeveynleri çocuğa öğretmek için çaba sarf etmeye teşvik etmeleri daha kolay olur. Ebeveynlerle çocuklarının okul deneyimi hakkında iletişim kurmak, öğretmenlerin programlar hakkında önemli geri bildirimler almasına yardımcı olur. Aile ile iletişimin öğretmen üzerinde olumlu etkisi vardır ve öğretmen daha ilgili ve aileye katılmaya hazır görünebilir (Ertem, 2020).

Ailenin varlığından dolayı öğretmenin motivasyonu artar ve her iki taraf arasındaki olumlu iletişim ve işbirliği nedeniyle ortaya çıkabilecek çatışmalar azalır. Öğretmenin ve okulun ihtiyaç ve gereksinimlerini iyi bilen velileri vardır. Bu sayede veliler öğretmene ve okula her türlü desteği sağlayarak öğretmene yardımcı olabilirler (Metlilo ve Yıldırım, 2021).

Aile katılım programları birçok farklı aile ebeveynliği yolunu izlese de aslında aynı amaca hizmet ederler. Bu programlar, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi ve işbirliğini teşvik etmeyi, ailelerin ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmayı, aileleri çocuklarının eğitimi ve gelişimi hakkında bilgilendirmeyi ve desteklemeyi ve çocukları okula giderken öğrenmeye hazırlamayı amaçlamaktadır (Tümkaya, 2017).

İlgili Araştırmalar

Kanpolat (2001), "Ailelerin eğitim ihtiyaçlarını öğretmen ve aile işbirliği ile belirleme" adlı çalışmasında okul yönetiminin ailelerle ilişkilerini geliştirmesi, ailelerin okula katılımını sağlaması, ailelerin eksik olan sorunlarını farklı çalışmalarla belirlemesi gerektiğini belirlemiştir.

Gürşimşek ve ark. (2002) "Çocuk Eğitiminde Aile Katılımının Önemi: Bir Pilot Çalışma" başlıklı bir çalışmada araştırmacılar, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde ve başka yerlerde 5-6 yaş arası risk altındaki çocukların gelişiminde aile katılımının önemini incelediler. Çalışmada hem ön hem de son test olmak üzere üç bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne ve çocukların davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu, özellikle çocukların öz bakımında, temizliğinde, beslenmesinde, iş sonrası sosyal becerilerinde, ailenin çocuğuna karşı duyarlılık düzeyinde olumlu değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun farklı yönlerde öğrenme ve gelişiminin hızlandırılması, okul öncesi çocukların motivasyonunun artması, sosyal becerileri, bunun gelişim ve ilkokula hazırlık süresi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, Adana'nın okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği ve veli eğitimi müfredatı çalışmasına ilişkin uygulamalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, 35 özel okul öncesi eğitim kurumu başkanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Özel okul öncesi yöneticilerinden alınan veriler değerlendirilmiş ve sonuçlar yüzde dağılımı olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda, yöneticilerin %97,1'ine göre okul-aile işbirliğine yönelik çalışmaların gerekli olduğu, %91.4'ünün okullarında okulla işbirliği için çeşitli faaliyetler yürüttüğü ve %97,1'inin okullarında ailelerini bilgilendirdiği ortaya çıkmıştır.

Yang (2005), Tayvan'da Erken Çocukluk Eğitiminde Ebeveyn ve Öğretmenlerin Rolleri, Etkinlikleri ve Ebeveyn Katılımının Önündeki Engelleri Anlayışı adlı çalışmasında rastgele örnekleme kullanarak 41 özel okul öncesi ve anaokulundan 857 ebeveyn ve 177 öğretmenle çalışmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler aynı anketleri yanıtladı. Çalışma, ebeveynlerin ve öğretmenlerin aile katılımı çalışmasını tercih ettiklerini, öğretmenlerin ebeveynlerin sınıfa katılmasına yardımcı olduğunu ve aynı zamanda öğretmenlerin veli katılımı konusunda düşündüklerinden daha fazla engelle karşılaştıklarını ortaya koydu.

Güzel (2006); Araştırmacı, annelere yönelik eğitim programları geliştirirken annelerin kullanması gereken konuları belirleyerek, ebeveynlerin çocuklarını ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; Anne-baba ilişkisinin çocuğun gittiği/gittiği eve ne kadar yakın olduğu açısından annelerin çalışma durumları ile çalışan annelerin %65,0'ı ve çocukların %39,8'i arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlendi. çalışmayan anneler yakın bir ilişki yaşamak istediklerini söylediler.

Meyer ve Mann (2006), çalışmalarında erken öğrenme sırasında ev ziyaretinin faydalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Ayrıca bu dönemde ev ziyaretlerinin okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar olan

çocukların performansı üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştılar. Anket, yılın başında ve sonunda 363 ev ziyaretinin ardından kırsal Midwest bölgelerinde çalışan 26 erken çocukluk öğretmenine (K-2) gönderildi.

Kuzu (2006), okul öncesi araştırmaların, anne davranışları ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik tutumları üzerindeki aile katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem olarak Ankara şehir merkezinde bir anaokuluna devam eden 45 çocuk ve anneleri deney grubu olarak, 45 çocuk ve anneleri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada Anne Çocuklarına Yönelik Kurumlar ve Çocukları Anketi, Kişisel Bilgi Formu ve Hamel Anne Tutum Testi kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu arasında test öncesi ve sonrası annelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde aile katılımı çalışması uygulandıktan sonra deney grubunda test sonrası olumlu değişimler gözlenmiştir. Annelerin anaokulu programı hakkındaki bilgileri gelişti, çocuklarını daha iyi tanıdılar ve çocukları hakkında daha iyi bilgi sahibi oldular.

Akkaya (2007), araştırmasını Eskişehir il merkezindeki bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve veli görüşlerine dayalı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı müdahalelerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada 25 okul öncesi öğretmeni ve 25 ebeveynin yer aldığı bir tarama modeli kullanılmıştır. Anket verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Aile katılımı çalışmaları açısından ise öğretmenler öncelikle ihtiyaç belirleme formunu uyguladıklarını ve bu formdan elde edilen sonuçlara göre çalışmaları tanımladıklarını ve başvurdukları herkesin aile katılımı araştırmasına katılmaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılımlarının ve memnuniyetlerinin arttığına karar verildi.

Abbak (2008), Adana'da 20 okul, 4 bağımsız anaokulu ve 16 ilköğretim okulundan 288 veli ve 61 öğretmenle yaptığı Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımını Anaokulu Eğitimcileri ve Velileri Perspektifinden Keşfetme çalışmasında. Araştırmada anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin yıllık plana çoğunlukla ev ödevlerini dahil ettiğini, ancak ev ziyaretlerini ve telefon görüşmelerini dahil etmediğini buldu.

Arnold ve diğerleri (2008) okuryazarlık öncesi becerilerde aile katılımının önemini ölçmek için yaptıkları çalışmada 163 okul öncesi çocuğu ve 157 anne, 4 baba ve 2 büyükanne üzerinde çalışmışlardır. Çalışma, aileleri mektup göndererek bir çocuk gelişimi çalışmasına katılmaya teşvik etti. Öğretmenler Veli-Öğretmen Katılım Anketini doldurdu. Bu anket, ebeveynlerin çocuklarının okul ve eğitimine ne ölçüde dahil olduklarına ilişkin sorular içermektedir.

Atabey (2008) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici ve aile arasındaki iletişim ve işbirliği aile yöneticisi ve öğretmen açısından incelenmiştir. Araştırmaya Ankara merkezdeki alt ve üst SED ilköğretim okullarındaki anasınıfı yöneticileri, anasınıfı öğretmenleri ve çocukları anaokuluna devam eden aileleri katılmıştır. Yöneticilerin ailelerle olan ilişkilerine ilişkin görüşlerine ilişkin olarak; Yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır, öğretmenlerin ailelerle ilişkilerine ilişkin görüşleri yaş gruplarına, eğitim durumuna, mesleki deneyime, ebeveynlik eğitimi ile ilgili ders alma durumuna, sosyoekonomik düzeyine (SED), bulundukları yere göre istatistiksel olarak anlamlıdır. fark bulundu. Ailelerin öğretmenlerle ilişkilerine bakış açıları; Çalışma durumları, meslekleri, okul-aile işbirliğine yönelik çalışmalardan memnuniyetleri ve okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sabancı (2009), Türkiye'de veli katılımına ilişkin ilkokul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerinin görüşlerini incelemiş ve Antalya merkezde 35 ilkokul yöneticisi, 277 öğretmen ve 840 öğrenci velisi ile çalışmıştır. Sonuç olarak, yöneticiler, öğretmenler ve veliler etkili okul-aile işbirliği konusunda olumlu bulunmuş, ancak yöneticiler diğer gruplardan daha yüksek puan almıştır. Yöneticilerin görüşlerinde cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi ve sektöre göre farklılık bulunmamıştır. Yönetici, öğretmen ve velilerin etkili aile-okul işbirliğine yönelik tutumları genel olarak olumlu olmakla birlikte, farklılaştığı tespit edilmiştir.

Junuvar (2010), Burdur ilinde okul öncesi kurumlarında yürütülen aile katılımı araştırmalarına ilişkin veli ve öğretmenlerin görüşlerini incelemiş ve veli ve öğretmenlerin aile katılımı araştırmalarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmıştır. Araştırma ekibi, çocukları üç bağımsız anaokuluna ve sekiz ilkokul anaokuluna devam eden ve araştırmaya katılmayı kabul eden 114 veli ve 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma, aile katılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinde önemli farklılıklar bulmuştur. "Çocuğumuzu okuldan alırken veya alırken bizimle konuşuyor", veli katılımını sağlamak için "ailelerle birebir görüşmeler yapıyor" sorularına velilerin en çok evet dediği, velilerin yarısından fazlası Öğretmenlerin aileleri telefonla arayarak haber bültenleri yolladığını ve ailelerin okulda yapılan çalışmaların fotoğraflarını görmelerini sağladı. Bunun ailelere yönelik bir sergi olduğunu, ailelerin günlük (okul) programlara katılmasına olanak sağladığını ve aileler için bilgilendirme toplantıları (konferanslar) düzenlendiğini belirtmişlerdir. Tüm öğretmenler ailelerle yüz yüze görüşme ve telefon görüşmesi yaptıklarını;

Öğretmenlerin tamamına yakını, çocukların okuldan teslim alınması ve okuldan alınması sırasında velilerle görüştüklerini ve ailelere okulda yapılan çalışmaların fotoğraflarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası ailelere haber bültenleri gönderdiklerini, haber bültenleri ve panolar hazırladıklarını, sergiler ve çaylar düzenlediklerini, CD-ROM'larda okul çalışmalarının fotoğraflarını gönderdiklerini ve aileler için bilgilendirme toplantıları (konferanslar) düzenlediklerini söyledi. Ayrıca okullarda aile katılımı çalışmalarının hedeflenen seviyelerin altında kaldığı, çabaların kağıt üzerinde ya da dosyada kaldığı ve velilerin fark edilmediği tespit edilmiştir.

Özgan ve Aydın (2010), Şanlıurfa ili Halfeti ilçesinde görev yapan 120 öğretmen ve 20 yönetici ile okul-aile iletişimine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda mevcut durumu betimlemek ve okul ve aileye yönelik çözümler geliştirmek için çalışmışlardır. Analiz sonucunda, okul ve aile işbirliğine yönelik idare ve öğretmenlerin genellikle olumsuz bir tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, yaş, statü, bölüm, hizmet süresi ve sınıf mevcudu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arabacı (2011), 48-72 aylık çocuğu olan anne-babaların çocuklarıyla olan iletişimini değerlendirmek için Ebeveyn-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nı (ABÇİDA) uygulamıştır. Araştırmanın örneklemini anaokuluna devam eden 48-72 aylık çocuğu olan 801 ebeveyn oluşturmuştur ve basit tesadüfi örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyi düşük, çok çocuğu olan genç anne babalar için iletişim becerilerini destekleyici eğitim programlarının hazırlanması ve bu programlara anne babaların katılımının aile arasındaki iletişimi geliştirme açısından faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ailelerin ebeveynlik, sosyalleşme, gönüllülük ve evde eğitim gibi 4 farklı aile etkinliğine ne ölçüde dahil olduğu belirlenmiştir. Okuma yazma bilmeyen annelerin bu etkinliklere katılmasını engelleyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler şunlardır: ebeveynlik, eğitim beklentileri, kişisel etkinlik ve çocuklarının okul yaşamına katılımına ilişkin farkındalık dahil olmak üzere kişisel veya psikolojik faktörler; okul ortamı, belirgin engeller dahil olmak üzere sosyal destek ve bağlamsal faktörler ve okuma yazma bilmeyen annelerin demografik farklılaşması dahil olmak üzere sosyokültürel faktörler.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Betimsel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

Çalışma Evreni

Araştırmada Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde bulunan ilkokul öğrencileri velileridir. Örneklemi ise Süleymanpaşa ilçesinde bulunan okullarda görevli 306 okul velisidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Gürbüztürk ve Şad (2010a) tarafından geliştirilen Veli Katılımı Ölçeği, 5 seçenekli (Her zaman-Hiçbir zaman) Likert tipi bir ölçek olup velilerin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeylerini ölçmeyi amaçlayan toplam 8 alt ölçek ve 39 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Google Formlar aracılığıyla anket formu toplanmış ve anketler mail ortamında link olarak paylaşılmıştır. Katılımcılar link üzerinden anket formuna erişim sağlayabilmiş ve ankete katılım sağlamışlardır.

Verilerin analiz edilmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde f ve % analizleri, X, standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca demografik özelliklere göre veli katılım algısının incelenmesinde t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı nasıldır?" şeklinde düzenlenmiştir. "Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı nasıldır?" alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine yönelik bulgularına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular

	Frekans	**%**
Cinsiyet		
Kadın	206	67,3
Erkek	100	32,7
Medeni Durum		
Bekar	107	35,0
Evli	199	65,0
Yaş		
20-29	51	16,7
30-39	157	51,3
40-49	77	25,2
50 ve üzeri	21	6,9
Eğitim Durumu		
Lisans	271	88,6
Yüksek Lisans	35	11,4

Katılımcıların %67,3'ü kadın, %65'i evli, %51,3'ü 30-39 yaş arasında ve %88,6'sı lisans mezunudur. Katılımcıların çoğunluğu kadın, evli, 30-39 yaş arasında ve lisans mezunudur.

İkinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Araştırmaya katılan velilerin eğitim süreçlerinde veli katılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. "Araştırmaya katılan velilerin eğitim süreçlerinde veli katılımı hakkındaki görüşleri nelerdir" alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin eğitim süreçlerinde veli katılımı hakkındaki görüşlerine yönelik bulgularına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya katılan velilerin eğitim süreçlerinde veli katılımı hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular

	N	$\bar{x}$	Ss
s1	293	4,10	1,062
s2	296	4,44	,869
s3	295	3,73	1,193
s4	295	4,28	,932
s5	295	3,96	1,114
s6	296	4,77	,552
s7	291	4,40	,931
s8	297	4,80	,465
s9	296	4,21	,975
s10	296	3,45	1,160
s11	291	3,12	1,241
s12	295	4,79	,573
s13	293	4,82	,515
s14	295	4,59	,727
s15	297	4,75	,580
s16	295	4,77	,536
s17	295	4,66	,628
s18	296	4,70	,600
s19	294	4,35	,768
s20	295	4,20	,911
s21	295	4,53	,674
s22	294	4,59	,719
s23	296	3,46	1,116
s24	294	3,74	1,097
s25	296	4,36	,929
Toplam Ölçek	272	4,29	0,44

Ortalama 3'ün üzerindedir. Bu durum veli katılımının yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak sorulara yönelik ortalamalar incelendiğinde, tüm ortalamalar 3'ün üzerindedir. Bu durum incelemeye alınan örneklem grubunda veli katılımının yüksek olduğunu göstermektedir.

- ✓ "Çocuğumun başarısını desteklemek için neler yapmam gerektiğini öğretmenleriyle veya rehber öğretmenlerle konuşuruz" ifadesine yönelik ortalama puan 4,10±1,062

- ✓ "Çocuğumun öğretmenleriyle okuldaki/sınıftaki eğitim-öğretim etkinlikleri konusunda haberleşiriz" ifadesine yönelik ortalama puan 4,44±,869
- ✓ "Çocuğumun öğretmenine, çocuğumdan ve benden beklentilerinin ne olduğunu sorarım" ifadesine yönelik ortalama puan 3,73±1,193
- ✓ "Çocuğumun başarı düzeyi konusunda öğretmeninden bilgi isterim" ifadesine yönelik ortalama puan 4,28±,932
- ✓ "Çocuğumun iyi-kötü, zayıf-güçlü yanlarını daha iyi tanıyabilmek için öğretmenleriyle görüşürüm" ifadesine yönelik ortalama puan 3,96±1,114
- ✓ "Çocuğumun başarısız olması halinde, gayret ederse başarılı olacağını söyleyerek onu yüreklendiririm" ifadesine yönelik ortalama puan 4,79±,573
- ✓ "Çocuğumla iletişim kurarken ona güvendiğimi gösteririm" ifadesine yönelik ortalama puan 4,82±,515
- ✓ "Çocuğumun sadece başarılarını değil, çabalarını da ödüllendiririm" ifadesine yönelik ortalama puan 4,59±,727
- ✓ "Çocuğumu, bilgileri ezberlemek yerine, olayların nedenleri araştırmaya ve sorgulamaya teşvik ederim" ifadesine yönelik ortalama puan 4,20±,911
- ✓ "Çocuğumun yardım almadan kendi kendine bir şeyler başarmasına fırsat veririm" ifadesine yönelik ortalama puan 4,53±,674

Üçüncü araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir. "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir" alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı cinsiyete göre farklılık durumuna yönelik bulgularına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Veli Katılım Algısı

	$\bar{x}$	ss	t	p
Kadın	4,26	0,46	1,616	0,107
Erkek	4,35	0,39		

Cinsiyete göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Kadın veya erkek olma durumuna göre veli katılım algısı farklılık göstermemektedir. Veli katılım algısına yönelik olarak katılımcıların cinsiyet durumları önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Kadın ve erkek katılımcıların, veli katılım algıları benzerdir.

Dördüncü araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir. "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı medeni duruma göre farklılık göstermekte midir" alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı medeni duruma göre farklılık durumuna yönelik bulgularına Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4: Medeni Duruma Göre Veli Katılım Algısı

	$\bar{x}$	ss	t	p
Bekar	4,28	0,45	0,367	0,714
Evli	4,30	0,43		

Medeni duruma göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Bekar veya evli olma durumuna göre katılımcıların veli katılımına yönelik algıları farklılık göstermemektedir. Bekar veya evli bireylerin veli katılımı algıları benzerdir.

Beşinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı yaşa göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir. "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı yaşa göre farklılık göstermekte midir" alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı yaşa göre farklılık durumuna yönelik bulgularına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5: Yaşa Göre Veli Katılım Algısı

	x̄	ss	F	p
20-29	4,19	0,49	1,269	0,285
30-39	4,30	0,43		
40-49	4,30	0,42		
50 ve üzeri	4,41	0,46		

Yaşa göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Farklı yaş gruplarına göre veli katılım algısı farklılık göstermemektedir. Farklı yaşlardaki bireylerin veli katılımı algısı benzerdir. Veli katılım algısına yönelik olarak katılımcıların yaş durumları önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Farklı yaş gruplarında katılımcıların, veli katılım algıları benzerdir.

Altıncı araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir. "Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir" alt problemine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Eğitim süreçlerinde veli katılımı algısı eğitim durumuna göre farklılık durumuna yönelik bulgularına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Eğitim Durumuna Göre Veli Katılım Algısı

	x̄	ss	t	p
Lisans	4,30	0,44	0,693	0,489
Yüksek Lisans	4,24	0,45		

Eğitim durumuna göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Farklı eğitim gruplarına göre veli katılım algısı farklılık göstermemektedir. Farklı eğitim durumuna sahip olan bireylerin veli katılımı algısı benzerdir. Veli katılım algısına yönelik olarak katılımcıların eğitim durumları önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Farklı eğitim durumlarına sahip katılımcıların, veli katılım algıları benzerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmada veli katılımı yüksek bulunmuştur. Aile katılımı araştırması yoluyla oluşturulan iletişim ve işbirliği, ailelerin çocuklarını desteklemesine, yeteneklerini keşfetmelerinde onlara rehberlik etmesine ve kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardımcı olabilir. Okulla iletişim halinde olan ve aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin benlik saygısını ve benlik saygısını arttıran birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır

Birinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Katılımcıların %67,3'ü kadın, %65'i evli, %51,3'ü 30-39 yaş arasında ve %88,6'sı lisans mezunudur. Katılımcıların çoğunluğu kadın, evli, 30-39 yaş arasında ve lisans mezunudur. Katılımcıların genel olarak eğitim düzeyi yüksektir. Araştırmada veli katılımı da yüksek olarak bulunmuştur. Bu durumun eğitim durumun ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

İkinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Ortalama 3'ün üzerindedir. Bu durum veli katılımının yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak sorulara yönelik ortalamalar incelendiğinde, tüm ortalamalar 3'ün üzerindedir. Bu durum incelemeye alınan örneklem grubunda veli katılımının yüksek olduğunu göstermektedir. Okul ve veli ilişkilerinin güçlü olması, öğrencilerin okul ile ilgili durumları açısından önemlidir. Öğrencilerin akademik başarılarında da veli katılımı önemli bir oldu olarak görülmektedir. Ayrıca bazı ifadelere yönelik ortalamalar 4 üzerindedir. Bunlar "Çocuğumun başarı düzeyi konusunda öğretmeninden bilgi isterim" ifadesine yönelik ortalama puan 4,28±,932, "Çocuğumun ödevlerini/çalışmalarını gözden geçirir, eksik veya hata var mı diye kontrol ederim" ifadesine yönelik ortalama puan 4,77±,552, "Ödev yaparken sözlük, ansiklopedi, internet gibi kaynaklardan nasıl faydalanabileceğini çocuğuma gösteririm" ifadesine yönelik ortalama puan 4,40±,931, "Çocuğumla dersleri, okuldaki etkinlikler veya ev ödevleri hakkında konuşurum" ifadesine yönelik ortalama puan 4,80±,465, "Çocuğumla iletişim kurarken ona güvendiğimi gösteririm" ifadesine yönelik ortalama puan 4,82±,515, olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Cinsiyete göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Kadın veya erkek olma durumuna göre veli katılım algısı farklılık göstermemektedir. Veli katılım algısına yönelik olarak

katılımcıların cinsiyet durumları önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Kadın ve erkek katılımcıların, veli katılım algıları benzerdir.

Dördüncü araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Medeni duruma göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Bekar veya evli olma durumuna göre katılımcıların veli katılımına yönelik algıları farklılık göstermemektedir. Bekar veya evli bireylerin veli katılımı algıları benzerdir

Beşinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Yaşa göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Farklı yaş gruplarına göre veli katılım algısı farklılık göstermemektedir. Farklı yaşlardaki bireylerin veli katılımı algısı benzerdir. Veli katılım algısına yönelik olarak katılımcıların yaş durumları önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Farklı yaş gruplarında katılımcıların, veli katılım algıları benzerdir.

Altıncı araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Eğitim durumuna göre veli katılım algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Farklı eğitim gruplarına göre veli katılım algısı farklılık göstermemektedir. Farklı eğitim durumuna sahip olan bireylerin veli katılımı algısı benzerdir. Veli katılım algısına yönelik olarak katılımcıların eğitim durumları önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Farklı eğitim durumlarına sahip katılımcıların, veli katılım algıları benzerdir.

Öneriler

İleride yapılacak olan çalışmalarda özel ve devlet okullarında araştırma yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

İleride yapılacak olan çalışmalarda tüm okul paydaşlarıyla görüşmeler yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abbak, B.S. (2008). Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Veli Görüşleri Açısından incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Akkaya, M. (2007). Öğretmenlerin ve Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarına İlişkin Görüşleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aktaş, A. Y. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul-Aile İşbirliği Çalışmaları ile Anne-Baba Eğitim Programı Uygulamaları. Çukurova Üniversitesi Eğtim Fakültesi Dergisi, 2(22), 31-41.

Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Veli Algılarına Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 254-269.

Arabacı, N. (2011). Anne-Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (Abçida) Geliştirilmesi ve Anne-Baba Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ardakoç, İ. (2021). Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. Alanyazın, 1(2), 75-84.

Ardakoç, İ. Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. Alanyazın, 1(2), 75-84.

Arslan, Ü. & Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi Milli Eğitim Dergisi (162), 99-108.

Atabey, D. (2008). Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yönetici, Öğretmenler İle Aileler Arasındaki İletişim Ve İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen, Aile Bakış Açısına Göre İncelenmesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aykol, B. G., & Yıldırım, B. (2019). Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı. Yıldız Journal of Educational Research, 5(1), 89-118.

Can, B. (2009). İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılımları ve Okula İlişkin Tutumları Yüksek Lisans Tezi Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Ertem, H. Y. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 78-91.

Güler Yıldız, T. (2015). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır, (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş. (9. Baskı) içinde (279-306). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürbüztürk, O. & Şad, S.N. (2010a, February 4-8). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies. Paper presented at the World Conference on Educational Sciences-WCES 2010, Bahçeşehir University-İstanbul.

Gürbüztürk, O. & Şad, S.N. (2010b). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 487-491

Gürşemşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z., Ekinci, D. (2002). Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımının Önemi (Bir Pilot Çalışma). Erkan Çocukluk Gelişimi Ve Eğitmi sempozyumu. Ankara: Kök., 262-274.

Güzel, Ş. (2006). Dört Altı Yaş Grubu Çocuğu Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlemesi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

İpek C. (2011) "Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi", Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, cilt.1, ss.69-79.

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, O.M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerine İlgi ve Katılımları ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, M. H. (2019). Veli Katılımı Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor? Fenomenolojik Bir Çalışma. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(29), 53-74.

Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri"" Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (1), 135-149.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 135-149.

Kuzu, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin incelenmesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Metlilo, E., & Yıldırım, B. (2021). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailelerin Eğitime Katılımı. İZÜ Eğitim Dergisi, 3(5), 40-58.

Ömeroğlu, E. ve Can-Yaşar, M. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi 62 (http://yayim. meb.gov.tr/dergiler/sayi62/ömeroğlu).

Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 2(1), 68-76.

Özgan, H. & Aydın, Z. (2010). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20-22 Mayıs, Elazığ, 802-8111.

Şaban, C. (2011) „"İlköğretim Okullarında Velilerin Eğitime Katılım Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Katılım Türleri"" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Y.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Şad, S.N. & Gürbüztürk, O. (2013). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-KUYEP/Educational Sciences: Theory & Practice, 13(2), 993-1011.

Şeker, M.(2009)İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans ödevlerindeki başarıları ile Ailelerin Eğitim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Tabak, H. (2020). Eğitime Aile Katılımı: Sosyo-Ekonomik Özellikler Etkiliyor Mu?. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(1), 104-121.

Tümkaya, S. (2017). Velilerin Okulda Eğitime Katılım Türlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26(2), 83-98.

Vural, D. E. (2006). Okul Öncesi Programlarındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilern Gelişimine Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Yavuz Konokman, G., ve Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35), 176-193.

Yazıcı, Z, Yüksel, B. & Güzeller, C. (2005). Ebeveynlerin Okul öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarından Beklentileri, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi, 7(13), 63-76.

Yıldırım, M. C., Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(23), 98-115.

Zembat, R. & Unutkan, Ö.P. (1999). Okul Öncesi Çocuğunun Sosyal Gelişiminde Aile Katılımının Önemi. Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: YA-PA, 151-155.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Managment

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadığı Stres ve Stresle Başa Çıkma

Stress and Coping with Special Education Teachers

ÖZET

Araştırmanın temel amacı; özel eğitim öğretmenlerinin stres yaratan faktörlerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Ege Bölgesinde bir ilçede bulunan özel eğitim okullarında görevli özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemleri kullanılan araştırmada verilerin analizinde, Pearson korelasyon analizi, t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin aldıkları ücretin yetersiz olmasının, ders müfredatının öğrencilerdeki bireysel farklılıkların göz ardı edilmesinin, öğretmenliğin "herkesin yapabileceği" bir meslek olarak algılanmasının, öğrencilerin derse ilgi göstermemelerinin, stres düzeyini kısmen etkilediği görülmektedir. Öğrenci boyutu ile kişilik boyutu, müfredat boyutu, öğretmen/öğretmen ilişkileri boyutu, yönetim/denetim boyutu, okul boyutu ve meslek boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Okul Boyutu ile Meslek Boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul türü, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni ve görev süresi bakımından stres faktörlerinin bütün boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Stres, Özel Eğitim, Örgüt, Eğitim

ABSTRACT

The main purpose of the research is; The aim of this study is to examine the stress-inducing factors of special education teachers. The sample of the research consists of special education teachers working in special education schools in a district in the Aegean Region. In the study using quantitative research methods, Pearson correlation analysis, t test and ANOVA test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it is seen that the insufficient wages of the teachers, the ignoring of the individual differences in the course curriculum, the perception of teaching as a profession that "everyone can do", the students' lack of interest in the lesson partially affect the stress level. There is a positive, moderate and strong relationship between the /teacher relations dimension, the management/supervision dimension, the school dimension, and the profession dimension There is a positive medium and strong correlation between the School Dimension and the Occupation Dimension Gender, marital status, type of school graduated, teaching There is no statistically significant difference between all dimensions of stress factors in terms of the reason for choosing the profession and the duration of duty.

Keywords: Stress, Special Education, Organization, Education

Gül Ballı [1]
İrfan Öncüler [2]
Mustafa Karabulut [3]
Gülşen Ukuşlu [4]
Emrullah Gültekin [5]
Gönül Demirtola [6]

How to Cite This Article
Ballı, G., Öncüler, İ., Karabulut, M., Ukuşlu, G., Gültekin, E. & Demirtol, G. (2023). "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadığı Stres ve Stresle Başa Çıkma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5046-5063. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67689

Arrival: 13 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Sanayi ve teknolojinin günden güne ilerlemesiyle birlikte bireylerin köyden kente göçüşü hızlanmış, şehirlerde nüfus artmış, çalışan sayısının artmasıyla, çalışma şartları ve yaşam koşulları zorlaşmaya başlamıştır. Zorlaşan bu şartlar çalışanı kendini geliştirmeye yönlendirmiştir. Sanayileşmenin etkisiyle yeşil alanların azalması, hava kirliliği, nüfus artışı sonucu ortaya çıkan çarpık kentleşme, yaşam koşullarının günden güne zorlaşması çalışanları fizyolojik ve psikolojik olarak etkilemiştir. Bu etkilenmenin neticesinde stres kavramı günümüz koşullarının en büyük sorunlarından biri haline gelmiştir. İnsanlar, bilgiye ulaşımın kolaylığı, yoğun rekabet ortamı, işsizlik korkusu gibi nedenlerle sürekli olarak kendi sınır ve kabiliyetlerini zorlayarak yaşamaktadırlar. Bireyler hangi sektörde çalışırsa çalışsın, stres kavramıyla karşı karşıya kalmaları iş yaşamlarını ve sosyal yaşamlarını etkilemiş bireylerin iş verimini düşürmüş, hastalıklara neden olmuştur. Bu yüzden stres ve strese neden olan faktörler araştırma konusu olmuş 1980'li yıllardan itibaren bu alanda yapılan çalışmalar hızlanmıştır.

Bu çalışmada da Özel eğitim öğretmenlerinde stres ve stresi etkileyen faktörler üzerinde durulmuş stres kavramı, strese neden olan etmenler, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerde stres faktörleri ele alınmıştır.

Stres insan sağlığını fizyolojik ve psikolojik anlamda olumsuz etkileyen en önemli faktörlerdendir (Pehlivan 1993). Stres, insanlar üzerinde yarattığı olumsuz etkenler nedeniyle verimliliği ve etkinliği düşürür (Akgün ve Kemaloğlu,1991). Eğitim sisteminin ve bu sitemin yapı taşı olan okulların hammaddesi insandır. İnsan toplumun bir parçasıdır ve hammaddesini toplumdan olan okullar onu eğiterek topluma geri verirler. Bu durum okulların etki

[1-2-3-4-5] Müdür yardımcısı., MEB, İstanbul, Türkiye Beylikdüzü, Mail: asssmin@hotmail.com
[6] Okul Müdürü, MEB, İzmir, Türkiye

alanının çok geniş olmasına neden olduğu gibi okulların toplumdan ve insan ilişkilerinden etkilenmesine de neden olmaktadır (Bursalıoğlu,1999).

Öğretmenler eğitimin, en önemli paydaşlarındandır. Öğretmenin zihnen ve bedenen rahat olması öğrencisiyle iletişimi için gereklidir. İş yaşamında ve sosyal yaşamında mutlu olan öğretmenler bu mutluluğu öğrencilerine aktarabilecektir. Öğretmenin stres yüklü olması öğrenci ile iletişimine engel olmakla birlikte eğitimin verimliliğini düşürmektedir.

Okul bir çalışma sahasıdır, öğretmenler ve diğer paydaşların amacı öğrencilere en iyi hizmeti verebilmek için çalışmaktır. Bu hizmeti verebilmek için bir takım beklentileri vardır. Bu beklentilere paydaşların kendi özelliklerine göre yapılmış okullar ve bu okulların en iyi şekilde donatılması örnek verilebilir (Ergin, 1995).

Okulun her türlü donanıma sahip olması öğretmenin rahat ve huzurlu olması bilgiye ulaşmadaki kolaylıklar, öğretmenin verimini olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde büyük katkı sağlayacaktır.

Günümüzde insanlarının yaşadığı sorunlardan öğretmenlerin etkilenmemesi olanaksızdır. Çünkü öğretmen de bir insandır ve stres onların da etkilendiği bir unsurdur (Güler,1998). Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki stresi okula olan ait olama duygusunu azaltmış mesleki doyumun önüne geçmiş ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olmuştur. Tükenmişliklerini ise okula ve dolayısıyla öğrenciye yansıtmışlardır.

Eğitim sürecinin etkili ve verimli sürdürülmesinin en önemli öğesi öğretmenlerdir. Öğretmenin verimini ve iş doyumunu arttırmak için stres faktörlerinin belirlenmesi, bu faktörlerin nedenlerinin incelenmesi ve stresle başa çıkma konusunda yöntemler geliştirilmesi gerekmektedir.

Göçen'in (2019) yaptığı çalışmanın amacı, öğretmenlere yönelik yaşamın anlamı, mesleklerini sürdürebilme arzuları, stres ve tükenmişlik durumlarının incelenmesidir. Ortaya konan verilerin analiz edilebilmesi için içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.10 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu incelenmiş, araştırmanın sonunda, iş stresine neden olan etmenlere karşı öğretmenlerin farklı çözüm yolları geliştirdiği belirtilmiştir. Katılımcılar genel olarak mesleklerine devam etmek isteseler de yaşadıkları sorunlar ve iş stresi nedeniyle meslek yaşamları boyunca en az bir kere mesleği bırakmak istediklerini beyan etmişlerdir.

Argon ve Ateş'in (2007) stres seviyesinin belli bir seviyede tutulmasının stresi ortaya çıkana faktörlerin belirlenmesi ile mümkün olduğunu açıklamaya çalıştıkları bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin, eğitim kurumlarında etkisi altına girdikleri stres faktörlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır, katılımcı grup Bolu ili Gerede İlçesinde çalışan ilköğretim I. Kademe öğretmenleridir. Veriler kendini yorumlama, fiziksel çevre, iş çevresi ve sosyal çevre olarak dört boyuttan oluşan "Stres Kaynağı Ölçeği" ile derlenmiştir. Çalışma, öğretmen stresini yaratan faktörlerin başında sosyal çevreden kaynaklanan faktörlerin geldiğini göstermiştir. Öğretmenler iş çevresinden kaynaklanan faktörlerden ise diğer tüm faktörlere göre daha az etkilenmektedirler.

2004 -2005 Eğitim Öğretim yılında Antalya il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 4522 sınıf ve branş öğretmeninin katıldığı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin stres ve doyum düzeyleri ile bu kavramların yaş, hizmet süresi, cinsiyet ve öğrenim durumu gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesidir. Çalışma tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi arasında anlamlı ters bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. (Günbayı ve Tokel 2012). Buna göre iş stresi ve iş doyumu, öğretmenlerin mesleki potansiyellerini ve performanslarını etkileyen önemli kavramlardandır.

Özdemir, Sezgin, Kaya, Recepoğlu' nun (2011), hazırlamış oldukları bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinde strese neden olan faktörlerin belirlenmesi ve öğretmenlerin stres ile başa çıkma tarzlarının mizah tarzları ile bağlantılı olup olmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma korelasyonel bir araştırmadır. Ankara'da seçilen ve merkez ilçelerde görev yapan 221 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu katılmıştır. Veri analizi için ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, stresle başa çıkmada tüm mizah tarzlarının kendine güvenli yaklaşımın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Balaban'ın (2000) yaptığı çalışmada temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri incelenmiştir. Literatür taraması şeklinde yapılan çalışmada öğretmenlerde stresin sebebi olarak; öğretmen atamalarının plansız bir şekilde yapılması, sınıf mevcudunun fazla olması ve düşük ücret almaları sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar'ın (2008) yaptığı çalışmanın amacı, bir eğitici olarak öğretmenleri olumsuz etkileyen strese yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışmada veriler Elazığ, il merkezi ve ilçelerindeki devlet ilköğretim

okullarında 2005-2006 öğretim yılında görev yapan toplam 184 öğretmene anket uygulanarak toplanmıştır. Betimsel özellik taşıyan araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin stres sebepleri olarak, okuldaki öğrencilerin öğrenme ve disiplin sorunları, zamanın azlığı, öğretmenlerin maaşlarının yetersizliği ve fazla iş yükü olduğu görülmektedir.

Bulut Bozkurt'un (2005) stresle ilgili yaptığı çalışmanın amacı, öğretmenlerde stres yaratan yaşam olayları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada veriler, 2003-2004 öğretim yılında, İzmir il merkezinde 8 ilköğretim okulunda görev yapan 1.2.3. sınıf öğretmenlerine ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri, yüzdelikler, tek yönlü varyans analizi, "t" testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin stresle başa çıkabilmesi, meslekteki kıdemi, meslekteki verimkârlığı ve öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yerde bulunup bulunmadığına göre anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Stresi az olan öğretmenlerde, stres yaratan yaşam olayları ölçeği ile stresle başa çıkma alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, stresi yüksek olanlarda, yaşam olayları ile sosyal destek alt ölçeği arasında negatif yönlü anlam ilişkisi vardır.

Şanlı'nın (2017) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin bazı değişkenler açısından algılanan stres düzeyini belirlemeyi amaçlanmıştır.2014-2015 öğretim yılında görev yapan 540 öğretmenin görüşü alınmış, farklı okullar seçilerek rastgele örnekleme yönteminde branşlar kullanılmıştır. Bu çalışmada stres ölçeğinin stres / rahatsızlık duygusu boyutunda öğretmenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Problem Durumu

Modern dünyanın hızlı gelişimi karşısında okullar da kendilerini yenilemelidir. Okullar, bilim adamlarının ve ülkelerin üzerinde önemle durdukları örgütlerdir. Okullar nitelikli, bilgili ve becerili insan yetiştiren nadir kurumlardır (Gümüşeli, 1996). Eğitim ve öğretim sisteminin en önemli yapı taşı olan okulların, kendini geliştirebilmeleri için kalite kavramının üstünde durmaları gereklidir (Günbayı & Çevik, 2004). Eğitimin kalitesi, öğretmenin niteliği ile değişkenlik ve paralellik gösterir. Nitelikli öğretmen olmadan yapılan eğitim hedefine ulaşamaz. Öğretmenlerin mesleğine hakim olması, verimli olması öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler.Bu da toplumun kalitesini arttırır.

Tüm canlılar gibi insanoğlunun da ruhsal ve bedensel sınırları bulunmaktadır. Bu sınırların tehdit edilmesi ve zorlanması sonucunda ortaya çıkan stres, mücadele edilmediğinde bireysel ve örgütsel verimlilikte düşüş etkisi gösterir. Verimliliği ve etkinliği düşen çalışan, iş hayatından gerekli hazzı alamaz, iş arkadaşları ve diğer örgüt paydaşları ile yakın ilişkiler kurmakta zorlanırlar (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Örgütlerde işin yapılış şekli, örgüt yapısı, fiziksel çevre ya da bireylerin özelliklerinden kaynaklı faktörler stresin ortaya çıkmasını sağlayayan etkenlerdir. (Kırel, 1991). Her örgüt ortaya koyduğu hizmete, kullandığı teknolojik materyallere ve sistemlere, çevre ile ilgili şartlara, örgüt üyelerinin eğitim seviyelerine, örgüt içinde meydana gelen gruplaşmalara, örgüt ikilimi ile ilgili faktörlere göre farklı bir takım stres kaynakları geliştirebilir (Öztürk, 1995).

Mesleğin doğasından kaynaklı olarak öğretmenler, yüksek seviyede mesleki tükenmişlik davranışları sergilemektedir (Cemaloğlu ve Şahin 2007). Öğretmenlerin stres düzeyleri ile yaşadıkları iş doyumu arasında bir bağlantı olduğu görülmektedir. İş doyumu artan öğretmenlerin stres düzeyleri de azalış göstermektedir. Mesleğinden tat alamayan öğretmenlerin, fazla stres yaşamaları, verimliliğin düşmesine neden olmaktadır.

Alt Problemler

Temel eğitim düzeyindeki öğretmenlerin stres seviyelerini anlamak hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için üç alt probleme yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin stres düzeylerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Stres faktörleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin stres düzeyleri çeşitli faktörlere göre ne düzeyde değişmektedir?

Araştırmanın Amacı

Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin karşılaşmış oldukları streslerin kaynakları ve bu durumu etkileyen faktörlerin ortaya konması amacını gütmektedir.

Araştırmanın Önemi

Eğitimin en temel paydaşlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin performanslarının yüksek olması öğrencilerin ve eğitim sisteminin başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu amaçla yapılan bu çalışma da Özel

eğitim öğretmenlerinin performanslarına olumsuz etki yapan stres ve stres faktörlerinin tespit edilerek, öğretmen stresini en aza indirecek önlemlerin alınmasına, hizmet etme açısından önemlidir.

Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan yararlanılmıştır;

Araştırmaya katılan öğretmenler soruları samimiyetle yanıtlamışlardır.

Araştırmada kullanılan ölçek geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmış ölçektir.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapan özel eğitim okulu öğretmenleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretim: Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç gereçleri sağlama ve öğrenmede yol gösterme işi.

Eğitim: Yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme.

Stres: Stres; zorlu ya da rahatsız edici bir durum karşısında kişinin hissettiği duygusal ve fiziksel gerilim halidir.

Örgüt: ortak bir amacı ya da eylemi gerçekleştirmek ereğiyle bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birlik.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmenlerin stres düzeyini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması için stres kavramı, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerde strese neden olan etmenler üzerinde durulmuştur.

Stres Terimi ve Kapsamı

Stres kelimesi Latin Dili ‘’estrictia’’sözcüğünden gelmektedir. Her yüzyılda farklı anlamlarla kullanılmakla beraber 19. Yüzyılda ‘’güç ve baskı’’anlamlarında kullanılmaya başlanmıştır. (Baltaş ve Baltaş, 2008). Stres günümüzde bütün meslek dallarında karşımıza çıkmaktadır. Hangi meslek dalında olursa olsun bireylerin sağlığını, verimini etkilemektedir. Stresin çeşitli tanımlarının olmasının nedeni meslek gruplarının farklı olmasıdır. Her mesleğin stres kaynağı farlı olabilmektedir (Ağma, 2007).

Cam’a (2004) göre mesleklerdeki tehlike unsuru stresi etkiler. Polis, asker, itfayeci, madenci vb. mesleklerde çalışanların can güvenliliğinin olmaması, stres seviyesinin yüksek olmasına neden olur. Sağlık çalışanlarında da bulaşıcı hastalıklara maruz kalmaları sağlıklarının bozulmasına, hatta çalışanın ölüme neden olması açısından stres düzeylerini arttırmaktadır.

Tekin, Çilesiz ve Gede, (2019)yaptıkları çalışmada stres düzeyleri bakımından 1.sırada madenciler, 2.sırada askerler ve polisler, 3. sırada ise sağlıkçılar gelmektedir. Bu sıralamanın oluşmasında en büyük etkenin bu meslek dallarının can güvenliğinin olmamasıdır. Öğretmenler ise 4.sırada yer almıştır. İnsan yetiştiren öğretmenlerin sorumluluklarının fazla olması, eğitimin sisteminin sürekli değişmesi, maaşlarının yetersiz olması, stres düzeylerini arttıran etkenlerdendir. Akademisyenlerde öğretmenler gibi eğitim işini yüklenmelerine rağmen akademisyenlerin stres seviyeleri öğretmenlere göre daha düşüktür. Bunun nedeni olarak da maddi unsurlar ve eğitim sistemi olarak görülmüştür. Bankacılar ve muhasebecilerin stres düzeyleri orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Her iki meslek grubunda da ay sonu ve yılsonu işlemlerin yoğun olması, para ile uğraşmaları streslerini etkileyen unsurlardandır.

Sonuç olarak diyebiliz ki; her meslek gurubunda stres yaşanmaktadır. Ancak can güvenliği stres düzeyini arttıran en önemli etkendir.

Stres Kaynakları

Bireylerde oluşan stres çok çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Bireyler stresin daha çok dış etkilerden kaynaklandığını düşünmektedir. Ancak stresin asıl kaynağı kişinin kendisidir. Bireylerin bir olaya tepki verme şekli farklılık göstermektedir. Bazen aynı birey aynı olaya farklı zamanlarda farklı tepkiler verebilmektedir (Baltaş ve Baltaş,2008).

Stres çalışanın kendi kişiliğinden kaynaklandığı gibi örgütsel kaynaklardan da kaynaklanabilir. Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin bir araya gelmesiyle oluşan örgüt başlı başına bir stres kaynağıdır,

Örgütsel stres kaynaklarına işin yapısı, fiziksel çevre şartları, aşırı iş yükü veya yetersizliği, iş güvenliğinin olmaması, yapılan terfilerin adaletsizliği, yönetici çalışanlar arası problemler de eklenince stres kaçınılmazdır (Ergül,Kılıç ve Örücü, 2011).

İş Yaşamında Stres

İş stresi çalışma ortamlarında sıkça görülen bir olgudur. Çalışanlar; örgütün özellikleri, çalışma arkadaşları, yöneticiler iş yerinin fiziki şartları çalışanlarda strese neden olabilir. Çalışma ortamında karşılaşılan bu sorunlara bireyin başarılı olma isteği, daha fazla para kazanma arzusu, yükselme hırsı gibi olumlu etmenler eklendiğinde iş yerinde stresin oluşması kaçınılmazdır (Yüksel,2014, s.117).

Stres tamamen olumsuz bir durum değildir. Belli bir seviyedeki stres çalışanın motive olması açısından önemlidir. Buna pozitif stres adı verilir. Pozitif stres çalışanda başarı duygusunu arttırarak iş verimini yükseltir. Ancak stres seviyesinin yükselmesi durumunda çalışan tükenmişlik yaşayabilir bu da iş verimin düşmesine neden olur (Tınaz,2005).

Çalışma hayatının en önemli problemlerinden olan stres, çalışanlarda önemli problemlere sebep olmaktadır. Ancak her çalışanın stresle mücadele etme derecesi farklıdır. Bu konu hakkında yapılan araştırmalar, stres hastalığına çözüm bulmak için farklı bakış açıları sunmaktadır (Cam,2004).

Stres Belirtileri

Stres bireyin zorlanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda zorlanan bireylerde depresyon, kaygı, takıntı görülebilir. Baş ağrısı stresin en önemli belirtilerindendir. Bireyin stres karşısında kaygı ve endişe düzeyi artar (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Bireylerin ekonomik koşulları stresin başlıca sebeplerinden biridir. Ekonomik problemler yaşayan çalışan, gelir düzeyinin düşük olması nedeniyle satın alma gücüde zayıflatacaktır. Temel ve sosyal ihtiyaçlarını gideremediği için fizyolojik ve psikolojik yönden olumsuz etkilenir (Eroğlu, 1998). Stres yaşayan bireylerin stresle mücadele etme seviyesi farklılık göstereceğinden, bireyler arasında farklı belirtiler görülebilir. Bireylerde fiziksel belirtiler, davranışsal belirtiler ve davranışsal belirtiler yaşanabilir (Telman,1986).

Stresin Bireye Etkileri

Stres bireyin kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkilerini etkileyen bir olgudur. Stres birden bire ortaya çıkan bir durum değildir. Stresin bireyi etkilemesi için birtakım değişimlerin gerçekleşmesi gerekir. Bu değişimlerden bazı bireyler fazlasıyla etkilenmektedir. Yaşanan değişimlerin bireyler üzerindeki etkisi, kişilik özellikleri bu değişimlerin etki altında kalma seviyelerine göre farklılık gösterebilir. Stresin gerçekleşmesi için değişimlerden etkilenen bireyin organizmasında biyo-kimyasal değişimlerin meydana gelmesi ve vücut sisteminin harekete geçmesi gereklidir (Aydın, 2008).Stres bireyde gücünü aşan bir duruma geldiğinde gerilime dönüşür. Önemli olan stres gerilim haline dönüşmeden kontrol altına alınmalı ve yarattığı enerjiden belirli amaçlar için yararlanılmalıdır. Stresle baş etmeyi bilen birey; stresi sağlıklı yaşamı destekleyen bir güç olarak kullanabilir (Barutçugil, 2002).

Stresle Baş Etme

Modern dünyada stresten kaçmak imkansızdır. Bu yüzden bireylerin stresle mücadele etmenin yollarını öğrenmesi gereklilik haline gelmiştir. Stresle baş etmenin ilk aşaması stresi tanımaktır. Kişi kendisinde strese yol açan etmenleri belirlemeli ve bunlarla nasıl baş edeceğini öğrenmelidir. Stres, kişinin kendinden ve çevresinden kaynaklanabilir. Bu yüzden kendisini tanımalı, strese neden olan düşünceler üzerinde çalışmalı ve gerekirse değişimler yapmalıdır. Hoşlanacağı uğraşlar bulmalı, benzer konuda stres yaşayan insanlarla konuşmalıdır. Stresle baş edemediği takdirde profesyonel psikolojik yardım hizmeti almalıdır (Yöndem, 2011). Pehlivan'a göre (1998) stresle baş etmede, bireysel olarak yapabileceklerimiz şunlardır: Beden alıştırmalar ve nefes alıştırmaları. Ayrıca meditasyon yapmak da bu süreçte etkili görülmektedir.

Stres ve Öğretmenlik

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik geçmişten günümüze çok tercih edilen mesleklerdendir. Modern dünyada gelişen teknoloji ve bilim karşısında öğrenciye olumlu davranışlar kazandırması bakımından günümüzdeki önemi daha da önem kazanmaktadır (Ataünal, 2003).

Öğretmenlik mesleği her dönemde kutsal bir meslek olarak algılanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ülkelerin kaderlerini öğretmenler belirlemektedir. Bir ülkenin mimarını, avukatını,

doktorunu, öğretmenini, ülkenin ihtiyacı olan iş gücünü, ülkeyi yöneten yöneticileri öğretmenler yetiştirmektedir (Göktaş ve Yetim, 2000).

Öğretmenlerde Stres

Bu bölümde eğitimin en önemli yapı taşı olan öğretmenlerin mesleki stresi ele alınacaktır. Okullar toplumun eğitilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirmesi, nitelikli insan yetiştirmesi gibi işlevlere sahiptir. Bu işlevlerin yerine getirilmesinde de öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin stres faktörlerinin incelenmesi, sistemin işleyişi bakımından büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yaşadıkları stres yaşadıkları stres bedensel ve ruhsal çöküşlere, performans düşüklüğüne neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenin motivasyonun düşmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin düşüşüne, öğrencilerin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır (Aytaç,2009). Okullar iletişimin yoğun olarak kullanıldığı kurumlardır. Öğretmenler okulun diğer paydaşları ile etkileşim içindedirler. Bu etkileşim duygusal bir boyutta ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu sorumluluk duygusu öğretmenlerde strese neden olabilmektedir (Ensari ve Tuzcuoğlu,1999).Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin günden güne stres seviyeleri artmaktadır. Artan stresle birlikte mesleklerinin sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu durum sadece meslek yaşamlarını değil özel hayatlarında olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenler stresle mücadele yöntemlerini öğrenmeleri gereklidir (Buluş,1999).

Öğretmenlerde İş Stresine Neden Olan Etmenler

İnsanların bedensel ve ruhsal olarak gerilmeleri sonucu ortaya çıkan stres, mücadele edilmediği zaman kişisel verimin düşüşüne, yapılan işten zevk alınmamasına, meslektaşlarıyla iletişimsizliğe neden olur (Baltaş ve Baltaş 2008).

İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için çeşitli hizmet alanlarında çalışmaktadır. Bu hizmet alanlarında da stresi ortaya çıkaran birçok unsur bulunur. Bu unsurlar kurumun işleyişinden kaynaklanacağı gibi iç ve dış çevreden de kaynaklanabilir (Kırel,1991).Her örgütte birçok nedene bağlı stres kaynakları ortaya çıkabilir. Çalışanların eğitim seviyeleri, kişilikleri, kurum içi çatışmalar strese neden olan faktörlerdendir (Öztürk,1995).

Okullarda stresin yoğun olarak yaşandığı kurumlardır. Öğretmenler de bu stresten etkilenip, motivasyon eksikliği, mutsuzluk, öfke gibi durumlar yaşamaktadır. Okul yönetiminin duyarsızlığı, fiziksel koşulların yetersizliği, kalabalık sınıflar, meslektaşlarıyla yaşadıkları iletişimsizlikler öğrenci problemleri, ekonomik sıkıntılar öğretmenlerin stres kaynaklarıdır.

Yapılan bir araştırmada eğitim sisteminden kaynaklanan birçok faktörün öğretmenlerin stres faktörlerini arttırdığı, bu nedenle öğretmenlerin mutsuz olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere gerekli değerin verilmemesi, kendilerine sahip çıkılmaması, öğretim faaliyetlerinin öğrenci merkezli olması, özlük haklarının ve maaş düzeylerinin düşük olması öğretmen stresinin en önemli nedenlerindendir (Aydın,2008).

Öğretmenlerde Stresin Etkileri

Okullarda yaşanan stresin kadın ve erkek öğretmenleri aynı derecede etkilediği, bunun sonucunda da yorgunluk, gerginlik, aşırı sigara tüketimi ve sinirlilik hali ortaya çıkmıştır. Stres kaynaklarında cinsiyet ayrımı olmasa da ortaya çıkan davranış kalıpları bakımından erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla tepki vermişlerdir (Yılmaz,2003).

Yaş bakımından incelendiğinde, 20-30 yaşlardaki öğretmenlerin, 30-40 yaşlardaki öğretmenlere göre örgütsel stresten daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir. Stresle başa çıkma yöntemleri kullanmaları bakımından 20 - 30 yaşlardaki öğretmenler,40-50 yaşlardaki öğretmenlere göre, bu yöntemleri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir (Ertekin,1993).

Öğretmenlerin yaşadıkları stres, eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin stres yaşamasına neden olan faktörleri ve stresle mücadele yöntemlerini bilmeli ve uygulamalıdır. Bunun içinde öğretmenlere davranış bilimleri alanında eğitimler verilmeli, okullardaki çalışanlar arasında iletişim güçlendirmelidir (Pehlivan,2000).

Özel Eğitim

Eğitsel tanılama etkinliklerinin geliştirilmesiyle beraber eğitim ortamlarında özel eğitim hizmetleri için özel gereksinimli öğrenci niceliğinde artışlar yaşanmaktadır. MEB Özel Hizmet Yönetmeliği'ne göre özel eğitim kişisel nitelikleri ve eğitim kabiliyetlerinde yaşıtlarından belirgin seviyede farklılık gösteren bu sebeple özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin eğitim gereksinimlerinin giderilmesi amacıyla bu sahada özel eğitime tabi tutulmuş öğretmen, planlanmış eğitim sistemleri eve özel eğitim teknikleriyle öğrencilerin engel ve niteliklerine uyumlu şartlarda yürütülen eğitim faaliyetleri şeklinde tanımlanmaktadır. Özel eğitime gerek duyan öğrenci ise kişisel

nitelikleri ve eğitim kabiliyetleri sebebiyle yaşıtlarından belirgin seviyede farklılık gösteren bu bağlamda özel eğitime gereksinim duyan kişi şeklinde tanımlanır (MEB, 2010).

Özel gereksinimli kişilerin eğitim ihtiyaçları birtakım durumlar temelinde farklılık gösterebilmektedir. Kişiler nitelikleri doğrultusunda kişisel bazda ayrı ayrı durumlar içerisinde olabilmektedirler. Bu tür farklılıklar dikkate alınarak özel gereksinimli kişilere eğitim sahalarında asgari düzeyde sınırlandırıcı eğitim fırsatı verilmelidir. asgari düzeyde sınırlandırılmış eğitim ortamlarından kasıt özel gereksinimli kişilerin diğerleriyle beraber aynı eğitim ortamında eğitim görebilmesi için oluşturulmuş bütünleştirme faaliyetleridir. Eğitim sahalarında özel gereksinimli kişilerin diğerleriyle beraber gördükleri eğitimlerinde başarılarını yükseltmek, karşılaştıkları sorunları azaltmak, optimum şekilde eğitim imkanlarından faydalanabilmeleri ve eğitim sürecine ait olabilmeleri için eğitim sahalarında bazı tasarım ve düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla kişisel farklılıklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak genel bir tasarım ve yardımcı teknolojilerle öğrencilere zengin eğitim sahası sunulabilmektedir (Bozkurt, 2017).

Özel gereksinimli kişilerin eğitim yeterlilikleri bakımından mevcut farklılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir(Eripek ve Vuran, 2008):

- ✓ Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan kişi
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan kişi
- ✓ Dil ve konuşma güçlüğü olan kişi
- ✓ Duygusal ve davranış bozukluğu olan kişi
- ✓ Görme yetersizliği olan kişi
- ✓ Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kişi
- ✓ İşitme yetersizliği olan kişi
- ✓ Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan kişi
- ✓ Ortopedik yetersizliği olan kişi
- ✓ Otizmli kişi
- ✓ Özel öğrenme güçlüğü olan kişi
- ✓ Serebral palsili kişi
- ✓ Süreğen hastalığı olan kişi
- ✓ Üstün yetenekli kişi
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan kişi

Klasik eğitim olağan gelişimdeki bireylerin ilerleme düzeylerine göre gelişme, yaşları bazında belirlenmekte ve eğitim sahaları da buna göre oluşturulmaktadır. Özel eğitim ise; özel gereksinimli kişilerin performansları bazında beklenen ürünlerin tespiti ve eğitim sahalarının bu duruma göre oluşturulmasını sağlamaktadır. Klasik eğitimle özel eğitimin ayrıldığı ana husus; özel eğitimde eğitim imkanlarının bireyin gereksinimleri bazında kişisel olarak koordine edilmesi, sistemli olarak bunların uygulanış değerlendirilmesidir. Öte yandan öğretmen ve ebeveyn iletişiminde yardımcı hizmetler sağlayan diğer meslek personellerinin de desteğine, eğitim ortamındaki değişikliklere ve geçiş planlamalarına hazırlık hususu da önem arz etmektedir (Eripek ve Vuran, 2008).

Özel eğitimde özel gereksinimleri bireylerin kat ettikleri her adım ve eğitimin her içeriği bireyin kendisi, ebeveynleri, öğretmeni ve toplum açısından önem arz etmektedir (Ulutaşdemir, 2007). Özel eğitimlerin başlıca hedefi; özel gereksinimli kişilerin toplum içerisinde bir başkasına bağımlılığa gerek duymadan hayatını sürdürebilmesi amacıyla gereken bağımsız hayat kabiliyetleri kazanmalarına destek olmaktır (Karabulut, Yıkmış, 2010).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Özel eğitim öğretmenlerini etkileyen stres faktörlerini tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1999)'a göre tarama modeli daha önceden ya da mevcut zamanda oluşmuş bir olayı olduğu gibi betimleyerek açıklamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin stres faktörleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Pendik ilçesinde ilçesinde görev yapan özel eğitim okulu öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Çalışmaya bu ilçedeki Özel eğitimlerde görevli 89 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1: Kişisel Bilgiler

		n	%
Cinsiyeti	Erkek	14	15,7%
	Kadın	75	84,3%
Medeni Durumu	Evli	74	83,1%
	Bekar	15	16,9%
Mezun Olduğu Okul Türü	Yüksekokul	7	7,9%
	Lisans/Yüksek lisans	82	92,1%
Mesleğinizi Seviyor musunuz?	Evet	88	98,9%
	Hayır	1	1,1%
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Biçiminiz	Bilerek ve İsteyerek	64	71,9%
	Mecbur Kaldığım İçin	14	15,7%
	Tesadüfen	11	12,4%
Mesleğinizde Kaçıncı Yılınız	10 yıldan az	9	10,1%
	10-15 yıl	9	10,1%
	15 yıldan fazla	71	79,8%
Çalıştığınız Okul Türü	Resmi	89	100,0%

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,3'ü kadın, %83,1'i evli, %92,1'i lisans ya da yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %98,9'u mesleğini sevdiğini, %71,9'u mesleği bilerek ve isteyerek seçtiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %79,8'inin görev süresi 15 yıldan fazladır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçek, Sarı'nın (2005) tarafından geliştirilmiştir.

Tablo 2: Stres Ölçeği Güvenirlik Düzeyleri

Boyut	**Cronbach's Alpha**
Öğrenci Boyutu	0,826
Kişilik Boyutu	0,820
Müfredat Boyutu	0,629
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	0,775
Yönetim/Denetim Boyutu	0,791
Okul Boyutu	0,808
Meslek Boyutu	0,786
Ölçek Toplamı	0,944

Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir. Ancak, soru sayısı az olduğunda bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak kabul edilebilir (Kalaycı, 2006). Analiz sonucuna göre araştırmada kullanılan boyutların güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Normallik Testi

	n	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Öğrenci Boyutu	89	0,655	-0,181
Kişilik Boyutu	89	-0,136	-0,655
Müfredat Boyutu	89	0,512	-0,643
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	89	-0,092	-0,424
Yönetim/Denetim Boyutu	89	0,284	-0,349
Okul Boyutu	89	0,402	-0,483
Meslek Boyutu	89	-0,051	-0,503
Ölçek Toplamı	89	-0,102	-0,393

Ölçek puanları hesaplanmış ve puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. George ve Mallery (2010) göre; çarpıklık ve basıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında Tabachnick ve Fidell (2013) göre; +1,5 ile -1,5 arasında olursa ölçeğin normal dağıldığını ve parametrik testlerin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçek ve boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında olduğu faktörlerin normal dağıldığı anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler Covid -19 Pandemisi nedeniyle Google form aracığıyla uzaktan internet ortamında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 24.0 ile yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi için Cronbach's alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach's alfa katsayısı ölçeğin güvenirlik düzeyini vermektedir. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanmaktadır. Şencan (2015) tarafından belirtilen ölçütlere göre Alfa (α) katsayısına bağlı olarak araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Normal dağılım koşulunun sağlanması ile parametrik testlerin seçilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda puanlar arasındaki ilişki pearson korelasyon testi ile analiz edilirken puanların demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu t testi ve ANOVA testi (tek yönlü varyans analizi) ile analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin verdikleri cevaplarla ilgili vermiş oldukları cevapların ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) hesaplanarak sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin stres düzeylerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

Tablo 4: Ölçek Maddelerinin Katılım Düzeyleri Ortalaması

	$\bar{x}$	ss
1- Öğrencilerin başarı durumlarının düşük olması stres düzeyimi etkiliyor	1,96	0,865
2- Öğrencilerle iyi iletişim kuramamam stres düzeyimi etkiliyor.	2,36	1,180
3- Hazır olmadığım bir konuda ders vermem stres düzeyimi etkiliyor.	2,19	1,021
4- Öğrencilerin dersime ilgi göstermemeleri stres düzeyimi etkiliyor	1,89	1,016
5- Sınıfımda sorunlu öğrencilerin bulunması stres düzeyimi etkiliyor	2,18	1,134
6- Öğrencilerin dersimle ilgili temel bilgi eksikliğinin bulunması stres düzeyimi etkiliyor	2,39	0,996
7- Öğrencilerin konuları anlamakta zorlanması stres düzeyimi etkiliyor	2,30	0,970
8- Öğrenci devamsızlıklarının fazla olması stres düzeyimi etkiliyor	1,91	0,913
9- Öğrencilerin öğretilenler dışında hiçbir şeyi merak etmemesi stres düzeyimi etkiliyor	2,37	1,081
10- Derslerde öğrencilerin fazla gürültü yapması stres düzeyimi etkiliyor	2,08	1,058
11- Müfettişlerin bana rehberlik yapmaması stres düzeyimi etkiliyor.	3,61	1,311
12-Teftişlerde belirli bir standart uygulanmaması stres düzeyimi etkiliyor	2,76	1,332
13- Okul müdürümüzün dersimi izlemesi stres düzeyimi etkiliyor	2,98	1,357
14-Bir ders yılında çok fazla tatilin olması stres düzeyimi etkiliyor	3,61	1,164
15- İdarecilerimizin öğretmenlerin problemlerine karşı ilgisiz olması stres düzeyimi etkiliyor	1,96	0,999
16- Yaptığım çalışmaların idareciler tarafından takdir edilmemesi stres düzeyimi etkiliyor	2,18	1,183
17- Okulumuzdaki bazı öğretmenlere idarenin fazla avantaj sağlaması stres düzeyimi etkiliyor	2,13	1,120
18- Ders programımda aralarda boş derslerin olması stres düzeyimi etkiliyor	3,63	1,091
19-Müfredatin sık sık değişmesi stres düzeyimi etkiliyor	1,94	1,209
20-Ders müfredatının öğrencilerdeki bireysel farklılıkları göz ardı etmesi stres düzeyimi etkiliyor.	1,79	0,947
21-Ders programını yetiştirme kaygısı stres düzeyimi etkiliyor.	2,33	1,175
22-Ders yoğunluğumun fazla olması stres düzeyimi etkiliyor.	2,28	1,138
23-Branşımın gerektirdiği öğretim yükünün diğer branşlardan fazla olması stres düzeyimi etkiliyor.	2,30	1,318
24-Öğretmenliğin bana yeterli kişisel mutluluk sağlamaması stres düzeyimi etkiliyor.	2,97	1,434
25-Ögretmenliği sevmemem stres düzeyimi etkiliyor.	4,21	1,123
26-Mesleğimde kendimi diğer öğretmenler kadar yeterli görmemem stres düzeyimi etkiliyor.	4,29	1,014
27-Diğer öğretmenlerin beni iyi bir öğretmen olarak görmemeleri stres düzeyimi etkiliyor.	4,20	1,089
28-Ögretmenler arasında iş birliğinin yetersiz olması stres düzeyimi etkiliyor.	2,90	1,332
29-Mesleğimin, beklediğim sosyal statüyü sağlamaması stres düzeyimi etkiliyor.	2,57	1,389
30-Yöneticilerin tutarsız kararları stres düzeyimi etkiliyor.	2,10	1,197
31- Okulun işleyişi ile ilgili görüşlerimi öğretmen arkadaşlarıma ifade edememem stres düzeyimi etkiliyor.	3,07	1,268
32-Öğrencilerim arasında sosyol-ekonomik farklılıkların bulunması stres düzeyimi etkiliyor.	2,76	1,314
33-Okulda öğretmenler arasında dedikodunun yaygın olması stres düzeyimi etkiliyor.	2,72	1,340
34-Okulda görevim dışındaki bazı işlerin sorumluluğunun verilmesi stres düzeyimi etkiliyor.	2,38	1,336
35-Diğer öğretmenlerle yaşadığım sorunlar stres düzeyimi etkiliyor.	2,66	1,279
36-Okul binasının, dersliklerin, laboratuvarların yeterince temiz olmaması stres düzeyimi etkiliyor.	2,33	1,175
37-Okul çevresinin yeterince temiz olmaması stres düzeyimi etkiliyor.	2,36	1,160
38-Okul çevresinde gürültü kirliliğinin fazla olması stres düzeyimi etkiliyor.	2,38	1,192
39-Okul çevresinde yeşil alanların azlığı stres düzeyimi etkiliyor.	2,31	1,154
40-Yoğun ders programı nedeniyle tatil yapamamam stres düzeyimi etkiliyor.	2,89	1,369
41-Görevimin karşılığında aldığım ücretin yetersiz olması stres düzeyimi etkiliyor.	1,74	1,093
42-Öğrenci velilerinin öğretmenlerden beklentilerinin fazla olması stres düzeyimi etkiliyor.	1,96	1,167
43-Ekonomik yetersizliği olan öğrencilere yardımcı olamamam stres düzeyimi etkiliyor.	1,94	1,004
44-Toplum baskısının görevimi en iyi şekilde yapmama engel olması stres düzeyimi etkiliyor.	2,38	1,220

45-Öğretmenliğin "herkesin yapabileceği " bir meslek olarak algılanması stres düzeyimi etkiliyor	1,84	1,107
46-Öğrencilerin saygısız davranışları stres düzeyimi etkiliyor.	2,07	1,175
47-Öğretmenterin ölçme-değerlendirme sistemlerinin farklı olması stres düzeyimi etkiliyor.	3,00	1,314
48-Çevrenin öğretmenlere gereken saygıyı göstermemesi stres düzeyimi etkiliyor.	1,90	1,066
49-Mesleki bilgilerimin yetersiz olduğuna inanmam stres düzeyimi etkiliyor.	3,93	1,185
50-Kendimi geliştirme konusunda çaba harcamamam stres düzeyimi etkiliyor.	3,55	1,297
51-Mesteğimle ilgili yayınları takip edememem stres düzeyimi etkiliyor.	3,36	1,218
52-Hizmet içi eğitimlere katılamamam stres düzeyimi etkiliyor.	3,37	1,326
53-Okulumuzun kütüphanesinin yetersiz olması stres düzeyimi etkiliyor.	3,02	1,422

Yapılan çalışmada, stres faktörlerinden en fazla katılım gösterilen maddeler aşağıda verilmiştir.''Mesleğimde kendimi diğer öğretmenler kadar yeterli görmemem stres düzeyimi etkiliyor.'',''Öğretmenliği sevmemem stres düzeyimi etkiliyor.'',''Diğer öğretmenlerin beni iyi bir öğretmen olarak görmemeleri stres düzeyimi etkiliyor.'' ''Mesleki bilgilerimin yetersiz olduğuna inanmam stres düzeyimi etkiliyor.'',''Ders programımda aralarda boş derslerin olması stres düzeyimi etkiliyor'', ''Müfettişlerin bana rehberlik yapmaması stres düzeyimi etkiliyor.'',''Bir ders yılında çok fazla tatilin olması stres düzeyimi etkiliyor.''Kendimi geliştirme konusunda çaba harcamamam stres düzeyimi etkiliyor.'' Madddeleridir.

Tablo 5: Stres Faktörleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	**x̄**	**ss**
Öğrenci Boyutu	89	2,19	0,66
Kişilik Boyutu	89	3,13	0,88
Müfredat Boyutu	89	1,88	0,71
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	89	3,09	0,87
Yönetim/Denetim Boyutu	89	2,63	0,75
Okul Boyutu	89	2,62	0,77
Meslek Boyutu	89	2,56	0,70

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin stres faktörleri hesaplanmış ve tabloda verilmiştir. Analiz sonucuna göre stres faktörlerinden Öğrenci Boyutu puanı 2,19; Kişilik Boyutu 3,13; Müfredat Boyutu 1,88; Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu 3,09; Yönetim/Denetim Boyutu 2,63; Okul Boyutu 2,62 ve Meslek Boyutu 2,56'dır. Bu sonuçlara göre en önemli stres faktörü Kişilik Boyutu ve Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu'dur.

İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Stres Faktörleri Arasındaki İlişki"ye ilişkin verdikleri cevapların sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Stres Faktörleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korelasyon)

		Öğrenci Boyutu	Kişilik Boyutu	Müfredat Boyutu	Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	Yönetim/Denetim Boyutu	Okul Boyutu	Meslek Boyutu	Ölçek Toplamı
Öğrenci Boyutu	**r**	1							
	p								
	n	89							
Kişilik Boyutu	**r**	,502**	1						
	p	,000							
	n	89	89						
Müfredat Boyutu	**r**	,390**	,288**	1					
	p	,000	,006						
	n	89	89	89					
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	**r**	,444**	,673**	,348**	1				
	p	,000	,000	,001					
	n	89	89	89	89				
Yönetim/Denetim Boyutu	**r**	,542**	,461**	,502**	,618**	1			
	p	,000	,000	,000	,000				
	n	89	89	89	89	89			
Okul Boyutu	**r**	,361**	,464**	,565**	,553**	,568**	1		
	p	,001	,000	,000	,000	,000			
	n	89	89	89	89	89	89		
Meslek Boyutu	**r**	,541**	,500**	,610**	,705**	,709**	,639**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	n	89	89	89	89	89	89	89	
Ölçek Toplamı	**r**	,716**	,719**	,636**	,812**	,828**	,766**	,884**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	89	89	89	89	89	89	89	89

****p<0,01**

Stres faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğrenci boyutu ile kişilik boyutu arasında (r=0,502, p<0.01); müfredat boyutu ile öğretmen/öğretmen ilişkileri boyutu arasında (r=0,348, p<0.01); yönetim/denetim boyutu ile okul boyutu arasında (r=0,568, p<0.01); yönetim/denetim boyutu ile meslek boyutu arasında (r=0,709, p<0.01); pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Kişilik boyutu ile müfredat boyutu arasında (r=0,288, p<0.05); pozitif yönlü zayıf kuvvetli bir ilişki bulunurken öğretmen/öğretmen ilişkileri boyutu (r=0,673, p<0.01), yönetim/denetim boyutu (r=0,461, p<0.01), okul boyutu (r=0,464, p<0.01) ve meslek boyutu (r=0,500, p<0.01) arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Müfredat boyutu ile öğretmen/öğretmen ilişkileri boyutu (r=0,348, p<0.01), yönetim/denetim boyutu (r=0,502, p<0.01), okul boyutu (r=0,565, p<0.01), ve meslek boyutu (r=0,610, p<0.01) arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen/öğretmen ilişkileri boyutu ile yönetim/denetim boyutu (r=0,618, p<0.01), okul boyutu (r=0,553, p<0.01) arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunurken meslek boyutu (r=0,705, p<0.01), arasında pozitif yönlü çok kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Yönetim/denetim boyutu ile okul boyutu (r=0,568, p<0.01), ve meslek boyutu (r=0,709, p<0.01) arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Okul boyutu ile meslek boyutu (r=0,639, p<0.01), arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin stres faktörleri ne düzeydedir? sonuçları Tablo 7, 8, 9, 10 ve 11'de verilmiştir. Tablo 7'de öğretmenlerin stres faktörlerinin gruplandıkları cinsiyet değişkenine göre puanları karşılaştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre stres faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız değişkenler için t-testi kullanılmıştır. Öğrenci alt boyutunda [$t_{(80)}$= 0,670; p>.05], kişilik alt boyutunda[$t_{(80)}$= 1,868; p>.05], müfredat alt boyutunda [$t_{(80)}$= 1,029; p>.05], öğretmen/öğretmen ilişkileri alt boyutunda [$t_{(80)}$= 0,514; p>.05], yönetim/denetim alt boyutunda (t_{80}= 0,692; p>.05), okul alt boyutunda [$t_{(80)}$= 0,450; p>.05] ve meslek alt boyutunda [$t_{(80)}$= 0,1074; p>.05] anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak katılımcıların ortalama puanları kıyaslandığında tüm alt boyutlara ilişkin tutumların erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Stres Faktörlerinin Cinsiyet Bakımından İncelenmesi (t testi)

Cinsiyeti		n	Ort.	ss	t	p
Öğrenci Boyutu	Erkek	14	2,30	0,75	**0,670**	**0,505**
	Kadın	75	2,17	0,65		
Kişilik Boyutu	Erkek	14	3,52	0,96	**1,868**	**0,065**
	Kadın	75	3,05	0,85		
Müfredat Boyutu	Erkek	14	2,13	1,04	**1,029**	**0,320**
	Kadın	75	1,83	0,64		
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	Erkek	14	3,20	0,90	**0,514**	**0,609**
	Kadın	75	3,07	0,87		
Yönetim/Denetim Boyutu	Erkek	14	2,76	0,77	**0,692**	**0,491**
	Kadın	75	2,61	0,75		
Okul Boyutu	Erkek	14	2,71	0,77	**0,450**	**0,654**
	Kadın	75	2,60	0,78		
Meslek Boyutu	Erkek	14	2,74	0,96	**1,074**	**0,286**
	Kadın	75	2,52	0,65		

Tablo 8'de Öğretmenlerin stres faktörlerinin medeni durum değişkenine göre puanları karşılaştırılmıştır. Medeni durum değişkenine göre stres faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız değişkenler için t-testi kullanılmıştır. Öğrenci alt boyutunda[$t_{(80)}$= 0,156; p>.05], kişilik alt boyutunda [$t_{(80)}$=-0,243; p>.05], müfredat alt boyutunda [$t_{(80)}$= 0,849; p>.05], öğretmen/öğretmen ilişkileri alt boyutunda [$t_{(80)}$= -0,849; p>.05], yönetim/denetim alt boyutunda [$t_{(80)}$= 0,373; p>.05], okul alt boyutunda [$t_{(80)}$= -0,455; p>.05] ve meslek alt boyutunda [$t_{(80)}$= -0,121; p>.05] anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 8: Stres Faktörlerinin Medeni Durum Bakımından İncelenmesi (t testi)

Medeni Durumu		n	Ort.	ss	t	p
Öğrenci Boyutu	Evli	74	2,20	0,66	**0,156**	**0,877**
	Bekar	15	2,17	0,68		
Kişilik Boyutu	Evli	74	3,12	0,92	**-0,243**	**0,809**
	Bekar	15	3,18	0,68		
Müfredat Boyutu	Evli	74	1,91	0,72	**0,849**	**0,398**
	Bekar	15	1,73	0,70		
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	Evli	74	3,06	0,90	**-0,849**	**0,398**
	Bekar	15	3,27	0,75		
Yönetim/Denetim Boyutu	Evli	74	2,64	0,79	**0,373**	**0,712**
	Bekar	15	2,59	0,50		
Okul Boyutu	Evli	74	2,60	0,79	**-0,455**	**0,650**
	Bekar	15	2,70	0,69		
Meslek Boyutu	Evli	74	2,55	0,73	**-0,121**	**0,777**
	Bekar	15	2,58	0,54		

Tablo 9'da öğretmenlerin stres faktörlerinin eğitim durumu değişkenine göre puanları karşılaştırılmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre stres faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız değişkenler için t-testi kullanılmıştır. Öğrenci alt boyutunda (t_{80}= 0,870; p>.05), kişilik alt boyutunda [$t_{(80)}$=1,635; p>.05], müfredat alt boyutunda [$t_{(80)}$= -0,486; p>.05], öğretmen/öğretmen ilişkileri alt boyutunda [$t_{(80)}$= 1,370; p>.05], yönetim/denetim alt boyutunda [$t_{(80]}$= 1,410; p>.05], okul alt boyutunda [$t_{(80)}$= 0,842; p>.05] ve meslek alt boyutunda [$t_{(80)}$= 1,032; p>.05] anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak ortalama puanlara bakıldığında müfredat alt boyutu hariç yüksekokul mezunu öğretmenlerin puanları ile ($\bar{x}$= 1,75) lisans/yüksek lisans öğretmenlerin puanları karşılaştırıldığında ($\bar{x}$= 1,89) tüm alt boyutlarda öğretmenlerin stres faktörleri tutumları yüksekokul mezunu öğretmenlerin lehinedir.

Tablo 9: Stres Faktörlerinin Mezun Olunan Okul Türü Bakımından İncelenmesi

Mezun Olduğu Okul Türü		n	Ort.	ss	t	p
Öğrenci Boyutu	Yüksekokul	7	2,40	0,54	**0,870**	**0,387**
	Lisans/Yükseklisans	82	2,17	0,67		
Kişilik Boyutu	Yüksekokul	7	3,64	0,66	**1,635**	**0,106**
	Lisans/Yükseklisans	82	3,08	0,88		
Müfredat Boyutu	Yüksekokul	7	1,75	0,75	**-0,486**	**0,628**
	Lisans/Yükseklisans	82	1,89	0,71		
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	Yüksekokul	7	3,52	0,45	**1,370**	**0,174**
	Lisans/Yükseklisans	82	3,05	0,89		
Yönetim/Denetim Boyutu	Yüksekokul	7	3,02	0,49	**1,410**	**0,162**
	Lisans/Yükseklisans	82	2,60	0,76		
Okul Boyutu	Yüksekokul	7	2,86	0,76	**0,842**	**0,402**
	Lisans/Yükseklisans	82	2,60	0,78		
Meslek Boyutu	Yüksekokul	7	2,82	0,58	**1,032**	**0,305**
	Lisans/Yükseklisans	82	2,53	0,71		

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerinin stres faktörlerine etkisinin anlamlılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenci alt boyutunda, kişilik alt boyutunda, müfredat alt boyutunda, öğretmen/öğretmen ilişkileri alt boyutunda, yönetim/denetim alt boyutunda, okul alt boyutunda ve meslek alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 40: Stres Faktörlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Bakımından İncelenmesi (ANOVA Testi)

		n	Ort.	Ss	f	p	Anlamlılık
Öğrenci Boyutu	Bilerek ve İsteyerek	64	2,21	0,68	**0,229**	**0,796**	-
	Mecbur Kaldığım İçin	14	2,21	0,66			
	Tesadüfen	11	2,06	0,62			
Kişilik Boyutu	Bilerek ve İsteyerek	64	3,10	0,87	**0,605**	**0,549**	-
	Mecbur Kaldığım İçin	14	3,36	0,89			
	Tesadüfen	11	3,02	0,96			
Müfredat Boyutu	Bilerek ve İsteyerek	64	1,90	0,68	**0,114**	**0,892**	-
	Mecbur Kaldığım İçin	14	1,80	0,73			
	Tesadüfen	11	1,84	0,93			
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	Bilerek ve İsteyerek	64	3,11	0,94	**0,285**	**0,753**	-
	Mecbur Kaldığım İçin	14	3,15	0,56			
	Tesadüfen	11	2,91	0,85			
Yönetim/Denetim Boyutu	Bilerek ve İsteyerek	64	2,66	0,78	**0,279**	**0,757**	-
	Mecbur Kaldığım İçin	14	2,65	0,62			
	Tesadüfen	11	2,47	0,80			
Okul Boyutu	Bilerek ve İsteyerek	64	2,68	0,68	**0,612**	**0,545**	-
	Mecbur Kaldığım İçin	14	2,49	0,66			
	Tesadüfen	11	2,45	0,92			
Meslek Boyutu	Bilerek ve İsteyerek	64	2,55	0,69	**0,05**	**0,951**	-
	Mecbur Kaldığım İçin	14	2,51	0,65			
	Tesadüfen	11	2,60	0,87			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin görev sürelerinin stres faktörlerine etkisinin anlamlılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre görev süresi 10 yıldan az olan, 10-15 yıl olan ve 15 yıldan fazla olan öğretmenler arasında Öğrenci Boyutu, Kişilik Boyutu, Müfredat Boyutu, Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu, Yönetim/Denetim Boyutu, Okul Boyutu ve Meslek Boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05).

Tablo 5: Stres Faktörlerinin Görev Süresi Bakımından İncelenmesi (ANOVA Testi)

		n	Ort.	ss	f	p	Anlamlılık
Öğrenci Boyutu	10 yıldan az	9	1,97	0,47	**0,588**	**0,558**	-
	10-15 yıl	9	2,18	0,70			
	15 yıldan fazla	71	2,22	0,68			
Kişilik Boyutu	10 yıldan az	9	2,46	0,75	**3,004**	**0,055**	-
	10-15 yıl	9	3,19	1,09			
	15 yıldan fazla	71	3,20	0,84			
Müfredat Boyutu	10 yıldan az	9	1,97	0,58	**1,047**	**0,355**	-
	10-15 yıl	9	1,56	0,67			
	15 yıldan fazla	71	1,90	0,73			
Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu	10 yıldan az	9	3,02	0,67	**0,049**	**0,952**	-
	10-15 yıl	9	3,15	1,10			
	15 yıldan fazla	71	3,09	0,88			
Yönetim/Denetim Boyutu	10 yıldan az	9	2,67	0,79	**0,074**	**0,929**	-
	10-15 yıl	9	2,72	0,76			
	15 yıldan fazla	71	2,62	0,75			
Okul Boyutu	10 yıldan az	9	2,42	0,82	**1,089**	**0,341**	-
	10-15 yıl	9	2,35	0,93			
	15 yıldan fazla	71	2,68	0,75			
Meslek Boyutu	10 yıldan az	9	2,38	0,51	**2,208**	**0,116**	-
	10-15 yıl	9	2,15	0,41			
	15 yıldan fazla	71	2,63	0,73			

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerin yaşadıkları stres faktörlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla Ege Bölgesi'nde bulunan bir ilçede 89 öğretmene anket uygulanmış, anket sonuçları incelenerek bulgulara ulaşılmıştır.

Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Pandemi döneminde stres düzeyleri, aldıkları ücretin yetersiz olması, ders müfredatının öğrencilerdeki bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, öğretmenliğin "herkesin yapabileceği " bir meslek olarak algılanması, öğrencilerin derse ilgi göstermemeleri, çevrenin öğretmenlere gereken saygıyı göstermemesi, öğrenci devamsızlıklarının fazla olması, müfredatın sık sık değişmesi, ekonomik yetersizliği olan öğrencilere yardımcı olunamaması stres düzeyini etkilemektedir. Alan yazında benzer bulgular tespit eden çalışmalar görülmüştür. Sarı (2005) ise "öğrencilerin başarı durumunun düşük olmasını en fazla strese neden olan durum olarak belirlemiştir. Yıldırım (2008) ise araştırmasında "velilerin çocukların eğitimiyle ilgilenmemeleri" en fazla strese neden olan durum olarak belirlerken, Turna (2014), öğretmende en fazla strese neden olan durum olarak "öğretmenlik mesleğinde maaşın yetersiz olması" olarak bulmuştur.

Çalışmada elde edelin bulgulardan birisi de özel eğitim öğretmenlerinin yaşamış oldukları iş stresi sebebiyle karşılaştıkları sağlık sorunlarıdır, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşamış oldukları sağlık sorunlarından bazıları baş ağrısı ve mide rahatsızlıklarıdır. Bu bulgular alan yazında yalan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Bir araştırmada iş stresinin sebep olduğu sağlık sorunları arasında sürekli olarak tekrar eden baş ağrısı, grip, mide bulantısı, sigara gibi sağlığa zararlı maddelerin kullanımı, özgüven düşüklüğü, uyku düzensizliği, sinirlilik hali ve bel ağrıları gibi rahatsızlıklar gösterilmiştir (Çam, 1992).

Çalışmada elde edilen bulgulardan birisi de öğretmenlerin stres kaynakları arasında okullarda sürmekte olan sosyal ilişkiler ağı, okulun ortamı, okul örgütünde süregelen bürokratik yapıların da iş stresinin kaynakları arasında olduğudur. Okullarda meydana gelen ve olumsuzluk içeren, öğrenci ailelerinin davranışları, yönetim kademesinin olumsuz eylemleri, meslektaşlar arasında sağlıksız ilişkilerin gelişmesi ve iş birliğinin yeterli düzeyde olmaması, sınıf mevcutlarının yüksek oluşu, eğitim öğretimde kullanılmakta olan materyallerin eksikliği, okulun fiziki yapısındaki aksaklıklar, öğrencilerin akademik başarısının düşük oluşu, okul temizliği, ısı ve ışık gibi olgular da iş stresine sebep olan faktörler olarak sayılmıştır. Bunlara ek olarak öğretim programlarının ve sistemin sürekli olarak değiştirilmesi, modern çağın gereklerine uygun bir şekilde donanım sahibi olamamış yöneticiler, öğretmen mesleğinin statüsünden kaynaklanan problemler, beklentilerin yüksek oluşu ve öğretmenlik mesleğine yönelik olarak kariyer sisteminin gelişmemiş olması da özel eğitim öğretmenlerinde iş stresini doğuran olgular olarak belirlenmiştir. Öztürk'ün (1995) yapmış olduğu araştırmada elde edilen bulgular çalışmadaki tüm bu sayılan bulgular ile örtüşmektedir.

İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğrenci boyutu ile kişilik boyutu, müfredat boyutu, öğretmen/öğretmen ilişkileri boyutu, yönetim/denetim boyutu, okul boyutu ve meslek boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Turna (2014), öğrenciler boyutunun, erkek öğretmenlerde bayan öğretmenlere göre daha fazla strese sebep olduğunu belirlemiştir. Kişilik Boyutu ile Müfredat Boyutu arasında pozitif yönlü zayıf kuvvetli bir ilişki bulunurken Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu, Yönetim/Denetim Boyutu, Okul Boyutu ve Meslek Boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Müfredat Boyutu ile Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu, Yönetim/Denetim Boyutu, Okul Boyutu ve Meslek Boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu ile Yönetim/Denetim Boyutu ve Okul Boyutu ve arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunurken Meslek Boyutu arasında pozitif yönlü çok kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Müfredat Boyutu ile Öğretmen/Öğretmen İlişkileri Boyutu, Yönetim/Denetim Boyutu, Okul Boyutu ve Meslek Boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Okul Boyutu ile Meslek Boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Sarı (2005) yaptığı çalışmada alt boyutları yaş, cinsiyet, öğrenim durumu gibi değişkenler açısından ele alırken bu çalışma alt boyutları kendi içinde karşılaştırma yaparak ele almıştır. Çalışma bu şekli ile farklılık göstermektedir.

Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Cinsiyet bakımından stres faktörlerinin bütün boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu çalışmaya benzer çalışma yapan Sarı (2005), okul boyutunun, bayanlarda erkeklere göre daha fazla strese neden olduğunu tespit etmiştir ki, bu sonuç çalışmamızla da örtüşmemektedir. Demirtaş (2006), çalışmasında kadınlardaki depresyon durumunun erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan bir tanesi özel eğitim öğretmenlerinde iş stresinin birçok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterdiği gerçeğidir. Bu faktörler arasında cinsiyet ve yaş gibi olgular bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet konusunda çelişkili bir takım görüşler söz konusudur. Cinsiyet konusuna ek olarak yaş konusunun da iş stresi süreçlerini etkilediği görülmektedir. Belli yaş aralıklarındaki özel eğitim öğretmenlerinin diğer yaş aralığındaki meslektaşlarına göre daha fazla iş stresine maruz kaldıkları görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan bazıları iş stresinin kaynağı ile ilgili olan bulgulardır. Özel eğitim öğretmenlerinde iş stresi alanları mercek altına alındığında en fazla stres yaratan alanlardan birisinin öğrencilerden kaynaklanan iş stresi olduğu görülmektedir. Öğrencilerden kaynaklı iş stresini, mesleği icra ederken içinde bulunulan koşulların yaratmış olduğu stres türleri izlemektedir. Sırasıyla bu iki faktörden sonra öğrenci ailelerinden ve iş yükünden kaynaklanan stresin de öğretmenlerin iş stresine neden olan kaynaklar arasında olduğu görülmektedir. Bu stres kaynaklarına ek olarak öğretmenlerin meslektaşlarından ve yönetim kademesinden kaynaklanan iş stresini de sayabiliriz, tüm bu açıklanan stres kaynakları ile ilgili çıkarımlar Öztürk'ün (1995) araştırmalarındaki veriler ile örtüşmektedir.

Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinde stresin etkilerini yönetme ve iş stresi ile başa çıkma konularında cinsiyet temelli bir takım farklılıkların bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu durumu destekler nitelikte çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çalışma bulguları ile örtüşen bir araştırmada, erkeklerin eşlerinden aldıkları sosyal destek sebebiyle iş stresinden korunma konusunda kadın meslektaşlarına göre daha avantajlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerde, erkek öğretmenler için ulaşılmış araştırma bulgularına ulaşılamamıştır. Erkek öğretmenlerin eşlerinden aldıkları desteğe çok güvendikleri, bu sosyal destek sayesinde iş stresinin olumsuz bir takım etkilerinden korundukları bahsi geçen araştırmada ortaya konan bir bulgudur (Çardak, 2002).

Medeni durum bakımından stres faktörlerinin bütün boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Turna'nın (2014)araştırmasında alt boyutların hiçbirinin anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu çalışma sonucu bizim çalışmayla örtüşmektedir. Ama Aladağ (2015) araştırmasında, medeni durum değişkenine sadece okul imkânları ve denetim boyutunun medeni duruma göre farklılaştığı, diğer boyutlarda herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Benzer çalışmada bulunan Yıldırım'ın (2008)araştırmasında, öğretmenlik mesleği alt boyutu anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu iki çalışma sonucu yaptığımız araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Mezun olunan okul türü bakımından stres faktörlerinin bütün boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Turna'nın (2014)araştırmasında sınıf Öğretmenlerinin Okulun İmkânları ve Denetim, Okul Yönetimi, Öğretmenlik Mesleği, Meslektaşlar, Velilerin Müdahalesi alt boyutlarına ilişkin tutumları Cinsiyet, Mezuniyet Durumu, Mezuniyet Alanı ve Medeni Durumuna göre farklılık göstermemektedir. Bu çalışma sonucu yaptığımız araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

d) Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni bakımından stres faktörlerinin bütün boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Sarı'nın (2005)çalışması da benzer sonucu vermektedir.

e) Görev süresi bakımından stres faktörlerinin bütün boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Pilatin (2010).kıdem yılı arttıkça, öğretmenlerin stresle ilgili algılarının arttığını belirlemiştir. Yıldırım (2008) ve Turna'nın (2014)araştırmasında ise okul imkânları ve denetim alt boyutu ile öğrenciler alt boyutunun kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışma sonuçları da bizim çalışmayla örtüşmemektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin stres düzeyini olumsuz olarak etkileyen maddelere yönelik öneriler;

Öğretmenlerin aldıkları ücretler artırılmalıdır.

Ders müfredatı hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkların göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlik, "herkesin yapabileceği " bir meslek olarak algılanmamalıdır.

Öğrencilerin derse karşı ilgisini çekmeye çalışılmalıdır.

Çevrenin öğretmenlere gereken saygıyı göstermesi gerekmektedir.

Öğrenci devamsızlıklarının önüne geçilmelidir.

Müfredat sık sık değiştirilmemelidir.

Ekonomik yetersizliği olan öğrencilere yardımcı olunmalıdır.

KAYNAKÇA

Agma, F.S. (2007). İş Yaşamında Stresin Nedenleri ve Olumsuz Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akgün, A. ve Kemaloğlu, A.K. (1991). Stres Yönetimi. Milli Eğitim Vakfı Dergisi, Ankara.

Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), 359-366.

Aladağ, E.(2015). Öğretmenlerin Stres Kaynakları Algıların ve Stresle Baş etme Yollarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi.(Yüksek Lisans Tezi).Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Gaziantep.

Argon, T. ve Ateş, H. (2007). İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğretmenlerini Etkileyen Stres Faktörleri. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 51-60.

Ataünal, A.(2003).Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen.Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Aydın, İ.P. (2008). İş Yaşamında Stres. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Aytaç, S. (2009). İş Stresi Oluşumu Nedenleri Başa Çıkma Yolları Yöntemi. İş Stresi Yönetimi El Kitabı, Erişim Tarihi:06.11.2020 Erişim Adresi:https://docplayer.biz.tr/2788121-Is-stresi-yonetimi-el-kitabi-is-stresi-olusumu-nedenleri-basa-cikma-yollari-yonetimi.html .

Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri. ıv. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998 Pamukkale Üniversitesi-Denizli. PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 2000, Sayı:7.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1998). Stres ve Başa Çıkma Yolları. (18.basım).İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). Stres ve Başa Çıkma Yolları. (36.basım).İstanbul: Remzi Kitapevi.

Barutçugil, İ. (2002). Performans Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Bulut Bozkurt, N. (2004). İlköğretim Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Değişkenlerle İlişkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.Malatya.

Bursalıoğlu, Z. (1999). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.

Buluş, M. (1999).Öğretmenlerde Stres Belirtileri, Nedenleri,Başa Çıkma Teknikleri. Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi,4(2), 121-134.

Cam, E.(2004).Çalışma Yaşamında Stres ve Kamu Kesiminde Kadın Çalışanlar, Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi. ISSN: 1303-5134

Cemaloğlu, N.ve Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Tükenmiş Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 5(2), 464-468.

Çam, O.(1992).Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması.7.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Çardak,M. (2002). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ile Stresle Başa Çıkma Yolları (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Niğde

Demirtaş, H. (2006).Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitimin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri.Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırma Dergisi, 1(1), 24-32.

Ergin, Akif (1995). İletişim. Ankara: Pegem Yayınları .

Ertekin, Y. (1993). Stres ve Yönetimi Ankara: Türkiye ve Orta Amme İdaresi Yayınları, No:253

Ensari, H.ve Tuzcuoğlu S. (1999).Marmara Üniversitesine Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü. Öneri, C:2, S:11,S:51-63.

Eroğlu, F. (1998).Davranış Bilimleri. İstanbul:.Beta Basın Yayın Dağıtım.

Ergül,A., Kılıç,R ve Örücü,E. (2011). Çalışma Yaşamımda Stresin Birey Üzerindeki Etkileri. Akademik Barış Dergisi, Sayı:26.

George,D.,and Mallery,M.(2010). SSPS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference.Boston.

Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin Anlam, Meslek Sürdürme, Stres ve Tükenmişlik Durumlarının Ruhsal Yaşamları Yönünden Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Temmuz 2019, Cilt 27, Sayı 4, s1383-1394.

Göktaş, Z. Ve Yetim, A. (2000). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2.Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Çanakkale.

Güler, A. (1998). Öğretmen Yetiştirme. Milli Eğitim Yayınları, Ankara.

Gümüşeli, A. (1996). İstanbul İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretim Liderligi Davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul

Günbayı V.Çelik, (2004). Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bir Araştırma. Milli Eğitim Dergisi, 3(1), 11-19.

Günbayi İ.ve Tokel A.(2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12(3), 377-389.

Kalaycı, Ş. (2016). SPSS Uygulamaları Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara, Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ankara: Nobel Yayınları.

Kırel, Ç. (1991). Örgütlerde stres kaynaklarının çalışan kadınlar üzerindeki etkileri ve Eskişehir bölgesinde bir uygulama çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., & Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(3), 405-428.

Öztürk, N. (1995). Özel eğitimöğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler (İzmir örneği).(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Pehlivan, İ. (1993). Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları. Yayımlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pelivan, İ. (1998). Stresle Başa Çıkmada Bireysel Örgütsel Stratejiler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(2), 110-131.

Pehlivan, İ. (2000). İş Yaşamında Stres. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Pilatin, H. (2010). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerini Etkileyen Stres Faktörleri ve Başetme Yöntemleri "Yozgat İli Akdağmadeni İlçesi Örneği".(Yüksek Lisans Tezi).Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarı, T. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Stres Düzeylerini Etkileyen Etkenlere İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). (http://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/) Tez No:158872 Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Denizli.

Şanlı, Ö. (2017).Öğretmenlerin Algılanan Stres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt. 16(61), 385-396.

Şencan, H. (2015). Sosyal Ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik Ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education.

Tekin, E.,Yazgan Çilesiz,Z., Gede,S.(2019.). Farklı Meslek Gruplarında Çalışanların Algılanan Stres Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları.Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.9(1),79-89.

Telman, N. (1986).Stres ve İnsan. Stres Yönetimi Semineri, Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü,Gebze/Kocaeli.

Tınaz, P.(2005). İşyerinde Psikolojik Mobbing .Çalışma ve Toplum, 2006/4

Turna, H. (2014). Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Stresle Baş Etme Yolları (Edirne İli-Keşan İlçesi). (Yüksek Lisans Tezi). (http://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/) Tez No: 366722. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım,D.F.(2008).''Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları Ve Başetme Yolları'',(Kilis İli Örneği),Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Yılmaz,A. (2003). Örgütsel Yaşamda Stresin Kamu Çalışanlarının Performansa Etkileri Üzerine Bir Araştırma.Celal Bayar Üniversitesi İ.B.F. Dergisi, 7(1), 44-56.

Yöndem, Z.D. (2011). Kişi Dinamikleri ve Stresle Baş Etme. Ankara: Elif Yayınevi Yayınları.

Yüksel, H. (2014). Çalışma Yaşamı ve Stres Kavramı. Manas Sosyal Araştırnalar Dergisi,3(3),109-131.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Education Managment

Kadın Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Examining the Professional Burnout Levels of Female Classroom Teachers

ÖZET

Tükenmişlik çalışanların iş ortamına karşı negatif duygular içinde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyler çalışma ortamında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durumlar karşısında çalışma ortamına yönelik negatif duygular içinde olabilirler ve bu durum çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Çalışanların sahip olmuş oldukları çeşitli olumsuz durumlar doğrultusunda yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik olarak tutum ve davranışlarında negatif durumlar söz konusu olabilir. Bu araştırmanın amacı kadın sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının tespit edilmesidir. Araştırma kadın sınıf öğretmenlerinin farklı demografik özelliklerine göre tükenmişlik algılarının tespit edilmesi adına önemlidir. Araştırma açıklayıcı ve tanımlayıcı tiptedir. Araştırmanın evrenini kadın sınıf öğretmenlerinin oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kadın sınıf öğretmenlerinin araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Veri analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kadın, Tükenmişlik

ABSTRACT

Burnout is defined as the negative feelings of employees towards the work environment. Individuals may have negative feelings about the work environment in the face of various negative situations they have experienced in the work environment, and this situation has a negative effect on the performance of the employees. There may be negative situations in the attitudes and behaviors of the employees towards their managers and colleagues in line with various negative situations they have had. The aim of this study is to determine the burnout perceptions of female classroom teachers. The research is important for determining burnout perceptions of female classroom teachers according to different demographic characteristics. The research is descriptive and descriptive. The universe of the study consists of female classroom teachers. In collecting the data, necessary information about the research of female classroom teachers was given. SPSS package program was used in data analysis.

Keywords: Teacher, Woman, Burnout

Çiğdem İnanç [1]
Kamile Gezgüç [2]
Murat Başal [3]
Hülya Yılmaz [4]
Neslihan Oflaz [5]
Büşra Kaya [6]

How to Cite This Article
İnanç, Ç., Gezgüç, K., Başal, M., Yılmaz, H., Oflaz, N. & Kaya, B. (2023). "Kadın Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5064-5076. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67690

Arrival: 13 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem

Çalışanların sahip olmuş oldukları çeşitli olumsuz durumlar doğrultusunda yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik olarak tutum ve davranışlarında negatif durumlar söz konusu olabilir. Çalışanların tükenmişlik algılarının yüksek olması performanslarını olumsuz yönde etkilerken aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de arttırmada önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle yöneticiler tarafından çalışanların tükenmişlik algılarının düşürülmesine yönelik olarak stratejilerin üretilmesi gerekmektedir. Bunun yanında tükenmişlik düşüncesine kapılmış insanların hayat enerjilerinin de azaldığı gözlemlenmektedir (Barutçu ve Serinkan 2008, 545). Kişisel kaynakların kalmadığı, hayatlarını sürdürürken ümitsizliğin ve tasaların arttığı ve kötü durumların yükselmesi tükenmişlik kavramını ifade eder. Tükenmişlik çalışanların iş ortamına karşı negatif duygular içinde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyler çalışma ortamında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durumlar karşısında çalışma ortamına yönelik negatif duygular içinde olabilirler ve bu durum çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Başka bir açıklama ile tükenmişlik ise kişinin olumsuz olarak süren bir durumun olması ve ifade edilen bu durumu kabul etme durumuna gelmesidir (Çam 1991, 21).

Tükenmişlik çalışanların iş ortamına karşı negatif duygular içinde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyler çalışma ortamında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durumlar karşısında çalışma ortamına yönelik negatif duygular içinde olabilirler ve bu durum çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Kişisel

[1-3] Okul Müdürü., MEB, Antalya, Türkiye
[2-4] Müdür yardımcısı., MEB, Antalya, Türkiye
[5] Öğretmen., MEB, Antalya, Türkiye
[6] Öğretmen., MEB, Erzurum, Türkiye

kaynakların kalmadığı, hayatlarını sürdürürken ümitsizliğin ve tasaların arttığı ve kötü durumların yükselmesi tükenmişlik kavramını ifade eder. Çalışanların sahip olmuş oldukları çeşitli olumsuz durumlar doğrultusunda yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik olarak tutum ve davranışlarında negatif durumlar söz konusu olabilir. Çalışanların tükenmişlik algılarının yüksek olması performanslarını olumsuz yönde etkilerken aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de arttırmada önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle yöneticiler tarafından çalışanların tükenmişlik algılarının düşürülmesine yönelik olarak stratejilerin üretilmesi gerekmektedir. Bunun yanında tükenmişlik düşüncesine kapılmış insanların hayat enerjilerinin de azaldığı gözlemlenmektedir (Barutçu ve Serinkan 2008, 545). Başka bir açıklama ile tükenmişlik ise kişinin olumsuz olarak süren bir durumun olması ve ifade edilen bu durumu kabul etme durumuna gelmesidir (Çam 1991, 21).

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- ✓ Kadın sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin dağılımı nasıldır?
- ✓ Kadın sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kadın sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının tespit edilmesidir.

Araştırmanın Önemi

Araştırma kadın sınıf öğretmenlerinin farklı demografik özelliklerine göre tükenmişlik algılarının tespit edilmesi adına önemlidir. Kamu hizmetlerinde çalışanların performanslarını yüksek olması kamu hizmetlerinde kalitenin artırılabilmesi amacıyla önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin tükenmişlik algılarının tespit edilmesi ve bu yönde gerekli girişimsel çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının tespit edilmesine yönelik olarak yürütülecek anket çalışmaları literatürde önemli konular arasında yer almaktadır.

Sayıltılar

Araştırmanın sayıltıları şu şekildedir:

- ✓ Araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenlerinin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- ✓ Araştırmada kullanılan anket formunun araştırmanın amacını açıklamada yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- ✓ Araştırma kadın sınıf öğretmenlerinin ile sınırlıdır.
- ✓ 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tükenmişlik Kavramı

Kişilerin kaynaklarının bitmiş olması, hayatları boyunca mutlu olmayan, olumsuz düşüncelerin bulunduğu olaylarda tükenme kavramı meydana gelmektedir. Bu durumlardan ötürü tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin hayat enerjileri kalmadığı görülmektedir (Barutçu ve Serinkan 2008, 545).

Freudenberger kurumsal stresle ilgili incelemelerde bulunan hapishaneden yeni tahliye olanların hayatını sürdüğü serbest bakım evi ve yurtlar dahilinde iş görenlerde meydana gelen stres tepkileri ile ilgili bir araştırmada bulunmuştur. Freudenberger bunların yanında birde çeşitli iş kollarında araştırmalarını devam ettirmiştir. Tükenmişlik ise onun tanımlamasına göre, kuvvetin kalmaması, erkenin düşmesi, düşük performans sonuçları ya da kişisinin iç kaynaklarıyla ilgili olan elde edilemeyen istekler neticesinde oluşan tükenme olarak ifade etmiştir (Sürgevil 2006, 78).

Çalışma hayatındaki en önemli sorunlardan biri olarak kabul edilen tükenmişlik, bireyin çalışma yaşamının kalitesini belirleyen ve sağlığını etkileyen önemli bir olgudur. Tükenmişlik terimi, çeşitli araştırmacılar tarafından geniş bir şekilde, iş hayatında sürekli stres altında olan çalışanların yaşamlarını olumsuz etkileyen bir terim olarak tanımlanmıştır (Akkoç ve Tunç, 2015: Dört).

1970'lerden bu yana çalışan sorunlarına duygusal zayıflık, yorgunluk ve kişisel enerji kaybı ile başlayan bir süreç, kişisel duyarsızlaşma ve azalan kişisel tatmin ile literatür araştırmalarında tanımlanmıştır. Bu anlamda tükenmişlik, çalışan davranışlarını olumsuz etkileyen bir sendromdur (Işıkhan, 2016: 370). Tükenmişlik, teorik gelişiminin ilk

yıllarında insanlarla yüz yüze iletişim ve işi olan tıp profesyonellerinin, ancak insanlarla sürekli iletişim halinde olan profesyonellerin sorunu olarak düşünülmüştür (Çavuşoğlu, 2009: 13).

Tükenmişlik, kişiden kişiye değişmekle birlikte, kişinin enerjisini düşüren ve sürekli baskı altında çalışan, işle ilgili sorunların yol açtığı, başarısızlık duygusunu artıran olumsuz bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu kronik gerilim durumu, sürekli stresin sonucudur (Maslach, 2003:189).

Bireylerin işyerinde yaşadığı olumsuzluklar, beklentileri karşılayamama, uzun çalışma saatleri ve insanlarla uğraşma, çalışan yorgunluğuna ve duygusal çöküntüye yol açmaktadır. yapısı zamanla değişebilmektedir (Yüksel, 2009: yirmi iki). Birincisi, sağlık, eğitim, güvenlik vb. Hizmet çalışanlarında yorgunluk ve zihinsel yorgunluk üzerine yapılan araştırmalar zamanla diğer mesleklere de sıçramıştır. Tükenmişlik, bireyin işinde yaşadığı hayal kırıklığı ve depresyon düzeyine göre gelişen, işine eşlik eden işgörenlerde anlam kaybına ve motivasyon eksikliğine yol açan psikolojik bir deneyimdir (Çelebi, 2013).

Tükenmişliği Açıklamaya Yönelik Modeller

Tükenmişliğin Evreleri

Tükenmişlik ani bir fenomen değildir. Tükenmişliğin bireyin tutum ve davranışlarını etkilemesi için belirli bir sürenin geçmesi ve bireyin mevcut iş ortamını değerlendirmesinin olumsuz olması gerekir. Tükenmişlik bu nedenle kademeli olarak başlayan kronik bir hastalıktır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 396).

Tükenmişliğin temeli, bireyin duygusal değerlendirmesidir. Kişilerarası ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı alanlarda, bireyin sürekli duygusal zorluklar ve zorunluluklar karşısında hissettiği ilk duygu hayal kırıklığıdır (Güllüce ve İşcan, 2010:9). Tükenmişliği tanımlamak için farklı modellere uygun farklı tükenmişlik aşamaları vardır. Bu aşamalar, kesintilerle biten ve başlayan süreçler yerine döngüler halinde gerçekleşir. İşte tükenmişlikten çalışma hayatına geçiş istasyonları.

İlk aşama: Bireyin çalışmalarının başlangıcını temsil eden bu evre Coşku ve Coşku evresi olarak tanımlanır. Bu aşamada, bireyler işlerinde başarılı olmaya ve yaşamlarında anlam yaratmaya kararlıdırlar. Bu nedenle işle ilgili tüm konularda esnek olan çalışanlar, uzun çalışma saatlerine, iş yüküne ve baskıya tutarlı bir şekilde tepki verirler (Kaçmaz, 2005:30).

İkinci aşama: Bu aşamada bireysel çabalara verilen tepkiler olarak değerlendirilen etkiler duygusal olarak analiz edilir. Bu dönem, bireyin iş doyumunun ve motivasyonunun düştüğü bir dönemi ifade eder. Birey, iş odaklı gösterdiği dikkat ve çabanın karşılığını alamayınca bir platoya girmekte ve ilgi alanları değişmektedir (Erol ve Tarhan Öztoprak, 2015: 91).

Üçüncü bölüm: Hayal kırıklığı aşaması genellikle bir çalışanın taahhüdü sonuç vermediğinde başlar. Kişisel şevk ve coşkunun azaldığı ve başarıyı engellediği görüşü, yeni bir denge arayışına yol açar. Engellenme duygularının, bireylerin direnmeleri için yeterli bir sebep olduğu, yeni durumlara uyum sağlamak için onları olumsuz davranışlarda bulunmaya sevk ettiği gösterilmektedir (Kayabaşı, 2008: 196).

Dördüncü aşama: Kayıtsızlık veya umutsuzluk aşaması olarak tanımlanır. Bu aşamada kişinin işe olan ilgisi azalmaktadır. Görev ve sorumluluklara ilgide azalma, işe geç kalma, fazla mesai yapmama, çalışma arkadaşlarına ve hizmet ettikleri kişilere ilgisizlik (Erol ve Tarhan Öztoprak, 2015: 91).

Bu aşamalar ve faktörler, bireysel tükenmişlik düzeylerini belirlemek için bir araya gelir. Tükenmişlik zamanla gelişebilmekte ve bireyler bu sendroma yanıt olarak zihinsel durumları ve fiziksel yorgunlukları zamanla değişebileceğinden çalışmaya devam edebilmektedir (Ceyhan ve Siliğ, 2005: 44).

Tükenmişliğin Belirtileri

İşletme iş görenlerinde tükenmişlik düşüncesinin meydana gelmesinden sonra şirketin sağladığı hizmet ve arz ettiği ürünlerde niteliklerinin azalması durumu oluşmaktadır. Belirtilen bu durumlar doğrultusunda üç biçimde grup altına oluşan tükenmişliğin belirtileri şu şekildedir (Çam ve Izgar 2001):

- ✓ Fiziksel Belirtiler
- ✓ Davranışsal Belirtiler
- ✓ Psikolojik Belirtiler

Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlikle ilgili meydana gelen fiziksel belirtiler şu şekilde ifade edilebilir (Dilsiz 2006, 15):

- ✓ İş görenlerdeki uyku sorunları ve uykusuzluklar,
- ✓ Çabuk kilo verme problemleri,
- ✓ Kolesterol düzeyleri deki artışlar,
- ✓ Sıkça karşılaşılan baş ağrıları,
- ✓ İş görenlerdeki ağrı ve sızılar,
- ✓ Sokulumda meydana gelen sorunlar,
- ✓ Soğuk algınlığı ve gribin artması,
- ✓ İş görenlerin halsiz ve tükenmiş olmaları,
- ✓ Kalp hastalıklarında meydana gelen yükselişlerdir.

Davranışsal belirtilen hal ve hareketlerde tükenmişliğin gözlemlenmeye başlaması nu durumun zaman geçtikçe arttığını göstermektedir. Şirketlerde bulunan idare ekiplerinin bu durumu sezinlemeli ve durumla ilgili önlemlerini alması önem arz etmektedir. Tükenmişlik aynı zamanda şirketlere maddi manevi zararlara uğratabilecektir (Maraşlı 2003, 22).

Psikolojik Belirtiler

Tükenmişliğin beraberinde getirdiği psikolojik belirtileri şu şekilde ifade edilebilir (Sabuncuoğlu, 1996):Aile içinde meydana gelen sorunlar; bunlar aile üyelerine önem verilmemesi, sebepsiz yere evden uzak durma, ailesi tarafından bireyin dışta kaldığını hissetmesi ile cinsel hayattaki sorunlar,

- ✓ Uykuların dengesinin bozulması,
- ✓ Ruhsal hastalıkların ortaya çıkmasıdır,
- ✓ Depresyon görülmesidir.

Tükenmişliğin Etkileyen Faktörler

Tükenmişlik çalışmaları, sendromun kişisel ve profesyonel yaşamdaki nedenlerine neden olan faktörleri ilişkilendirebilir. Tükenmişlik araştırmalarının ilk birkaç yılında bireyin kişisel özellikleri ile sosyal çevresi arasındaki ilişkiden kaynaklanan nedenlerin yanı sıra ilerleyen yıllarda iş yaşamı faktörleri devreye girmiştir (Polatcı ve Özçalık, 2013: 20). Bireysel tükenmişliğin nedenleri karmaşıktır. Tükenmişliğe neden olan faktörlerin birbiriyle bağlantılı olması bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu nedenle tükenmişliğe neden olan faktörlerin farklı açılardan ele alınması gerekmektedir (Kaşlı ve Aytemiz Seymen, 2010: Dört).

Bireysel Faktörler

Tükenmişliğin bireysel nedenlerinin başında bireysel kişilik özellikleri gelmektedir. İş beklentilerini ve derecelendirmelerini etkileyen kişilik özelliklerine sahip çalışanların tükenmişlik yaşama olasılığı daha yüksektir. A tipi kişilik yapısına, mantıksız beklentilere ve nispeten düşük özgüvene sahip kişiler tükenmişliğe daha yatkın olabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008: 71).

Kişilik Tipi A bireylerin mükemmeliyetçi yaklaşımı, yüksek iş beklentilerine yol açabilir. Bu tip kişiler yaptıkları hataları kabul etmezler, eleştiriden çekinmezler, sorumluluk duygusu güçlüdür ve bu nedenle işlerini her şeyden çok önemserler. Bu kişilik tipine sahip kişiler yoğun duygular yaşadıkları için tükenmişliğe yatkındırlar (Eren, 2017: 305-306). Stresle başa çıkamayan pasif, gergin kişilerin tükenmişliğe daha yatkın olduğu bulunmuştur. Bu kişiler arasındaki etkisiz iletişim tükenmişlik riskini artırır (Zopiatis ve Constanti, 2002: 300)

Yüksek hedefler ve mantıksız beklentiler, tükenmişliğin başlıca nedenleridir. Özellikle yeni işe alınanlardan yüksek beklentiler tükenmişliğe neden olabilir. Gerçekçi olmayan beklentiler, bireylerin dengesizlik unsuru olarak kişisel performans değerlendirmelerinde sorunlara neden olabilir (Gökçe,2010:25).

Tükenmişlik ve bireysel cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar kadınların tükenmişliğe daha yatkın olduğunu bulurken, bazı araştırmalar erkeklerin kadınlara göre daha fazla tükenmişliğe yatkın olduğunu bulmuştur (Gümüşsoy, 2014: 23).

Tükenmişlik ile çalışan yaşı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçları karışıktır. Bu nedenle genç çalışanlar, yaşlı çalışanlara göre tükenmişliğe daha yatkındır. Genç çalışanlar, belirli kariyer hedefleri ve şevki ile başladıkları bir işte beklentileri karşılanmazsa tükenmişlik yaşayabilirler (Azizoğlu ve Özyer, 2012:

144). İşten artan idealist beklentiler, tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olur (Cordes ve Dougherty, 1993: 636).

Çalışan tükenmişliği üzerine yapılan araştırmalar, tükenmişlik puanlarının yaşla birlikte arttığını bulmuştur. İşle ilgili sorunlar nedeniyle uzun saatler işte çalışan kişilerde yaş değişkenleri ile tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında bir ilişki vardır. Öğretmenler her yıl öğretme ve yetiştirme konusunda daha profesyonel hale gelmekte, ancak performansları düşmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007: 480).

Evli ve bekar bireyler için farklı sonuçlar elde edilmiştir. Evli kişiler, bir kurum olarak ailenin dengelenmesinde üstlendikleri rol sayesinde kendilerini iş stresinden koruyabilirler (Öztürk vd., 2008:97). Bekarlar iş stresine daha yatkınken, araştırmalar evlilerin rolle ilgili sorumlulukların artması nedeniyle daha yüksek beklentiler nedeniyle tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur (Güneş, Bayraktaroğlu, Kuntanis, 2009:493).

Eğitim düzeyi ile tükenmişlik arasındaki ilişki, eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Eğitim seviyeleri yükseldikçe, bireysel beklentiler ve kariyer hedefleri de yükselerek baskı yaratan bir durum yaratır. Aynı şekilde, eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların sorumluluklarının artması da iş baskısını artırmaktadır (Çimen, 2000:12).

İnsanların kıdemleri ile tükenmişlikleri arasında bir ilişki vardır. İşe yeni başlayanlar gerçekçi olmayan beklentiler nedeniyle tükenmişlik yaşayabilirken, kıdemli çalışanlar deneyim ve bilgi nedeniyle daha düşük tükenmişlik puanı almaktadır (Karahan ve Balat, 2011:7). Bireyler özelliklerine uygun meslekleri seçmediklerinden tükenmişlik düzeyleri yüksektir. Bu nedenle, uygun olmadıkları işlerde çalışmak zorunda kalan kişiler, kişisel başarıları düşük, baskı altında ve yetersiz hissederler.
Tükenmişlik araştırmalarının ortaya koyduğu bir diğer bireysel özellik ise, bireyin sosyal çevresi ile bozulan ilişkilerinin tükenmişliği etkilemesidir. Bireylerin özel yaşamlarında yaşadıkları hayal kırıklığı ve umutsuzluk, iş yerindeki tükenmişliği hızlandıran ve iyileştiren bir yapıya sahiptir. Tükenmişliği iş yaşamıyla ilişkilendirmenin yanı sıra bireyin tüm yaşamını kapsayan bütüncül düşünceler kullanılmaktadır (Ergun Özler, 2012: 294).

Çalışma Hayatından Kaynaklanan Faktörler

Günümüz iş hayatında yapılan araştırmalara bakıldığında, tükenmişliğin kişisel sebeplerden değil iş hayatından kaynaklandığı görülmektedir. Şirket kültürünün tükenmişliği önlemede büyük etkisi vardır. İşle ilgili olumsuzlukların ve sorunların dayanışma ve takım çalışmasıyla çözüldüğü kurumlarda tükenmişlik daha az göze çarpmaktadır (Kaçmaz, 2005: 29).

Tükenmişlik araştırmalarına baktığımızda, bazı sektörlerde tükenmişliğin daha yaygın olduğunu gördük. Özellikle hizmet sektöründeki kişilerle kişisel iletişimin yoğun olduğu sektörlerde kişisel enerji tüketimi ve israfı daha fazladır. Bu nedenle bireyin mesleği ile tükenmişliği arasında bir ilişki vardır (Karataş, Araç, Apalı ve Bekçi, 2016: 232).
Bu durum hizmet sektöründe iş yükündeki kurumsal kaynaklı artışlarla çalışma hayatında tükenmişlik derecesinin arttığını göstermektedir. İş stresi tükenmişliğin bir numaralı nedeni olarak gösteriliyor. Ancak iş stresinin bireyin bilişsel işleme mekanizmalarını bozabilmesi için çalışanların idealist olması, yüksek beklentilere sahip olması ve yüksek düzeyde özveri göstermesi gerekmektedir (Farber, 1991: 19-20).

Günümüz dünyasında iş hayatındaki yoğun rekabet ve çalışanlar üzerindeki iş baskısı tükenmişliğin en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. İş yeri stresi, belirli bir süre içinde sorumlulukları, müşteri memnuniyetini ve hizmet kalitesini tamamlama baskısı altındaki şirketlerde ortaya çıkar. Tükenmişlik, sürekli stres ile gözlenebilir (İraz ve Ganiyusufoğlu, 2011:454).

Tükenmişlik İle İlişkili Kavramlar

Mobbing Ve Tükenmişlik

Belirli bir insanın veya insan topluluğunun bir başka insana veya insan ekibine karşı yapmış olduğu baskı, nezaketsizlik olarak görülebilmesi Mobbing kavramıdır.

Mobbing Latince kökenli bir sözcüktür. Bu sözcüğün manası baskıda bulunma, rahatını bozmak, tedirgin etmek vb. şekilde ifade edilebilir. Bilhassa da Mobbing` in faaliyet gösterme şartlarında ruhsal hususlarla iş görenlere yapılmaktadır. Bu kavramın günümüz koşullarında oldukça ilgi gösterilmektedir. Bir hayli araştırmacı farklı sektörlerde faaliyet gösteren kişilerin mobbing algılarını incelemekte ve mobbing fiillerini önlemek için idarecilere ve kurumlara farklı tavsiyelerde bulunmaktadırlar.

Davranışları Leyman mobbing beş grup halinde açıklamıştır. Bu açıklamalar şu şekildedir (Leymann 1997, 2):

- ✓ Doğrudan sağlığı etkileyen olgular: Fiziksel açıdan uygun olmadığı vazifelerde kurban görevlendirilerek sağlığında sıkıntılar yaşaması hedeflenmektedir. Bazı durumlarda rahatsız etme ve şiddete kadar olay taşınabilmektedir.
- ✓ Kendini gösterme ve iletişimi etkileme olgusu: Bu olguda kurbanın kendini ifade edebilmesini üstleri engeller. Bu durumda iş görenler hiç konuşamazlar. Başka iş görenlere de aynı muameleyi yaparak kurbanın üzerinde baskı kurarlar.
- ✓ İtibara Saldırı: Kurbanın saygınlığını onurunu sarsacak olaylara yoğunlaşmalıdır. Kurbanın alakasının olmadığı durumlar kurbanınmış gibi gösterip onu toplumdaki yerini sarsacak davranışlar sergilemektedirler.
- ✓ Sosyal İlişkilere Saldırı: Kurban başka kişilerle iletişim haline geçemez durumuna getirilerek topluluktan ayrı hale getiriler
- ✓ Hayat ile iş kalitesine saldırı: İş görene sorumluluklar yüklemektedir. Belirler sorumluluk daima o iş görene ait olmaktadır. Bu durumda da iş gören kendine olan itimadını kaybetmektedir. Olayların bu duruma gelmesinden özel hayatını da büyük ölçüde kötü yönden etkilemektedir

Yukarıda belirtilen mobbing hususlarıyla karşı karşıya gelmiş olan iş görenler kolayca tükenmişlik hissine sürüklenebilmektedir. Bu açıdan mobbing tükenmişliği ekti eden mühim hususlardan biridir.

Stres Ve Tükenmişlik

Kaçınılması güç olan stres kavramı ile her birey az veya fazla stresle karşı karşıya gelebilmektedir. İncelemeler doğrultusunda stresin kim insanların hastalanmasına yol açabildiği kimi insanların bu durumun tam tersi olarak stresin enerji kaynağı olarak kullanabildiklerini ifade etmektedirler (Yılmaz ve Karahan, 2009).

Yukarıdaki açıklama doğrultusunda şayet stres iş görenlerde olumsuz etkiler yaratmakta ise iş görenin tükenmişlik hissine kapılması doğaldır. Fakat stres bireyi çalışmak için teşvik etmekte ve iş görenin enerjisini arttırmakta ise iş görenin kendisinde tükenmişlik duygusu oluşmayacaktır.

Çatışma Yönetimi Ve Tükenmişlik

Çalışma koşullarında bir hayli birey çalışmaktadır. Bazı durumlarda iş görenler arasında arbede yaşanabilir. Çünkü bütün bireyler kendine özgü kültürlerinin, fikirlerinin ve düşüncelerinin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu acısan insanların yer aldığı her ortamda bir arbedenin olması olasıdır. Fakat yaşanılan bu arbedelerin denetim altına alınması yani arbedelerin idare edilmesi negatif etkilerin meydana gelmemesinde önem arz etmektedir. Bunla birlikte denetimi iyi olan arbedeler çeşitli görüşlerin meydana gelmesinde yaratıcı bir hal alabilmektedir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

İş Doyumu Ve Tükenmişlik

İş görenlerin çalıştıkları ortamdan memnun kalmaları ile ilgili olan olgu iş doyumudur. İş görenlerinde bu iş doyumuna erişebilmeleri için fazlaca husus vardır. İş doyumunu elde etmiş iş görenlerin iş hayatında devam etmeleri daha fazla olmaktadır (Miner 1992, 116).

İlgili Araştırmalar

Akçamete vd., (2001) Araştırmalarında öğretmenlerin tükenmişlik algılısını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişliği, eğitim politikaları yürütenlerin ve idarecilerin esas ilgi sahalarından biridir, nitekim eğitim ve öğretimdeki verimlilik direkt öğretmenin özelliği, niceliksel durumu ve kendilerine yeterlilik duygusu ile ilişkilidir.

Çağlar ve Demirtaş (2011) öğretmenlerin tükenmişlik algılarını tespit etmek amacıyla anket çalışması yapmışlardır. Çeşitli kültürlerde yürütülen çalışmalar, öğretmenin stresle karşı karşıya kalan meslek grubunda çalıştığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bir kısmı erkenden emeklilik, işlerinden daha az memnuniyet duyma veya artan tükenmişlik hissiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yoğun iş yükü, öğrencilerden kaynaklı problemler, öğretmenler ve veliler arasındaki ilişkilerden kaynaklı problemler, meslektaşları ile işbirliğinden kaynaklanan çatışmalar, müdürlerin destek vermemesi, öğretmenlerde stres, kaygı ve tükenmişliğe sebep olmaktadır

Girgin ve Baysal, (2006) çalışmalarında anket formu aracılığıyla öğretmenlerin tükenmişlik algılarını incelemişlerdir. Öğretmenlik ve mesleki bilgiye ek olarak bağlılık, hoşgörü, sürekli kendini yenileme ve mesleğin yerine getirilmesi gibi becerileri gerekli kılan bir meslek koludur. Öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynakları nedeniyle tükenmişlik riski en yüksek olan gruptur. Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğe sebebiyet veren faktörler arasında yer alan bu stres kaynaklarında sebep sonuç ilişkisini gösteren bir araştırma olmamasına rağmen, genel

görüş tükenmişliğin bir sonuç olduğudur. Dolayısıyla endişe, stres ve tükenmişlik halini deneyimleyen öğretmenlerin algı, hareket ve tutumlarında birçok değişiklik vardır.

Toplu (2012) çalışmalarında anket formu aracılığıyla öğretmenlerin tükenmişlik algılarını incelemişlerdir. Öğretmenin başka meslek kollarına göre daha fazla stres yaşamalarının sebepleri; eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen ve okul ailesi çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel koşullar, bürokratik hizmetlerin yoğunluğu, toplumsal eleştiriler, eğitim organizasyonlarındaki toplumsal ve politik baskı, ödül yetersizliği ve kararlara katılımda yetersizlerdir. Bu tür problemler öğretmenin bilişsel ve fiziksel sağlığını etkiler. Bu tükenmişlik, stres ve endişeyi beraberinde getirir. Öğretmenlikte tükenmişlikle beraber öğretim hizmetlerinden aldıkları doyum yavaş yavaş azalmaktadır. Duygusal ve ruhsal açıdan bitkin ve yılmış hissederler. Dolayısıyla çalışma hayatı kötü etkilenir

Diri ve Kıral (2016) çalışmalarında öğretmenlerde tükenmişlik ve iş tatmini algılarını incelemişlerdir. İş tatmini ve öğretmenlerin profesyonel tükenmişliği yalnızca kendileri açısından değil, aynı zamanda çalıştıkları okul açısından da önem arz etmektedir. Nitekim öğretmenin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik seviyesi verilen hizmetin kalitesi ve eğitim örgütünün etkinliği ile sonuç olarak okulun hedeflerinin uygulanması ve eğitim-öğretim ortamını etkilemektedir. Yürüttüğü işinden memnun olmadığını düşünen ve bunu net şekilde ifade eden öğretmenlerin tükenmiş hissetmesi sonucunda, sunduğu eğitimin kalitesi de düşebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Karasar (1999)'ın tanımına göre tarama modeli, geçmişte var olan ve günümüzde de varlığını sürdüren bir olayın, var olduğu şekli ile betimlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenledir ki söz konusu araştırmada da tarama araştırma modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Antalya İli Konyaaltı İlçesinde görevli kadın sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Örneklemi ise Konyaaltı İlçesinde bulunan ilkokullarda görevli 102 kadın sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracında 5 kişisel bilgiye ilişkin değişken ve 22 sorudan oluşan tükenmişlik ölçeği yer almaktadır. Tükenmişlik ölçeği, 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ilk olarak Türkçe'ye uyarlanması Ergin (1992) tarafından yapılmış ve 235 kişiye (doktor, hemşire, öğretmen, avukat ve polis meslek gruplarından) uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda; orijinalinde 7 dereceli likert tipi olan ölçek 5 dereceli likert tipi olan son halini almıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tekrar test tekrar güvenirlik katsayıları ise duygusal tükenme için 0.83, duyarsızlaşma için 0.72, kişisel başarı için 0.67'dir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında kadın sınıf öğretmenlerinin araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Anketler Google Drive üzerinden çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Ortalama (X), frekans (f), ve yüzde (%) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının tespit edilmesi için, öğretmenlerin görüşleri yaş, medeni durum, mesleki kıdem durumlarına göre değişkenlik gösterme durumlarının tespiti için ise t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1: Yaş Durumu

	Frekans	**%**
21-30	17	16,7
31-40	45	44,1
41-50	32	31,4
50+	8	7,8

Katılımcıların %44,1'i 31-40 yaş arasındadır.

Tablo 2: Medeni Durumu

	Frekans	%
Bekar	28	27,5
Evli	74	72,5

Katılımcıların %72,5'i evlidir.

Tablo 3: Eğitim Durumu

	Frekans	%
Lisans	78	76,5
Yüksek Lisans	24	23,5

Katılımcıların %76,5'i lisans mezunudur.

Tablo 4: Meslekte Toplam Yıl Durumu

	Frekans	%
0-5 yıl	11	10,8
6-10 yıl	26	25,5
11-15 yıl	24	23,5
16-20 yıl	19	18,6
20 yıl ve üzeri	22	21,6

Katılımcıların %25,5'i 6-10 yıllık kıdeme sahiptir.

Tablo 5: Gelir Durumu

	Frekans	%
Alt	7	6,9
Orta	91	89,2
Yüksek	4	3,9

Katılımcıların %89,2'si orta düzeyde gelire sahiptir.

Tablo 6:Tükenmişlik Algısı

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	102	1	7	3,13
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	102	1	7	4,06
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum	102	1	7	3,88
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum	102	1	7	5,24
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum	102	1	7	2,88
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor	102	1	7	3,67
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum	102	1	7	5,26
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum	102	1	7	3,55
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerimin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum	102	1	7	4,89
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri, öğrencilerime karşı çok duyarsızlaştım	102	1	7	2,56
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum	102	1	7	2,72
12. Kendimi çok zinde hissediyorum	102	1	7	4,80
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum	102	1	7	3,26
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum	102	1	7	4,11
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum	102	1	7	2,69
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor	102	1	7	3,02
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum	102	1	7	4,79
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim	102	1	7	5,10

bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum				
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım	102	1	7	4,52
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum	102	1	7	2,97
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum	102	1	7	4,41
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum	102	1	7	2,66

Öğretmenlerin tükenmişlik algıları incelendiğinde, genel olarak tükenmişlik algılarının düşük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 7: Yaşa Göre Tükenmişlik Algısı

		Ortalama	F	p.
Duygusal tükenme	18-25	15,12	1,284	0,234
	26-35	16,25		
	36-45	16,22		
	46 ve üzeri	15,47		
Duyarsızlaşma	18-25	10,56	1,311	0,341
	26-35	11,25		
	36-45	11,63		
	46 ve üzeri	10,96		
Kişisel başarı	18-25	20,49	0,812	0,444
	26-35	20,45		
	36-45	21,63		
	46 ve üzeri	21,69		

Öğretmenlerin tükenmişlik algısı yaş faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 8: Medeni Duruma Göre Tükenmişlik Algısı

		Ortalama	t	p.
Duygusal tükenme	Bekar	15,48	1,214	0,162
	Evli	15,65		
Duyarsızlaşma	Bekar	10,11	1,085	0,252
	Evli	10,48		
Kişisel başarı	Bekar	20,62	0,612	0,431
	Evli	21,13		

Öğretmenlerin tükenmişlik algısı medeni durum faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 9: Meslekte Toplam Yıl Göre Tükenmişlik Algısı

		Ortalama	F	p.
Duygusal tükenme	1-5 yıl	15,45	1,284	0,218
	6-10 yıl	15,47		
	11-15 yıl	16,52		
	16 yıl ve üzeri	15,47		
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	10,56	1,139	0,324
	6-10 yıl	10,55		
	11-15 yıl	10,56		
	16 yıl ve üzeri	10,22		
Kişisel başarı	1-5 yıl	20,49	0,812	0,515
	6-10 yıl	21,45		
	11-15 yıl	20,36		
	16 yıl ve üzeri	21,69		

Öğretmenlerin tükenmişlik algısı meslekte toplam yıl faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algıları incelendiğinde, genel olarak tükenmişlik algılarının düşük olduğu ifade edilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algısı yaş faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algısı medeni durum faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algısı meslekte toplam yıl faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tartışma

Tükenmişlik çalışanların iş ortamına karşı negatif duygular içinde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyler çalışma ortamında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durumlar karşısında çalışma ortamına yönelik negatif duygular içinde olabilirler ve bu durum çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Çalışanların sahip olmuş oldukları çeşitli olumsuz durumlar doğrultusunda yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik olarak tutum ve davranışlarında negatif durumlar söz konusu olabilir. Çalışanların tükenmişlik algılarının yüksek olması performanslarını olumsuz yönde etkilerken aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de arttırmada önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle yöneticiler tarafından çalışanların tükenmişlik algılarının düşürülmesine yönelik olarak stratejilerin üretilmesi gerekmektedir (Barutçu ve Serinkan, 2008: 545).

Öneriler

- ✓ Okulda çalışanları olumsuz olarak etkileyecek faktörlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.
- ✓ Okulda çalışanlarla sürekli iletişim halinde olunması önemlidir.
- ✓ Okulda çalışanların beklentilerine karşı gerekli özveri gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

Adoum, Y. S. (2017). Süleyman Demirel üniversitesinde okuyan yerli ve yabancı öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Akkoç, İ. ve Tunç, H. (2015). Örgüt Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Araştırılması: Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(34): 1-21.

Altay, B., Gönener, D. ve Demirkıran, C. (2010). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Aile Desteğinin Etkisi. Fırat Tıp Dergisi, 15 (1): 10-16.

Altay, Hüseyin, (2009), Antakya ve İskenderun Otel Çalışanlarının Tükenmişliği ve İş Tatmini Üzerine Bir Araştırma. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 1-17.

Altay,H. ve Akgül V., (2010), Seyahat Acentaları Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyi: Hatay Örneği, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (14): 87-112.

Ardıç, K. ve Polatcı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği), Gazi Üniversitesi îktisadi ve îdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (2): 69-96.

Azizoğlu, Ö., Özyer, K. (2010). Polislerde Tükenmişlik Sendromu Üzerine Bir Ampirik Çalışma. Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 1: 137- 147.

Barutçu, E.,Serinkan, C.,(2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli'de Yapılan Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış,* Cilt:8, Sayı:2, ss.541-561.

Başol, G. ve Altay M. (2009), Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15 (58): 191-216.

Beşyaprak, S. (2012). Personel güçlendirmenin tükenmişlik sendromu üzerine etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Cemaloğlu, N., Erdemoğlu Şahin,. D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2: 465-484.

Ceyhan, A. A. ve Siliğ, A. (2005). Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyi ve Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkiler. Sosyal Bilimler Dergisi, 2: 43-55.

Cordes, C.L. and Dougherty, T. (1993). A Reviev And An Integration Of Research On Job Burnout", Academy OfManagementReview. 18, (4): 621-656. https://www. researchgate.net/publication/254935115 A Review and an Integration of R esearch on Job Burnout

Çağlıyan, Y. (2007). Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çam, O., (1991). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenilirliğinin Araştırılması. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Çavuş, M. F., Gök, T. ve Kurtay, F. (2007). Tükenmişlik Meslek Yüksekokulu Akademik Personeli Üzerine Bir Araştırma. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (2): 97-108.

Çavuşoğlu, İ., (2009). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.

Çelebi, E. (2013). Elâzığ ve malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili faktörler. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Çimen, M. (2000). Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Hizmetleri Yönetimi Bilim Dalı, Ankara.

Dalkılıç, Sürgevil O. (2014) Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu, İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Demir, M. K. ve Kara, N. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumu. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 10(2): 424-440.

Demir, N. (2010). Küçülmeye Giden İşletmelerde Geri Kalanların Yaşadıkları Tükenme Sendromunun Örgüte Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Öneri Dergisi, 9 (33): 185-198.

Eren, E. (2017). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta Basım.

Ergun Özler, D. N. (2012). Örgütsel Davranışta Güncel Konular. Bursa: Ekin Basın Yayım Dağıtım.

Erol,Y. ve Tarhan Öztoprak, M. (2015). Psikolojik Şiddetin Tükenmişlik Üzerindeki Etkisinde İş Stresinin Aracılık Rolü: Ankara İlindeki Sosyal Güvenlik Kurumuna Bağlı Çalışanlar Üzerinde Bir Analiz, îşletme Araştırmaları Dergisi, 7 (2), 87- 114.

Ertuğrul, Ö. (2018). İnsan Kaynakları Uygulamalarının Tükenmişlik Sendromu Üzerindeki Etkisinde Örgüt İkliminin Düzenleyici Rolüne Yönelik Bir Araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ertürk E. Ve Keçecioğlu T. "Çalışların İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama", Ege Akademik Bakış, Cilt:12, Sayı:1 2012, s.41-54.

Farber, B. (1991). Crisis In Education: Stres And Burnout In The American Teacher. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 15-20. https://journals.sagepub.com/d oi/abs/10.1177/019263659207654022

Gökçe, İ. (2010). İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gümüşsoy, Y. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinde tükenmişliğin işten ayrılma niyetine etkileri: Aksaray ili örneği (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Gündüz, H. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri Diyarbakır örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Güneş, İ. Bayraktaroğlu, S., Kuntanis, Ö. R. (2009). Çalışanların Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi î.î.B.F.Dergisi, 3:, 481-497.

Güven, Ö. Z. ve Sezici, E. (2016). Otel İşletmelerinde İşgörenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Maslach Tükenmişlik Modeline Göre İncelenmesi, Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 14(2), 111-132.

Hayter M. (2000). Utilizing the Maslach Burnout Inventory to Measure Burnout in HIV/AIDS Specialist Community Nurses: The Implications for Clinical Supervision and Support. Primary Health Care Research and Development, 1 (4): 243-253, http://iournals.cambridge.org.marmara-elibrary.com/

Helvacı, I. & Turhan, M. (2013). Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Sili^e'de Görev Yapan Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma, İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi, 1(4): 58-68.

Işıkhan, V. (2016) Çalışanlarda Tükenmişlik Sendromu, Akciğer Kanserinde Destek Tedavisi, TUSAD Eğitim Kitapları Serisi.

Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik. Ankara: Nobel Yayınları.

İraz, R. ve Ganiyusufoğlu, A. (2011). Örgütlerde Mesleki Tükenmişlik ve Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 21: 451-472.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 68: 29-32.

Karahan, Ş., Balat, U. G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz- Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29: 1-14.

Karataş Aracı, Ö. N., Apalı, A., Bekçi, İ. (2016). Muhasebe ve Finansman Öğretim Üyelerinin Tükenmişlik Seviyelerinin Kopenhag Tükenmişlik Envanteri ile Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması, Ömer Halis Demir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Ekim 9 (4): 229-250.

Kaşlı, M. ve Aytemiz Seymen. O. (2010), Kişilik Özellikleri, Lider-Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik İlişkisi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27: 1-11.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20:192-212.

Leyman, H., (1997). *Information AboutPsychoterror in TheWorkPlace*. TheMobbingEncyclopaediaBullying; Whistleblowing.

Maslach C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention", Current Directions in Psychological Science, 12 (5): 189-192, http://cdp.sagepub.com/content/12/5/189

Maslach, C.,& Jackson, S.E., (1986).Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists tre, www.sajip.co.za/index.php/sajip/.../p.164

Öktem, E. (2009). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Afyonkarahisar-Sandıklı örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2016). Örgütsel Davranış, Bursa: Ekin Yayımcılık

Öztürk, A., Tolga, Y., Vesile, Ş. Günay, O. (2008). Kayseri İlinde Görev Yapan Sağlık İdarecilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal), 2: 92- 99.

Polat, S., Ercengiz, M. ve Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Bartın Üniversitesi Dergisi, 1 (1): 152-173.

Sağlam Arı G., Çına Bal E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. CelalBayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi 15 (1): 131-148.

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri Ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 39 (174): 13-26.

Sezgin, F. ve Kılınç, A.Ç. (2008). ^köğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(3), 103-127.

Silah. M. (2005). Endüstride Çalışma Psikolojisi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Siliğ, A. (2003). Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Sürgevil, O., (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Telman, N. ve Önen, L. (2006), İşin Önemi ve İş Yaşamında Tükenmişlik. 4. Rehberlik ve Gençlik Sempozyumu, 23-24 Haziran, http://www.maltepe.edu.tr/haberle r/haberler.asp?id=685

Yavaş, T. (2012). Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Yılmaz H., Karahan A., Bireylerin Kişisel Özellikleri Yönünde İş Doyum Düzeylerine Göre Tükenmişlikleri, Afyonkarahisar İlinde Bir Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:14, Sayı:3, 2009, S.197-214

Yüksel, B. (2009). Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin îrdelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zopiatis, A. and Panayiotis, C. (2010). Leadership Stayles And Bournout: is There An Association? .International Journal Of Contemporary Hospitality Management. 22 (3): 300-320. https://www.researchgate.net/publication/41308391 Leade rship Styles and Burnout is there an association/link/5750514f08ae4eed27 40c003/download

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Art and Design

Pandeminin Sergileme Mekanları Üzerindeki Dönüştürücü Etkisinin Sosyal Psikoloji Ekseninde İncelenmesi: Berlin Balkon Sergileri Projesi (Die Balkone)

Examination of the Transformative Effect of the Pandemic on Exhibition Spaces in the scope of Social Psychology: Berlin Balcony Exhibitions Project (Die Balkone)

Ezgi Tokdil [1]

ÖZET

2019 yılından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs (covid-19 küresel salgını) etkileri farklı boyutları ile incelenmesi gereken son yüzyılın en önemli gerçeğidir. Yaşamın doğal akışının kesintiye uğraması (yaşam şeklinin değişmesi), kapanma dönemleri ile birlikte gelen toplumsal ve bireysel yalnızlaşma, sosyal etkileşimin en aza inmesi, ekonomik ve politik düzensizlik, bulaşıcı bir hastalığa karşı duyulan korku, kaygı ve depresyon (duygudurum bozuklukları), karantina ve sosyal izolasyonun yarattığı panik ve endişe, yaşanılan kayıplar ve ölüm düşüncesinin fiziksel gerçekliği, belirsizlik temelinde artan tüketim alışkanlığı, kültür özelinde sergileme mekanlarının sanallaşması, sanatçının üretim sürecinin ve biçiminin değişmesi, üretimin izleyiciyle buluştuğu alanların değişimi koronavirüs pandemisinin gerek toplumsal gerek bireysel açıdan küresel boyutta hissedilen etkileri arasındadır. Araştırmada pandeminin ilk dönem ve ikinci döneminin (normalleşme dönemi) sanatçı psikolojisi, kültür üretimi ve sergileme mekanları üzerindeki dönüştürücü etkisinin analiz edilmesi ve kültürel yapının 2020-2021 yılları arasında yaşadığı değişimin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2020 yılında Berlin'in Prenzlauer Berg bölgesinde ilki gerçekleştirilen balkon sergileri projesi Die Balkone örnekleme alınarak; kültür üretiminin pandemi döneminde nasıl şekillendiği, sergilenen eserlerin biçimsel değişimlerinin neyin göstergesi olduğu, toplumsal bir varlık olarak sanatçının pandemiye bakış açısı ve pandemiden psikolojik olarak nasıl etkilendiği, pandeminin sergileme mekanları ve yöntemleri üzerindeki dönüştürücü etkisi gibi soruların cevapları seçilen eserler üzerinden sosyal psikoloji ekseninde incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Küresel Salgın, Berlin Balkon Sergileri, Die Balkone, Pandeminin Dönüştürücü Etkisi, Sanatçı Psikolojisi, Psikososyal Etki

ABSTRACT

The effects of the coronavirus (covid-19 global epidemic), which has affected the whole world since 2019, is the most important fact of the last century that should be examined with different dimensions. Interruption of the natural flow of life (change of lifestyle), social and individual isolation that comes with periods of closure, minimization of social interaction, economic and political disorder, fear of a contagious disease, anxiety and depression (mood disorders), quarantine and social Panic and anxiety created by isolation, losses experienced and the physical reality of the thought of death, increasing consumption habits on the basis of uncertainty, virtualization of cultural-specific exhibition spaces, change in the artist's production process and form, change in the areas where the production meets the audience are among the global effects of the coronavirus pandemic, both socially and individually. In the research, it is aimed to analyze the transformative effect of the first period and the second period (normalization period) of the pandemic on artist psychology, cultural production and exhibition spaces, and to examine the change experienced by the cultural structure between the years 2020-2021. For this purpose, by taking the example of Die Balkone, the balcony exhibitions project, which was held for the first time in Berlin's Prenzlauer Berg region in 2020; the answers to questions such as how cultural production was shaped during the pandemic period, what the stylistic changes of the exhibited works represent, the artist's perspective on the pandemic as a social being and how it was psychologically affected by the pandemic, and the transformative effect of the pandemic on exhibition venues and methods are examined on the axis of social psychology through the selected works.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Global Epidemic, Berlin Balcony Exhibitions, Die Balkone, Transformative Effect Of The Pandemic, Artist Psychology, Psychosocial Effect

How to Cite This Article
Tokdil, E. (2023). "Pandeminin Sergileme Mekanları Üzerindeki Dönüştürücü Etkisinin Sosyal Psikoloji Ekseninde İncelenmesi: Berlin Balkon Sergileri Projesi (Die Balkone)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5077-5099. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67709

Arrival: 15 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Pandeminin dönüştürücü etkisi yalnız sergi mekanları ile sınırlı kalmamış, sanatçı üretimi ve sanat eserinin oluşum şekli de büyük ölçüde değişmiştir. Bununla birlikte 2020 yılının başlarından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan pandeminin yayılmasını engellemek amacıyla farklı ülkelerin uyguladıkları farklı izolasyon ve kapanma süreçleri

[1] Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye

üretimi de tetiklemiş, üretim biçimleri bu dönemde farklı materyal ve medyumlarla çeşitlenmiş, kültür üretimi toplumsal değişime ayak uydurmuştur. Sanatçı açısından pandemi etkisine bakıldığında pandeminin yaşamın doğal akışının sekteye uğradığı, yaşam alanlarının değiştiği, etkileşimin sınırlandırıldığı bir gerçeklik yaratması sanatsal üretim sürecinde olduğu kadar, üretilen işlerin konu aldıkları göstergelerde de iki farklı perspektifin gelişmesine neden olmuştur. Koşullar bir kısım sanatçının üretime ara vermesine neden olurken, büyük bir kesim sanatçının ise daha üretken olmasını ve daha yaratıcı projelere yönelmesini sağlamıştır. Konu alınan gerçeklik açısından ise sanatçıların bir bölümü pandemi ile herhangi bir etkileşime girmeden var olan çalışma disiplinleri ve üsluplarını sürdürmüş, bir bölümü ise çalışmalarının merkezine pandemiyi yerleştirmiştir. Bununla birlikte yaşanan küresel felaket tüm insanlık üzerinde olduğu gibi sanatçı psikolojisi üzerinde de önemli etkiler bırakmıştır ve bununla ilişkili olarak sanatçıların büyük çoğunluğu eserlerinde psikolojik duygudurumlarına ilişkin göstergelere yer vermiştir. Bu göstergeler araştırma kapsamında 2020 yılında Berlin'in Prenzlauer Berg bölgesinde gerçekleştirilen *Die Balkone* projesi üzerinden analiz edilmekte ve pandeminin sanatçı, sanat eseri ve sergileme mekanı üzerindeki dönüştürücü etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yapılan incelemeler ve tanımlanan psikososyal duruma ilişkin değerlendirmeler, yalnızca gerçekleştirilen yerleştirme/çalışmanın biçim ve içerik analizi ile eserin alt metninden elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Bu nedenle yapılan analiz bu sanatçıların yalnızca *Die Balkone* projesi kapsamında ürettikleri eserleri kapsamaktadır. Araştırmaya konu olan sanatçıların pandemi döneminde ürettikleri diğer eserleri ya da pandeminin bireysel yaşantılarındaki psiko-fizyolojik yansımaları bu araştırmanın kapsamı dışındadır.

Pandeminin Psikososyal Etkileri ve Kültür Alanına Yansımaları

2019 yılının son aylarından itibaren tüm dünyada görülen ve hızlı bulaşma riski nedeniyle kapanma, izolasyon, karantina gibi acil önlemlerin farklı ülkelerde farklı biçimlerde uygulamaya konulduğu koronavirüs salgın hastalığı covid-19, tarihte yaşanmış olan diğer bütün salgınlarda olduğu gibi toplumsal ve bireysel boyutta sosyolojik ve psikolojik etkileri de beraberinde getirmiştir. Pandeminin sosyo-ekonomik ve kültürel yansımalarının yanında psikolojik boyutları da ayrıntılı olarak analiz edilmesi gereken önemli bir olgudur -psikolojik etkilerin koşulların değişmesi ile kolayca eskiye döndürülemez oluşu ve insanın düşünen ve duyguları olan bir varlık oluşu nedeniyle "olay ve olguların kendisinin, sosyal çevrenin algı şeklinin ve bireylere aktarımının kişi ve toplum üstünde belirleyici" etkisinin oluşu bunun en önemli nedenlerinden biridir (Aktürk, 2020; Kurt ve Karaaziz, 2021: 86).

2020 yılı tüm dünyada sosyal yaşamın durma noktasına geldiği, farklı ülkelerin siyasi kararları ve yaşanan bilinmezlikle mücadele etme yöntemleri nedeniyle farklı ekonomik sorunların ortaya çıktığı, kimi işyerlerinin tamamen kapanmak zorunda kaldığı, ekonomik gelir kaybı nedeniyle işsizlik oranlarının arttığı, eğitimin durduğu ve sanal ortamda sosyal etkileşimi sürdürmenin yollarının arandığı, tüketimin psikolojik etmenlere bağlı olarak arttığı, kişisel-kamusal alan tartışmalarının yaşandığı ve kültür üretimi ile izleyici etkileşiminin farklı boyutlarda şekillendiği bir dönem olarak doğal yaşam ve alışılmış davranış şekillerinin tamamen değiştiği bir yıl olmuştur. Devamında gelen normalleşme (toplumun pandemi koşullarını kabullenme süreci) ve normal yaşama kademeli geçiş aşaması bu sürecin toplum, ekonomi, kültür, eğitim, sağlık ve birey psikolojisi gibi farklı alanlardaki etkilerinin daha belirgin olarak gözlemlenebilmesine olanak sağlamıştır. Ancak küresel boyutta ortak benzerliklere sahip olsa da bu etkiler ve pandemiye (salgına) yönelik alınan önlemler; "her toplumun sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve sosyo-politik anlayışına göre" önemli farklılıklar göstermiştir (Arıkan ve Aytekin, 2022: 180). Berger ve Luckman (1991) tarafından ortaya konulan sosyal inşacılık yaklaşımıyla pandeminin sosyolojik etkilerini inceleyen Arıkan ve Aytekin, pandeminin insan ve toplumsal yaşam üzerinde önemli değişim ve dönüşümlere neden olacağını ve "salgına yakalanma, karantina süreci ve pandemi sürecinin bıraktığı etkilerin" yeni bir sosyal yapının oluşumunun başlangıcı olduğunu belirtmiştir (2022: 182). Bu sosyal yapı içerisinde birey psikolojisi de yeniden şekillenirken pandeminin doğrudan kendisi, pandemi koşulları, korunma yöntemleri ya da kapanma ve izolasyon süreçlerinin işyerlerinin kapaması ile işsiz kalma kaygısı, aile ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi ve aile içi şiddetin artması, eğitimin sürdürülebilmesi adına kurulan dijital platformlar ve sanal ortamın yetersizliği, sosyal etkileşim ve iletişimin kısıtlanmasının getirdiği alışkanlıkların değişimi gibi farklı toplumsal faktörlerle birlikte kaygı, korku, depresyon, öfke, umutsuzluk gibi psikolojik etkilere de neden olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yaşanan belirsizlikle beraber gelen panik halinin sosyal çevre ve medya organları ile artması, gerçek olmayan haberlerin yayılması ve pandeminin halka sunum şekli de birey psikolojisini olumsuz etkileyen önemli unsurlardandır (Kurt ve Karaaziz, 2021: 87). Bütün bu etkenler ve değişen değerler nedeniyle pandeminin psikososyal yaşam üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir ve "bu etki bireyin yaşam kalitesinin düşmesine ve baş etmede güçlük yaşamasına sebep olur" (Kurt ve Karaaziz, 2021: 82).

Taylor (2019) pandemi psikolojisini incelediği çalışmasında küresel salgınların psikososyal etkilerini beş başlıkta gruplandırmıştır. Bu gruplamaya göre; belirsizlik nedeniyle toplumun büyük bir kesiminin temel ihtiyaçları stoklama güdüsüyle hareket ederken, bir bölümünün virüsün çıkış noktası olarak görülen toplumlara karşı dışlama

barındıran ırkçı bir tutum sergilediğini ifade eder. Hemen hemen her toplumda görülebilen diğer psikososyal davranış şekli sağlık endişesi nedeniyle sağlık sistemin gereksiz biçimde meşgul edilmesidir ve bu yaklaşım bireylerin içinde yaşanılan durumla kişisel olarak baş edememelerinden ve doğru bilgiye ulaşamamalarından kaynaklanır. Bir diğeri salgının hızını yavaşlatmak ve toplumsal korunmayı sağlamak amacıyla farklı ülkelerin aldığı farklı kapanma kuralları ve izolasyon süreçlerine tahammülsüzlük ile kurallara uymama davranışlarıdır ve bu bireyler yalnız kendileri için değil, toplum sağlığı için de bir tehdit oluştururlar. Son olarak salgına ilişkin doğru bilgi kadar yanlış bilginin de toplum içinde yayılması ve farklı teorilerin geliştirilmesinin insanlar üzerinde yarattığı korku ve panik duygusu pandeminin psikososyal etkileri olarak tanımlanmıştır (Taylor, 2019). Bütün bu etkiler yaşanan belirsizlik durumunun uzaması, fiziksel sağlık üzerindeki tehditin artması ya da korunma yöntemlerinin getirdiği problemler gibi etkenlerle ilişkili olarak artmakta ya da azalmaktadır ancak psikolojik/ psikososyal durumların bireyler üzerindeki etkisi mevcut koşulların değişmesi ile kimi zaman belirli bir sürede normale dönebilmektedir.

Bununla birlikte pandeminin fizyolojik sağlık üzerindeki etkisi ve barındırdığı riskler; "sahip oldukları potansiyel güçlerinden dolayı şu anı etkiledikleri gibi geleceğe dair umut ve güven duygusunu da" zedeleyerek psikolojik sağlık üzerinde geri dönüşü olmayan rahatsızlıklara da neden olabilirler (Beck, 1992). Furedi'nin de tanımladığı gibi (2014); "geleneksel dayanışma mekanizmalarının zayıflamasıyla birlikte kent yaşamında yalnızlaşan birey, kendisini daha fazla korumasız hissettiği için güvensizlik duygusu artar" (Karataş, 2020: 7). Pandeminin başlangıç ve tanımlanma sürecindeki "mevcut sorun çözme ve başa çıkma mekanizmaları işe yaramadığı için" yaşanan belirsizlik, toplumsal boyutta korkunun artmasına ve panik halinin hızla yayılmasına neden olmuştur (Cheng ve diğ., 2004). Bilinmezlik, panik ve ölüm korkusu aynı zamanda Janoff Bulman'ın (1989) kavramsallaştırdığı modele göre "insanlığın dünya ilgili köklü inançlarının sarsılmasına" neden olur ve kendisi ile içinde yaşadığı dünya arasındaki ilişkiyi, inancını ve kırılganlığını sorgulamasını sağlar (Janoff-Bulman & Berg, 1998). Yapılan araştırmalar pandeminin başlangıç aşamasında zorunlu kapanmanın güven duygusunu arttırdığını ve psikolojik rahatlık sağladığını ortaya çıkarırken, devam eden süreçte "sosyal etkileşimin azalmasının, ekonomik kayıpların ve gündelik rutindeki aksamanın psikolojik ve duygusal etkilerinin; motivasyon kaybı, anlamsızlık duygusu ve benlik değerinde azalma" gibi sorunlara neden olduğunu ortaya çıkarmıştır (Williams ve diğ., 2020; Uluğ, 2020).

Bulmann'ın pandemi dönemi psikolojisine ilişkin yaptığı bir diğer araştırmada, salgın hastalıkların "travmatik negatif olaylar" olarak tanımlanmasının daha uygun olacağı ve pandemi karşısında yalnız kalan bireylerin davranış biçimlerinde şekillenen tepkilerin sırasıyla inkar, şok ve şaşkınlık tepkileri olduğu ifade edilmiştir (Janoff-Bulmann ve Timko, 1987: 135-159). Ancak elbette koronavirüs pandemisinin başlangıç aşamasında, tanımlanma sürecinde ve normalleşme döneminde tüm insanlığın deneyimlediği bu etkiler ya da tepkiler "kişinin sahip olduğu sosyal ve kültürel özelliklere, sosyoekonomik koşullara, psikolojik iyi oluşuna ve bireysel özelliklerine" göre değişmektedir (Jones ve Salathe, 2009).

Pandeminin psikososyal etkileri kültür alanı özelinde değerlendirildiğinde toplumsal bir varlık olarak sanatçının da bu süreci farklı düzeylerde ve farklı biçimlerde deneyimlemesi kaçınılmaz olmuştur. Ancak etkilenme düzeyi bakımından toplumun diğer kesimleriyle karşılaştırıldığında sanatçının elinde korkuyu yaratıma yönelterek bu etkileri sağaltım gibi bir güç vardır. Bununla birlikte kültür alanının büyük oranda değişmeyen yanı sanat üretiminin kapanma sürecinde de sürdürülebilir olmasıdır; bu da sanatçıyı kısmen yaşanan pandeminin toplumsal ve psikolojik etkilerinden koruyabilmiştir. Ancak sanat üretiminin izleyici ile buluşma aşamasında pandeminin diğer alanlardaki toplumsal etkileri kaçınılmaz olarak sekteye uğramıştır. Sergileme mekanlarının kapanması, etkinliklerin ertelenmesi ve diğer kültürel oluşumların iptal edilmesi sonucunda dijital platformlar her zamankinden daha önemli hale gelmiş ya da vitrin ve camekanlar, balkonlar, pencereler bir kısım sanatçı için kültür üretiminin paylaşıldığı mekanlara dönüşmüştür. Bütün sosyal etkileşimin durduğu, iletişimin azaldığı, korku ve endişe gibi psikolojik etkenlerin toplumsal boyutta hızla yayıldığı bir ortamda aynı zamanda "kültürel ve yaratıcı içeriğe yönelik talep de" giderek artmıştır (Radermecker, 2020). Dolayısıyla sanatçı üretimi ve izleyici talebinin olduğu bir ortamda pandemi koşullarının en büyük etkisi bu iki kitleyi bir araya getirmek için gerekli ortamın sağlanamaması olmuştur. Pandemi döneminin sanal etkileşim süreçleri ile birlikte ortaya çıkan online galerilerin sayısındaki artış da bunu destekler niteliktedir.

Bunun yanında pek çok ülke pandemi döneminde sanatçılar ve kültür alanında faaliyet gösteren işletmeler için ekonomik destek programları açıklarken, mevcut ekonomik sistemin diğer sorunlarıyla mücadele eden bazı ülkeler bu yönde hiçbir girişimde bulunmamıştır. Anne-Sophie V. Radermecker'ın (2020) yaptığı araştırmada da belirttiği gibi, devam eden süreçte ekonomik göstergeler "kültür sektörünün en çok etkilenen ve muhtemelen en yavaş gelişen sektörlerden biri olacağını" tahmin etmektedir. Ancak her koşulda kültür üretiminin devam ettiği ve yeni yaratıcı fikirlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Yaratıcı düşünceyi tetikleyen farklı etkenler olmuştur; kapanma koşullarından dolayı gerekli materyale erişememe nedeniyle alışılmışın dışına çıkan biçimlendirme anlayışları,

üretimi izleyici ile buluşturma ihtiyacı sonucunda doğan balkon sergi ve konserleri, iletişimin bir yolu olarak sanatı kullanma fikrinden doğan kamusal alan yerleştirmeleri, apartman zili yoluyla diğer insanlarla sohbet etme ve paylaşımda bulunma gibi çıktılar bunlardan yalnızca birkaçıdır. Cosslett'in de ifade ettiği gibi (2020); "geçmişte yaşanan tüm pandemilerde olduğu gibi kapanma (tecrit) sanatçılar ve sanat üretimi için verimli bir dönem olmuş ve yeni projeleri ortaya çıkarmıştır".

Sanatçı psikolojisi ve pandemiye ilişkin psikososyal davranışları incelendiğinde ise, etkilenme düzeyleri farklı olsa da sanat alanında gerçekleşen tepki iki şekilde olmuştur. Bir kısım sanatçının toplumun diğer bireylerinde olduğu gibi korku ve endişenin etkisinde üretim süreçlerinin durduğu, toplumsal yaşamın durağanlığında ve karmaşanın ortasında pandemi sürecinin bitmesini beklediği anlaşılmaktadır. Ancak daha büyük bir kesim sanatçı için ise durum bunun tam tersi olmuştur; bu sanatçılar ilk panik hali atlatıldıktan sonra kapanma koşullarını fırsata çevirmenin yollarını arayarak yeni üretim biçimleri denemiş, mevcut duruma ilişkin göstergeleri kullanarak yeni içerikler oluşturmuş, sosyal etkileşimi sanal olarak sürdürerek diğer insanları büyük topluluklar halinde bir araya getirmenin yollarını aramış ve gerek toplumsal gerek bireysel yalnızlaşmasının önüne geçmek gibi daha büyük bir amaca hizmet etmiştir. Dolayısıyla üreterek kendi psikolojik etkilenme düzeylerini en aza indirirken, diğer insanların da iyileşmelerine aracılık etmişlerdir. Radermecker'ın da belirttiği gibi (2020); "sanılanın aksine sosyal ve ekonomik krizler sanat için verimli dönemler olabilir pandeminin başlangıcından bu yana dünya çapında filizlenen sanatsal projeler de bu ifadeyi doğrular" (2020: 3). Bu dönemde ortaya çıkan yaratıcı fikirler arasında belki de en önemlisi 2020 ve 2021 yıllarında Berlin'de gerçekleşen Die Balkone isimli balkon sergileri projesidir.

Berlin Balkon Sergileri Projesi: Die Balkone

Jean Genet'in 1956'da yazdığı *Balkon (The Balcony)* isimli tiyatro oyununun "karşı taraftakiler gibi davranırsak, o zaman biz diğer tarafız. Dünyayı değiştirmek yerine, elde edeceğimiz tek şey, yok etmek istediğimiz dünyanın bir yansıması olacaktır" sözünden ilhamla Övül Ö. Durmuşoğlu ve Joanna Warsza'nın girişimiyle 2020 yılının nisan ayında başlayan ve iki gün süren Berlin'in Prenzlauer Berg bölgesindeki balkon ve pencerelere tasarlanan yerleştirmelerinden oluşan projenin ilk aşamasına elliden fazla sanatçı[2] katılmıştır. Bölgede yaşayan sanatçılara yaptıkları çağrıyla projeyi başlatan Durmuşoğlu ve Warsza'ya göre; "kendimizi henüz içine yerleştiremediğimiz yeni bir döngünün en başındayız. İlk somut deneyimleri, içerisi ve dışarısı arasındaki ilişkideki kaymalardır; bir gün ile diğeri arasındaki mesafede, özel, kamusal ve politik olan arasında. Aynı zamanda, bakım, koruma ve savunmasızlık yeni anlamlarla büyüyor" (DieBalkone, 2020; Anonim, 2020). Kuratör Durmuşoğlu ve Warsza proje fikrinin, karantinanın ilk haftalarında hissedilen "entelektüel ve duygusal yakınlık" ihtiyacıyla bir araya gelerek özel ve kamusal alan konusunda yaptıkları konuşmaların sonucunda oluştuğunu ve başlangıçta yakın çevreye yapılan davetin giderek tanımadıkları sanatçılara da ulaşmasıyla projenin ortaya çıktığını, katılım sağlayan sanatçıların mahremiyetlerinin korunması adına adreslerin değil yalnızca konumlarının bir harita üzerinde gösterilerek sanatçı listelerinin yayınlandığını ve küratör olarak sanatçı seçimi, başarı ya da sembolik değer yerine yalnızca bölge sınırlaması yaptıklarını ifade etmişlerdir (Durmuşoğlu ve Warsza, 2020). Proje küratörlerinin üretilen çalışmalar üzerinde herhangi bir müdahalesi ya da sanatçı seçimi olmaması araştırma kapsamında pandeminin sanatçı ve sanat eseri üzerindeki etkilerinin tarafsız bir şekilde analiz edilebilmesine de olanak tanımıştır. Bu doğrultuda örnekleme alınan çalışmaların yalnızca kurgusal yapısı, sanatçı psikolojisi ve pandemiye bakış açısının çözümlenebildiği önemli bir kaynak haline gelmiştir.

Balkonları "özel alanların kamusal açıklıkları" olarak tanımlayan sanatçılara göre balkonlar sadece bununla sınırlı alanlar da değildir; "siyasi tarihlerinde hem açıklık ve umut terasları hem de otoriterlik ve üstünlük platformları" olarak işlev görmüşlerdir. Bugün (koronavirüs pandemisi döneminde) ise pandemi koşulları ve kapanma ile kısıtlanan hareket özgürlüğümüz, sosyal etkileşimimiz ve iletişim yöntemlerimiz için dünyanın geri kalanıyla buluşabileceğimiz özel mekanlara dönüşmüştür. Balkonların pandemi döneminde ortaya çıkan bir diğer önemli işlevi de kültür üretiminin izleyiciye aktarıldığı alanlara dönüşmesi olmuştur; sanat galeri ve müzelerin kapalı olduğu bir dönemde, gerçekleştirilen proje sanatçının kendi yaşam alanında ürettiği yaratımları açılış olmadan ve kapanmanın sessizliğinde izleyiciye aktarma olanağı sunmuştur. Projenin oluşumunu ve katılan sanatçıların bireysel emeğini; "bazılarımız planlarımızdan ve sevdiklerimizden koptuğunda, izolasyona ve bireyselleşmeye

[2] Salwa Aleryani ve Matheus Rocha Pitta, Ulf Aminde, Rosa Barba ve Jan St. Werner, Yael Bartana ve Saskia Wendland, Elke Buhr ve Tobi Müller, Matthias Daenschel, Jeremiah Day ve Alisa Margolis, Christina Dimitriadis, Sam Durant ve Ana Prvacki, Knut Eckstein, Theo Eshetu, Martin Frese ve Eva Scharrer, Tina Löffelbein's, Olaf Grawert, Jan Peter Hammer, Hannah Hurtzig, Stine Marie Jacobsen, Anne Duk Hee Jordan ve Pauline Doutreluingne, Christoph Keller, Jessika Khazrik, Övül Ö. Durmuşoğlu, Matylda Krzykowski, Xavier le Roy ve Scarlet Yu, Lage Egal, Antonia Low ve Tommy Støckel, Lina Majdalanie ve Rabih Mroué ile komşular, Kamila Metwaly ve Max Schneider, Markus Miessen ve Lena Mahr, Tom McCarthy ve Eva Stenram, Müller Dreimalklingeln ve Sonja Lau, Olaf Nicolai, Andrea Pichl, Marta Popivoda ve Ana Vujanović, David Rych ve çocuklar, Susanne Sachsse ve Marc Siegel, Isabella Sedeka, Antje Stahl ve Felix-Emeric Tota, Raul Walch, Joanna Warsza ve Florian Malzacher, Christina Werner, Christine Würmell, Dolores Zinny ve Juan Maidagan.

karşı, her şeyi virüsün ve yarattığı korkunun ellerine bırakmayarak dünyanın balkonlarına uzanıyoruz" ifadeleriyle açıklayan Durmuşoğlu ve Warsza, sanatçının her koşulda üretebildiği ve bu üretimi her ortamda sergileyerek sanatın her durumda çıkış yollarını var edebildiğini kanıtlamıştır (DieBalkone, 2020).

Toplumsal bir varlık olarak insan ya da salt sanatçı kimliğiyle bir sanatçı şüphesiz pandeminin kayıplarını geri getiremez ya da hastalıkla mücadele eden bireylerin yaşamlarını tek başına kurtaramaz, ancak bir sanatçının da koşulları değiştirmeye, umudu yeşertmeye ve medya yoluyla harekete geçirilen korkuyu azaltmaya yönelik yapabilecekleri vardır. Durmuşoğlu ve Warsza (2020) sanatın pandemi dönemindeki işlevini; "yaşamları ontolojik olarak konumlandırabilir, bir anlatıyı kurcalayabilir, özel, kamusal ve politik olana ilişkin düşünce ve deneyimleri şekillendirebilir, pencere ve balkonlardan yaşam belirtileri gösterebilir, umut, empati, neşe ve üzüntü yoluyla birlikteliği sağlayabilir" şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte özel olarak gerçekleştirmiş oldukları projenin de "kapalılık içinde özgürlük yaratmanın, ilişkileri şekillendirmenin, mahremiyeti yeniden anlama ve anlamlandırmanın, korkuyu yenmenin ve yaratmanın bir yolu" olabileceğini tanımlayan küratörler, pandemi döneminin kültür üretimi ve sosyal etkileşim ile sanatçı-izleyici ilişkini yeni bir boyuta taşımak adına önemli bir görev üstlenmişlerdir (Durmuşoğlu ve Warsza, 2020). Ancak elbette projenin -devam eden araştırmalara kaynak oluşturabilecek- bir diğer önemli işlevi de projeye katılan sanatçıların farklı dönemlerdeki üretimleri arasındaki ayrıştırıcı niteliklerin pandemi koşulları ile ilişkisinin analiz edilebilmesidir. Bu karşılıklı ilişki sanatçıların pandemiye bakış açıları ve psikolojik durumlarının devam eden süreçte değişimini gözlemleyebilmek adına da önemlidir.

2020 Yılında Gerçekleşen Balkon Sergileri

Araştırma kapsamında 2020 yılında gerçekleştirilen ilk projeye ilişkin 21 sanatçının 16 çalışması incelenmiş ve pandemi döneminin sanat eseri ve sanatçı psikolojisi üzerindeki dönüştürücü etkisi göstergeler ve ulaşılan psikososyal durum değişkenleri ekseninde analiz edilmiştir.



Görsel 1. Salwa Aleryani & Matheus Rocha Pitta, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	Gösterge	Psikososyal durum değişkeni
Matheus Rocha Pitta	Yeniden yaratılan ev	Yalnızlaşma, Dış dünyaya özlem, Mekanın genişlemesi
Salwa Aleryani	İpe dizili boncuklar	Yalnızlaşma, Zamanın yavaşlaması, Değişim

Bu doğrultuda öncelikli olarak Salwa Aleryani ve Matheus Rocha Pitta'nın iş birliği yaptığı çalışma incelendiğinde; pandemi sürecinde yaşanan kapanmanın hissettirdiklerinden yola çıkılarak "zamanı ve alanı genişletmek üzerine" kurgulanmış Brezilyalı fotoğraf, video ve heykel sanatçısı Rocha Pitta'nın çalışmasında, bu ihtiyacın bir sonucu olarak duvarları olmayan, zeminsiz ve tavansız bir form yaratılarak "bir eve sahip olmak için duvara ihtiyaç olmadığı" düşüncesinin vurgulandığı görülmektedir. Sanatçı pandemi öncesi gerçekleştirdiği çalışmaların çoğunda yaşam ve sanat arasındaki sınırı ortadan kaldırmanın yollarını arar; bunu dış dünyaya ilişkin nesneleri sanat nesnesi olarak sunmak gibi bilindik bir yöntemle de yapmanın yanı sıra "jestleri bireysel biyografik arka planlarından koparır ve onları tarihsel bir boyutu olan kasıtlı estetik eylemler olarak tasvir etme" gibi alışılmadık yeni yöntemlerle de dener. Berlin'de yaşayan ve üretim yapan yerleştirme sanatçısı Salwa Aleryani'nin çalışmasında ise pencere pervazından sarkan boncuk dizili bir ip vardır, bu boncuklar "görünmez ev"in üzerinden kayar ve pandemi ile kapanma döneminde geçirilen süreyi belirler (DieBalkone, 2020). Her iki sanatçı

çalışmasında da pandemiye ve kapanma sürecine bir sitem ve hoşnutsuzluk dikkati çeker; kabulleniş yerine geçmişe duyulan özlem ve eskinin gelişini bekleyiş vardır (Görsel 1).



Görsel 2. Markus Miessen & Lena Mah, Public space is not negotiable, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	**Gösterge**	**Psikososyal durum değişkeni**
Markus Miessen, Lena Mah	Sosyal etkileşim, Serbest dolaşım, Kamusal alanın özerkliği, Kısıtlama	Yalnızlaşma, Sokağa çıkma özlemi, Etkileşim arayışı, Geçmişe duyulan özlem

Mimar, akademisyen ve yazar olan Markus Miessen ile tasarımcı, sanat yönetmeni ve danışman olan Lena Mahr'ın balkon sergisi kapsamında ürettikleri çalışma (Görsel 2); iki sanatçının kendi stüdyolarının panjurlarını yarı yarıya kaldırarak vitrine yerleştirdikleri, 2014 yılında Joseph Eid tarafından çekilmiş Halep'te bir keskin nişancının sokağı bir perdeyle ortadan ikiye ayırdığı ve giriş çıkışın engellendiği bir görseli sokaktan geçenlerin izleyebilmesi sağlanmıştır. Pandemi döneminin sanatı izleyiciye sunma yöntemlerinden biri olan vitrin ve camekanlara yerleştirilen resimler gibi Miessen ve Mahr'ın çalışması da (Görsel 2) hem üretimin yaşamın doğal akışı içinde izlenebilmesini sağlamış, hem de izleyicinin içinde yaşanılan gerçeklikle fotoğraftaki durum arasında ilişki kurabilmesi ve dolayısıyla düşüncenin kamusal alanın pazarlık konusu olmadığı/yapılamayacağı tartışmasına yöneltilmesi sağlanmıştır. Pandeminin başlarından itibaren tüm dünyada tartışılmakta olan ve kapanma ile birlikte doğal kabul edilen serbest dolaşım, sosyal değiş tokuş gibi hakların kısıtlanması sanatçıların çalışmalarının odağına kamusal alanı yerleştirmesinin en önemli nedenidir ve sunulan proje sosyal yaşam ve salgın hastalık arasındaki ilişkinin geçersiz kıldığı pek çok gerçeği yeniden gündeme getirmekte/sorgulamaktadır (DieBalkone, 2020). Miessen ve Mahr'ın ortak projesinde göstergeler ve psikososyal durum değişkenleri incelediğinde yoğun bir eleştiri ve itirazın varlığı görülür/duyumsanır; bu eleştiri pandemi koşullarına değil, onunla birlikte gelen kısıtlayıcı kurallar ve düzenlemeleredir (kapanma, sosyal mesafe, kısıtlamalar vb.). "Kamusal alan sorgulanamaz" yazısı ve eserin alt metninden de ulaşılabilen sosyal etkileşim, serbest dolaşım, kamusal alanın özerkliği, kısıtlama gibi göstergelerin sanatçı üzerindeki psikolojik yansımalarına bakıldığında yalnızlaşmanın, sokağa çıkma ve serbestlik özleminin, sosyal etkileşim arayışının ve geçmişe duyulan özlemin baskın olduğu ve tüm bu değişkenlerin eserin üretim sürecini şekillendirdiği anlaşılmaktadır.

Ulf Aminde'nin çalışması -Berlin'de yaşadığı caddeye de adı verilen- Nasyonal Sosyalist rejim karşıtı bir sanatçı olan Max Lingner'in en önemli eserlerinden biri olan ve Eski Meclis Binası'nın dış cephesinde yer alan *Yeni Cumhuriyeti İnşa Etmek (Building the New Republic)* (1953) isimli eserinden yola çıkılarak tasarlanmış bir yerleştirmedir (Görsel 3). Sanatçı eserin bir bölümünü kullanmış, yeniden düzenleyerek toplumsal cinsiyet ve kimliğe ilişkin eklemeler yapmış ve söz konusu işi yaşadığı evin balkonundan sarkıtarak sergilemiştir. Sanatçı sergi küratörleri Övül Ö. Durmuşoğlu ve Joanna Warsza'a yazdığı iletide yaptığı işi "eylem halindeki, hareket halindeki toplumsallığa dikkat çekme girişimi" olarak tanımlamıştır. İçinde bulunulan dönem ve yaşanılan kapanma ile kesintiye uğrayan sosyal ve toplumsal etkileşimin, sanatsal potansiyelin toplumsal değişime nasıl ayak uydurduğunu, onu desteklediğini ve hatta başlattığını düşünmek ve anlamak için bir meydan okuma olduğunu belirten sanatçı, projeye katkısı ve pandemiye yaklaşımı açısından diğerlerinden kısmen ayrılmıştır. Dönemin baskısının ve zorunlu kapanmanın üretimi tetiklediği ve üretim biçimlerini çeşitlendirdiği yönündeki görüşleri

sanatçı cephesinden pandeminin dönüştürücü etkisine bakıldığında, Ulf Aminde için karamsarlıktan uzak görülmektedir (DieBalkone, 2020).



Görsel 3. Ulf Aminde, Footwork, Max Lingner Caddesi, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	Gösterge	Psikososyal durum değişkeni
Ulf Aminde	Balkona asılmış resim	Kabullenme, Yaratıcı düşünme, Değişimi kişisel yaşama uyarlama, Düşünceyi üretime yöneltme, Değişime ayak uydurma

Alman sanatçı ve yönetmen Jan Peter Hammer'ın *Micro-nation* isimli balkon yerleştirmesinde (Görsel 4), pandemi koşulları ve kapanma kuralları nedeniyle -Marcus Miessen ve Lena Mah'ın eleştirel yaklaştığı- yaşam alanlarının dışarısı ile bağlantısı rolünde olan ve sosyalleşme ile çevredeki insanlarla diyalog kurma alanları olan balkonları birer mikro ulus olarak ifade ederken, yaşanan trajedinin bu yolla balkonlarda yaşayan insanlardan oluşan yeni bir ulus yarattığına dikkat çekmiştir. "Ütopya nasıl bu kadar yabancılaştı? Gelecek neden uzak geçmiş gibi görünüyor?" sorularından yola çıkılarak tasarlanan mekana özgü yerleştirme (söz konusu ulusa ilişkin tasarlanan bayrak sembolü), toplumsal tarih ve bireysel korkunun üzerine gider ve konu hakkında düşünmeye teşvik eder (DieBalkone, 2020). Hammer'ın yerleştirmesinde yer alan yeni bir yaşam alanı, sosyalleşme mekanları, yeni bir kültürel bakış ve yeni ulusun yaratılması gibi göstergelerden yola çıkılarak yapılan analizde sanatçının pandemiden etkilenme düzeyinin ve psikolojik yansımalarının bütünüyle olumsuz olmadığı görülür -sanatçının balkon yerleştirmesinin temelinde yatan güdü koşulları kabulleniştir ve bu dönemde üretim yapmaya devam eden çoğu sanatçıda görüldüğü gibi koşullar yaratıcılığı tetikleyen bir güce dönüşmüştür. Doğal yaşamın ve toplumsal düzenin tüm dünyada kesintiye uğramasının ardından sanatçı bakış açısıyla yeni bir alan yaratıldığı, bu alanın yeni bir ulus şeklinde ironik söylem diline taşındığı ve bunun geleceğin bilinmezliği içinde bir çıkış yolu olarak görüldüğü, karamsarlığın yerini umudun ve yaratıcı bilincin aldığı anlaşılmaktadır.



Görsel 4. Jan Peter Hammer, Micro-nation?, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	Gösterge	Psikososyal durum değişkeni
Jan Peter Hammer	Yeni yaşam alanları, Sosyalleşme mekanları, Yeni bir kültürel bakış, Yeni bir ulusun yaratılması	Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Sosyalleşme özlemi, Kabullenme, Yaratıcı düşünme



Görsel 5. Susanne Sachsse & Marc Siegel, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	Gösterge	Psikososyal durum değişkeni
Susanne Sachsse ve Marc Siegel	Yaşamını yitiren sanatçı fotoğrafları	Kişisel kayıplara özlem, Kayıpların anısına saygı duruşu, Öfke, hayal kırıklığı ve üzüntü

Proje kapsamında 2001 yılında sanatçı/akademisyen Marc Siegel ile birlikte sanatçı kolektifi *CHEAP*'i kuran performans sanatçısı Susanne Sachsse'nin balkon yerleştirmesinde (Görsel 5); 2020 yılında sanatçılarPın yaşamını yitiren üç arkadaşının fotoğrafları (kültür eleştirmeni Douglas Crimp, aktör Volker Spengler ve sanatçı Tabea Blumenschein) onlara adanan bir balkon konuşması ile birlikte sergilenmiştir (Görsel .). Douglas Crimp, Amerikalı eleştirmen, sanat tarihçisi ve AIDS aktivistiydi; Volker Spengler, Alman sinema ve tiyatro oyuncusuydu; Tabea Blumenschein, kariyerinde ressamlık, oyunculuk, müzisyenlik, yönetmenlik gibi pek çok başarıya sahip bir sanatçıydı ve pandemi döneminde yaşamını kaybeden üç sanatçı da yaşamları boyunca ve ortaya koydukları eserlerle "herkes için daha iyi yaşam altyapısına yönelik farklı sanatsal-politik vizyon" yaratmanın önemine inanmışlardı (DieBalkone, 2020). Sachsse ve Siegel'in balkon yerleştirmesinde bu üç sanatçının anısına fotoğraflarını sergilemesi, pandeminin toplumsal kayıplarının yanında kültür alanından eksilen bireysel kayıplara da dikkat çekmeyi amaçlamış, geçmişin tanığı ve şimdinin anıtı olarak tasarlanmıştır.



Görsel 6. Andrea Pichl, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	Gösterge	Psikososyal durum değişkeni
Andrea Pichl	Pencere resimleri, Kapalı panjurlara çağrışım, Savaş yıllarına gönderme	Kişisel geçmişi anımsama, Değişmeyen zamanı sorgulama, Yalnızlaşma, Kabullenme

Andrea Pichl'in tasarladığı -sanatçının uzun zamandır üzerinde çalıştığı modern konutların malzemelerini, bozulma ve dönüşümlerini izleyerek yarattığı bakış açısı- pencere yerleştirmesi (görünümünde) de kendini göstermektedir (Görsel 6). Doğu Berlin'de doğan ve uzun süre Prenzlauer Berg bölgesinde yaşamış olan sanatçının çalışması, geçmişin (Alman Demokratik Cumhuriyeti'nin soğuk savaş yılları) uzun süre kapalı kalan panjurları, yıpranan ve

yalnızlaşan duvarları, insansızlaşan binaları yeniden canlandırma ve pandemi döneminin karamsarlığı ile ilişkilendirme gibi bir rol üstlenmiştir (DieBalkone, 2020). Bu nedenle sanatçının pandemiye bakış açısının geçmişi çağrıştıran ve yalnızlığı anımsatan olumsuz bir durum olarak görüldüğü anlaşılmakta, yaşanan kapanmanın yaratıcılıktan çok yıkıcılığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak tüm bu olumsuz bakış açısına karşın eserin mekanda konumlanış şekli ve konunun ele alınış şekli bakımından pandeminin ve beraberinde getirdiği tüm olumsuz duyguların, kapanmanın ve sosyal hakların ortadan kalkışının sanatçı perspektifinde derin bir kabullenişle ele alındığı anlaşılmaktadır. Sanatçının yaşadığı evin pencerelerine yerleştirdiği resimler yoluyla okunabilen savaş yıllarına göndermeler, kapalı panjurlara çağrışım gibi göstergeler, psikososyal durum değişkenleri bakımından incelendiğinde kişisel geçmişi anımsama, değişmeyen zamanı sorgulama, yalnızlaşma ve kabulleniş gibi psikolojik etkenlerle örtüştüğü de analiz edilmektedir.



Görsel 7. Isabella Sedeka & X-Pinky, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	Gösterge	Psikososyal durum değişkeni
Isabella Sedeka ve X-Pinky	Balkona asılmış resim	Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Kabullenme, Yaratıcı düşünme

Berlin merkezli Isabelle Sedeka'nın proje kapsamında gerçekleştirdiği balkon yerleştirmesinde (Görsel 7) -resimlerinde de kullandığı oksitlenmiş metal etkileri ve soyut dile benzer biçimsel yapıda- pembe ve mavi yansımalara sahip bir tuval bezini balkondan aşağı sarkıtarak izleyiciye sunmuş ve sergide yerini almıştır (DieBalkone, 2020). Sedeka'nın çalışması, balkonların ve sokakların pandemi koşullarında birer galeri olarak tasarlanabileceği ve dolayısıyla kültürel üretim ile sanat yoluyla etkileşimin devam edebileceği belirgin olarak vurgulanırken, yerleştirmenin eleştirel bir bakış açısına sahip olduğu da anlaşılmaktadır. Bu bakış açısı sergilenen resmin formu ile ilişkili olarak gündeme gelir ve koronavirüs pandemisinin başlangıcında insanları tuvalet kağıdı gibi tüketim mallarını stoklamaya güdüleyen dürtüye bir eleştiri niteliği taşır -Raul Walch'ın çalışmasında olduğu gibi. Ancak bu eleştirinin de ötesinde sanatçının pandemiye bakış açısının ve sergilediği çalışmanın, sanatçının koşulların etkisinde kalmadan üretebileceği ve balkon gibi herhangi bir mekanda bunu sergileyebileceği, sanatın aktarımsal boyutunun galeriler yerine kamusal alana taşınarak devam edebileceği gibi unsurlar bakımından olumsuz olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla psikososyal duruma ilişkin göstergeler ve yansımalarına bakıldığında pandemi döneminin sosyalleşme alanları olarak balkonların bir resmin sergilenme mekanına dönüşmesinin; dışarısı ve diğer insanlarla etkileşime geçme çabası, içinde bulunulan koşulları kabullenme ve yaratıcı düşüncenin peşinden ilerleyerek üretim sürecini devam ettirme gibi değişkenleri ortaya çıkardığı/yarattığı analiz edilmektedir.

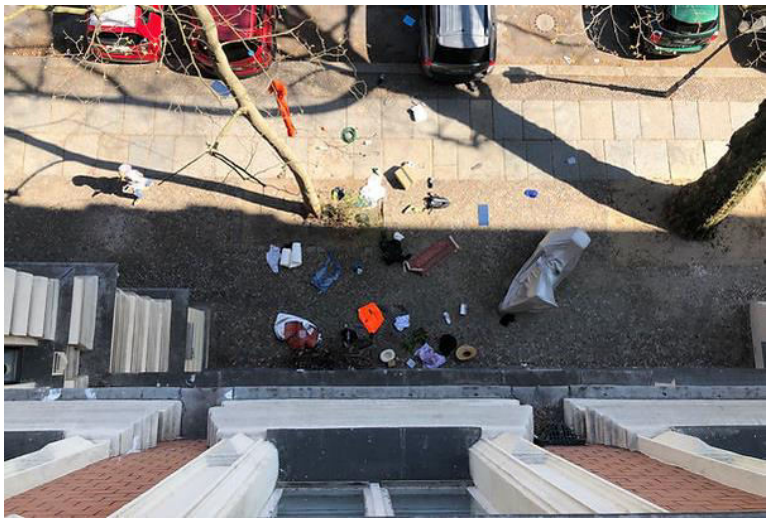
Sanatçı-akademisyen Raul Walch'ın balkon yerleştirmeleri, yaşadığı binanın farklı noktalarına yerleştirilen tekstil ürünleri kullanılarak gerçekleştirilmiş oluşumlardır (Görsel 8). İki farklı yerleştirmeyle projede yer alan sanatçı, pandemi döneminin sosyalleşme alanları olarak balkonların, yalnız etkileşim ortamları ya da bireysel nefes alma mekanları olmasının yanında bu dönemde üretilen işlerin sergilenebileceği galerilerin yerine geçebileceği düşüncesi bakımından diğer proje katılımcılarıyla aynı görüşü benimser. Bu tasarımlarından ilkinde yalnız kendi balkonunu kullanır ve geometrik formların tekrarından yararlanarak bunları farklı seviyelere yerleştirir ve binanın mimari yapısının bütünüyle dışında, boşlukta asılı yeni ve dinamik bir görünüm elde eder. İkinci çalışmasında kendi balkonu ile sınırlı kalmaz ve tüm binayı kaplayan (binanın diğer sakinlerinin de balkonlarından geçerek zemine ulaşan) büyük boyutlu bir tasarım gerçekleştirmiştir. Yerleştirmenin ironik söyleminde pandeminin ortaya

çıkışı ve kapanmanın başlamasından itibaren tüm dünyada yaşanan temel ihtiyaçlara yönelik market saldırıları ve söz konusu tüketim ürünleri arasından özellikle kağıt ürünlerinin alınıp evlerde depolanması vardır. Sanatçının mavi zemin üzerinde vurgulamış olduğu beyaz çizgiler ve çalışmanın tüm binayı kaplaması binada yaşayanların evlerindeki bu malzemelerin bolluğunu ve pandeminin yarattığı karmaşaya eklenen bireysel ve toplumsal korkuları da eleştiren bir karaktere sahiptir. Walch'ın pandemiye eleştirel ve ironik bakış açısıyla yaklaşması ve projeye katıldığı tasarımlarda kullandığı nitelik ve renk unsurları bakımından olumsuz bir tutum içerisinde olmadığı görülmektedir. Sanatçının kamusal alan ve binanın mimari unsurlarını yeniden tasarlaması ile pandeminin karamsar ve karanlık duygu-durumu ile binanın soğukluğu da ortadan kalkarken kullandığı rengin dinginliği ve malzemenin akışkan yapısı geleceğe ilişkin bir umudu da beraberinde getirir. Bu kapsamda sanatçının psikososyal durum değişkenleri incelendiğinde pandemi koşullarını kabulleniş ve bunu yaratıcılığa dönüştürme, mekanın işlevsel değişimi, dönemin toplumsal alışkanlıklarına derin bir eleştiri ve ironik temsil yöntemi gibi göstergelere ulaşılmaktadır.



Görsel 8. Raul Walch, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	**Gösterge**	**Psikososyal durum değişkeni**
Raul Walch	Akışkan ve tekrar eden mavi oluşumlar	Kabullenme, Mekanı değiştirip dönüştürme, Pandemi dönemi alışkanlıklarına eleştiri, İronik bakış açısı



Görsel 9. Yael Bartana & Saskia Wendland, Reset, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	**Gösterge**	**Psikososyal durum değişkeni**
Yael Bartana ve Saskia Wendland	Sokağa fırlatılan farklı nesneler	Değişimi kişisel yaşama uyarlama, Kabullenme, Yaratıcı düşünme, Arınma isteği

Yael Bartana ve Saski Wendlad'ın ortak projesi *Reset* (2020) balkon sergileri kapsamında üretilmiş kısa süreli bir performans etkinliğidir (Görsel 9). Performansın temelini "bahar temizliği" düşüncesi oluşturur ve bu düşüncenin pandemi dönemindeki yeni anlamları sanatçıları, 'yaşanılan koşulları değiştirebilmenin tek yolunun kendi yaşam alanını değiştirmek' olduğu gerçeğiyle binadaki farklı katlardan sokağa fırlatılan bir temizlik, tazelik ve harekete geçiren -çalışmanın ismiyle de vurgu yapılan- bir eyleme yönlendirir. Performansın temelinde, "sağlık, güvenlik ve

kısıtlamalarla şekillenen yeni bir yaşam biçiminde, yıllar içinde biriken ve kümelenen sayısız nesnenin farkına varma" ve toplumsal yaşamın değişimine paralel kişisel deneyimlerde olduğu kadar yaşam alanlarında da bir değişim başlatarak bu alanları rahatlatma, dolayısıyla bireysel rahatlamaya ulaşma hedeflenmektedir (DieBalkone, 2020). Bartana ve Wendland'ın yaşadıkları binanın balkonundan gerçekleştirdikleri performansın psikososyal yansımaları incelendiğinde ise değişimi kişisel yaşama uyarlama, pandemiyi ve devamında gelen koşulları kabullenme, bunu yaratıcılığa dönüştürme ve kapanmanın ardından bireysel olduğu kadar mekânsal olarak da arınma ihtiyacı gibi değişkenlerin varlığı analiz edilmektedir, bu göstergelerden yola çıkılarak sanatçıların pandemiye ilişkin tutumlarının dönüştürücü olduğu tanımlanabilir.



Görsel 10. Pauline Doutreluingne & Lee Duk Hee, Performans ve video, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020

Sanatçı	**Gösterge**	**Psikososyal durum değişkeni**
Pauline Doutreluingne ve Lee Duk Hee	Deniz yaşamı ve biyolojiye ilişkin video çalışması	Kabullenme, Mevcut üretim biçimini sürdürme

Berlin'de yaşayan bir küratör olan Pauline Doutreluingne ve harekete ve performansa dayalı heykelleri ile bilinen Lee Duk Hee'un Mitte ve Prenzlauer Berg bölgesi arasında kalan evlerinin pencerelerinde gerçekleştirdikleri performans ve video yerleştirmesinde (Görsel 10), farklı yaratıkların gölge oyunu ile su altı görüntülerinden oluşan kısa videolar gösterilmiştir. Doutreluingne'nin çalışmaları "kültürel ve ekolojik farklılaşmaları teşvik etmeyi ve kolonyal düşünceden kaynaklanan toplumsal fikirleri yapıbozuma uğratmayı" amaçlarken, Duk Hee'nin çalışmalarının ana temasını "geçicilik ve dönüşüm" oluşturur, izleyiciyi şimdiki zamana odaklanmaya davet eder (DieBalkone, 2020). Projede yer alan işlerinde ise genel olarak "deniz yaşamı, biyoloji, cinsellik ve üreme, beslenme ve ekoloji" gibi konuları video-gösterim (video art) tekniği ile dışarısı ile buluştururlar. Bu sanatçıların projelerine bakıldığında -mevcut çalışma şekilleri ve araştırma konularını sürdürmeleri bakımından- psikososyal durumlarına ilişkin ulaşılabilen tek ipucu pandeminin sanatçıların üretimi üzerinde bir etkisinin olmadığı, yalnızca sergileme mekanını değiştirdiğidir. Diğer sanatçılara göre projeye katıldıkları çalışmadan psikolojik herhangi bir veri elde edilememesinin nedeni dijital üretim yapan sanatçılar oluşlarıdır ve dolayısıyla üretim biçimleri değil, bunu aktarma şekillerinde bir değişim yaşanmıştır. Dolayısıyla pandemi koşullarının bu sanatçılar özelinde kültür üretimine negatif ya da pozitif bir etkisi olmadığı tanımlanabilir.

Medya sanatçısı Christoph Keller'ın çalışmasında (Görsel 11) büyük bir ok ile işaretlenen bir bölgeye dikkat çekilmiştir. Yerleştirmeye ilişkin binanın girişine konumlandırılan metinde; işaret edilen noktada -binanın dış sıvasına bir şekilde küçük delikler açarak onu genişleten ve içindeki yumuşak yalıtım malzemesine ulaşan- burada uzun zamandır yaşayan ancak pandeminin etkisinin tüm dünyada kendini göstermesi ile birlikte ortadan kaybolan bir sığırcık ailesinin yaşadığı belirtilmiştir (DieBalkone, 2020). Keller'ın çalışmasında da gösterge yoluyla herhangi bir veriye ulaşılamasa da ele aldığı konu bakımından pandemi koşullarını kabulleniş, yitirilen kayıplara kaybolan sığırcıklar yoluyla yapılan gönderme, kapanmayı üretime dönüştürme, yaratıcı düşünme gibi olumlu değerlendirilebilecek olan değişkenlerin varlığına ulaşılabilir.



Görsel 11. Christoph Keller, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020 / Görsel 12. David Rych ve çocukları, Reading on the Intercom, Performans ve yerleştirme / Görsel 13. Knut Eckstein, Studio, 2020

Sanatçı	**Gösterge**	**Psikososyal durum değişkeni**
Christoph Keller	Ok biçimli karton	Kabullenme, Yaratıcı düşünme, Düşünceyi üretime yöneltme
David Rych	Ok biçimli renkli kağıt	Kabullenme, Yaratıcı düşünme, Değişime ayak uydurma, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Etkileşim arayışı, Geçmişe duyulan özlem
Knut Eckstein	Vitrin sergisi	Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Kabullenme, Yaratıcı düşünme

Çalışmalarında kültürel, sosyal ve politik değişimleri inceleyen sanatçı ve yönetmen David Rych'in oğlu ile birlikte dahil oldukları projede (Görsel 12), binada yaşayanlarla ya da sokaktaki insanlarla iletişime geçmenin bir yolu olarak interkom sistemi (sesli ya da görüntülü veri aktarım aracı) ile iletişime geçerek aile kitaplığından -bilim kurgu ve sosyal antropoloji üzerine- seçtikleri kitapları okuyarak paylaşımda bulunmuş, sosyal etkileşimi geliştirip diyaloğu arttırarak pandemi koşullarının psikolojik etkilerini en aza indirgemeyi amaçlamışlardır (DieBalkone, 2020). Bu yaklaşım aynı zamanda kapının çaldığı ve etkileşimin yüz yüze gerçekleştiği zamanlara da bir göndermedir, pandemi koşullarının yalnızca ev zillerine ve telefonlara indirgediği iletişim olgusunu gündeme getirir. Çalışma kapsamında apartman girişinde yer alan kapı zili pembe bir okla işaretlenmiş ve yanında yer alan metne "kişisel kitaplığımızdan halka açık bir okuma için zile basın" yazısı eklenmiştir. Performans-yerleştirmeye ilişkin göstergeler kapsamında sanatçı ve oğlunun pandemi koşullarındaki psikososyal durum verileri analiz edildiğinde yaşanan kapanma karşısında eleştiri ya da umutsuzluk gibi duygudurumları yerine kabullenme ve bu kabullenişle yaratıcı düşünmeye ulaşma, değişime ayak uydurma gibi unsurların/değişkenlerin ön plana çıktığı görülür. Bununla birlikte yine de gerçekleştirilen performans bir etkileşim arayışının sonucudur, içerisi ve dışarısı arasında iletişim kurma çabası ve geçmişe duyulan özlemi içinde barındırır.

Knut Eckstein'in balkon sergileri projesine katkısı kendi stüdyosunun penceresi üzerinden gerçekleşmiş ve kendi kolaj baskılarından birini yoldan geçenlerin izleyebilmesi için vitrine yerleştirmiştir (Görsel 13). Sanatçı minimalist heykel yerleştirmelerinin yanında mimari tasarımları odağına alan ve basit malzemelerin bir araya getirilmesi ile oluşturulan foto-kolajları ve mekan-kolajları ile tanınır, bu yolla işaretleri ve hikayeleri tersine çevirerek "kullanılan malzemelerin estetiğini -renkleri, yazıları, amblemleri ve logoları- kendi içinde yeni bir referans sistemine (renk, şekil ve hacim kümelerine) taşır" (DieBalkone, 2020). Sanatçının pandemi koşullarından etkilenme düzeyi balkon projesine sunduğu çalışma özelinde değerlendirildiğinde vitrinde sergilenen bir kolaj çalışmasının sanatçı psikolojisine ilişkin bir veriye ulaştırması olanaklı olmamakla birlikte sanatçının kültür üretiminin devam ettiği, pandemi koşullarının kabullenildiği ve bu koşullarda üretilen çalışmaların izleyici ile buluşma sürecinde balkon sergileri projesinde yer almasının yanında vitrin sergileri deneyimine de katkıda bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla Eckstein'ın pandemiye ilişkin doğrudan olumsuz bir bakış açısı olduğuna dair bir analize ulaşılamaz, benzer biçimde bu sürecin onun çalışmalarında ya da bireysel yaşamında tetikleyici bir işleve sahip olduğuna ilişkin bir veriye de ulaşılamamaktadır.

Her ikisi de yazar ve editör olan Antje Stahl ve Felix-Emeric Tota'nın proje kapsamında ürettikleri çalışmaları -pandemi döneminde doğan oğullarının da etkisiyle- "küçük ve değerli özgürlüklerimizi yeniden hayal etmek ve yeniden yaşatmak için" yaşadıkları binanın ve balkonlarının altına yerleştirilen bir salıncaktan oluşmaktadır (Görsel 14). Pandeminin ve kapanmanın ardından yetişkinlerin sosyal etkileşim arayışının yanında çocuklar içinde oyun alanları ihtiyacı ortaya çıkmış ve Stahl ve Tota'nın yerleştirmeleri oyun alanlarına erişemeyen çocukların oyuna olan ihtiyacını gidermek için önemli bir işlevselliğe de sahip olmuştur. Her ne kadar çocuklar için inşa edilmiş olsa da yoldan geçen yetişkinler de karşı koyamamış ve pandeminin karamsarlığı bir anlığına da olsa dağılmıştır

(DieBalkone, 2020). Sanatçıların çalışması yoluyla ulaşılan psikososyal göstergelere bakıldığında, mevcut durumun kabullenildiği, yaratıcı düşünmenin koşulların iyileştirilmesine yönelik bir eyleme dönüştüğü ve düşüncenin üretime yöneltildiği görülmektedir. Bunun yanında bu sanatçıların genel olarak pandeminin toplumsal ve bireysel etkilerinden olumsuz etkilenmediği, bu dönemde dünyaya gelen çocuklarının varlığının da söz konusu umudu tetikleyen en önemli unsur olduğu tanımlanabilir.

Kuratör Matylda Krzykowski'nin mekan yerleştirmesinde ise bir binanın en üst katından sokaktaki bir direğe uzanan, ipe dizili parlak bayraklar görülür (Görsel 15). "Uzayın içindeki nesneler ve mekanın dışındaki fikirler" üzerine çalışan sanatçının çalışması rüzgarın etkisiyle hareket ederken fiziksel gerçekliğin dalgalanmasına neden olur ve mekânsal bir boşluk/alan yaratarak insanların olmadığı boş sokağı hareketli ve dinamik bir karaktere dönüştürür. Bununla birlikte bayrakların hareket eden bir yapıya sahip olması insanlar arası etkileşim ve sosyal ilişki konusuna da gönderme yaparak, zorunlu izolasyon ve kapanma döneminde dahi farklı binalarda ya da farklı katlarda yaşayan insanlar arasındaki ortak bağlılığa işaret eder. Krzykowski'ye göre el sallamak gibi basit eylemler ya da günlük unsurlar beklenmedik bir şekilde etkinleştirildiğinde iletişim gerçekleşir ve bunun için yan yana ve yüz yüze olmak gerekli değildir (DieBalkone, 2020).





Görsel 14. Antje Stahl & Felix-Emeric Tota, The Swing, "Yaşam, sanat, pandemi ve yakınlık projesi (Life, Art, Pandemic and Proximity)" balkon sergisi, 2020 / Görsel 15. Matylda Krzykowski, Waving at You, 2020

Sanatçı	**Gösterge**	**Psikososyal durum değişkeni**
Antje Stahl ve Felix-Emeric Tota	Salıncak	Kabullenme, Mevcut koşulları değiştirme, Yaratıcı düşünme, Düşünceyi üretime yöneltme
Matylda Krzykowski	Bayrak dizili ip	Kabullenme, Yaratıcı düşünme, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Etkileşim arayışı

Sanatçının yerleştirmesi yoluyla ulaşılan psikososyal durum değişkenleri kabullenme, koşulları yaratıcılığa dönüştürme, yaşam alanı ile diğer alanlar arasında iletişim kurma ve sosyal etkileşim çabası ve etkileşim arayışı şeklinde tanımlamak mümkündür. Bu kapsamda örnekleme alınan yerleştirme yoluyla sanatçının pandemiden etkilenme düzeyi incelendiğinde salt olumsuz bir duyguyu barındırmadığı, ancak mevcut koşulları eskiye döndürme çabasının da -diğer sanatçılarda ve tüm dünyada olduğu gibi- var olduğu tanımlanabilir.

Projenin 2020 yılında gerçekleşen ilk aşamasına katılım sağlayan yaklaşık elli sanatçıdan rastgele eleman örnekleme ile araştırmaya dahil edilen 16 sanatçının çalışmalarındaki göstergeler analiz edildiğinde, bu sanatçıların psikososyal durumlarına ilişkin tanımlanan değişkenler yapılan ilişkilendirmelerin ardından yalnızlık duygusu, dış dünyaya, kişisel kayıplara ve geçmişe özlem, öfke, üzüntü, hayal kırıklığı, sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı, zamanı sorgulama, mekanı dönüştürme çabası, dışarısı ile etkileşim kurma çabası, kabullenme ve değişime ayak uydurma, yaratıcı düşünme, arınma isteği şeklinde sınıflandırılabilir. Bu değişkenlerin kullanım sıklıklarına bakıldığında %28,57 oranında en yüksek değişkenin pandemi koşullarını kabullenme ve değişime ayak uydurma olduğu, ikinci sırada ise %23,21 oranında yaratıcı düşünme ve koşulları üretime yönlendirmenin geldiği görülmektedir. En düşük kullanım sıklığına sahip olan değişkenler %1,78 oranında öfke, üzüntü ve hayal kırıklığı ile arınma isteği olarak analiz edilirken, elde edilen veriler ve eser incelemeleri sonucunda yapılan değerlendirmeler pandemiye ilişkin olumsuz tutum sergileyen ya da üretimlerinin merkezine negatif duygudurumları yerleştiren sanatçıların da bu yaklaşımı yaratıcılığa dönüştürdükleri ve dış dünya ile etkileşim

kurma çabasının yalnızca olumsuz bir değişken değil, kısıtlamaları ve koşulları kabullenen sanatçıların yaşamın doğal akışını sürdürmeye yönelik çabası/katkısı şeklinde de biçimlendiği görülmektedir.

Tablo 1: Psiko-sosyal duruma ilişkin değişkenlerin kullanım sıklığı (Die Balkone-1)

Değişken	(f)	%
Yalnızlaşma (-)	4	7,14
Dış dünyaya, kişisel kayıplara ve geçmişe özlem (-)	4	7,14
Öfke, üzüntü, hayal kırıklığı (-)	1	1,78
Sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı (-)	5	8,92
Zamanı sorgulama (-)	2	3,57
Mekânı dönüştürme çabası (+)	5	8,92
Dışarısı ile ilişki kurma çabası (+)	5	8,92
Kabullenme ve değişime ayak uydurma (+)	16	28,57
Yaratıcı düşünme (+)	13	23,21
Arınma isteği (+)	1	1,78
Toplam	56	100

Bununla birlikte bu sanatçıların bir kısmı proje kapsamında sundukları yerleştirmelerde pandemi koşullarını ve salgın ile yaşanan kapanma sürecini, kişisel kayıplara ilişkin kederi, sosyal hakların elinden alınmasına yönelik öfkeyi yansıtırken, örnekleme alınan sanatçılar arasında daha büyük bir orana sahip kısım; salgının tüketime yönelik alışkanlıklarını eleştirme ve ironik dil ile eserlerine taşıma, düşünceyi üretime yöneltme ve daha yoğun bir üretim sürecine girme, pandemi koşullarına ayak uydurarak kendi savunma mekanizmasını sanat yoluyla oluşturma, etkileşim aracı olarak sanatı kullanma, sosyal ilişkileri sanat eseri ya da performans yoluyla geliştirme gibi daha etkin/dönüştürücü yaklaşımlar geliştirmiştir.

Bu sanatçıların proje kapsamında sundukları/sergiledikleri çalışmalar ve alt metinlerinde yer alan bilgilerden edinilen unsurlar etkisinde pandemiye yaklaşımlarındaki tutum ve eserlerine yansıyan göstergelerdeki psikolojik elemanlar analiz edildiğinde; örnekleme alınan 21 sanatçıdan 7'sinin (%33,33 oranında) pandemi koşullarını olumsuz değerlendirdiği, üretimlerinin merkezinde kabullenme yerine geçmişe ya da geleceğe dönük özlemin yer aldığı görülmektedir. 10 sanatçının (%47,61 oranında) pandemi döneminin psikolojik etkilerini yaratıcı düşünceye yönlendirdiği, kültür üretimini koşullara göre şekillendirdiği ve yeni sergileme biçimleri geliştirdiği analiz edilmektedir. 4 sanatçının ise projede yer alan çalışmaları yoluyla pandemiye ilişkin tutumlarına dair herhangi bir veriye ulaşılamamaktadır.

Tablo 2: Sanatçıların pandemiye yaklaşımlarındaki tutum (Die Balkone-1)

Tutum	(f)	%
Olumlu	10	47,61
Olumsuz	7*	33,33
Belirsiz	4	19,04
Toplam	21**	100

* Salwa Aleryani ve Matheus Rocha Pitta'nın çalışmaları aynı görsel içinde yer almaktadır.
**Aynı projede iş birliği yapan sanatçılar hesaplamaya ayrı ayrı dahil edilmiştir.

Pandemi koşullarının psikolojik etkileri eserlerine olumsuz yansıyan sanatçılar arasından Matheus Rocha Pitta, kapanma koşulları ve zorunlu izolasyonun ardından özgürlüğe ve mekanı genişletmeye ilişkin yerleştirmesiyle projeye karamsar bir çalışmayla katılırken; Saalwa Aleryani, zamanın durağanlığını ve yaşam alanlarındaki toplu yalnızlaşmayı çalışmasının odağına yerleştirmiştir. Markus Miessen ve Lena Mah, sosyal etkileşim ve kamusal alan özgürlüğüne ilişkin zorunlu olarak tüm insanlığın elinden alınan doğal hakların sorgulanamazlığını konu alırken; Susanne Sachsse ve Marc Siegel, pandeminin kendi yaşamlarındaki insani kayıplarını projenin parçası olarak sunmuştur. Andrea Pichl ise pandemi koşullarını savaş yıllarının insansızlaşan ve yalnızlaşan binaları ile ilişkilendirmiştir.

Çalışmalarında yer alan göstergeler yoluyla pandemiye ve beraberinde gelen sürecin dönüştürücü etkisine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülen sanatçılar arasından Ulf Aminde, başka bir sanatçının toplumsal eylemi konu alan bir eserine yaptığı müdahale ile çalışmasını pandeminin yaratıcı düşünceye katkısını vurgulayarak sunarken; Jan Peter Hammer, balkonların işlevleri ve tanımlarında yaşanan değişimi gündeme getirir, Isabella Sedeka ise bu değişimi galeri mekanlarının dönüşümü ile ilişkilendirir. Raul Walch, pandemi sürecinde balkonların etkileşim ağı ve kültür üretiminin paylaşım merkezi/alanı olabileceği düşüncesiyle mekan tasarımları gerçekleştirirken; Yael Bartana ve Saskia Wendland, pandemiyi özel yaşam alanlarının olduğu kadar zihnin de kişisel ve toplumsal arınması için bir yol olarak görür. David Rych, pandemi koşullarını sosyal etkileşim ve iletişimin yeni bir yolu olarak kullanırken; Antie Stahl ve Felix-Emeric Tota, aynı çizgide toplumsal etkileşime yol açacak ve çocuklar için umuda dönüşecek bir yerleştirme yaratmıştır. Matylda Krzykowski ise etkileşimin ve insan ilişkilerinin yüz yüze olunmadığında da gerçekleşebileceğine ilişkin umudu paylaşmıştır.

Pandemiye ilişkin tutumları ve psikolojik durumlarına ilişkin projeye sundukları eser yoluyla herhangi bir veriye ulaşılamayan sanatçılara bakıldığında; Pauline Doutreluigne ve Lee Duk Hee'nin yerleştirmeleri kullandıkları teknik ve materyal bakımından değişime uğramadığından pandemi yalnızca sergileme alanlarında bir değişimi beraberinde getirmiştir. Ancak yaratım sürecinde onları tetikleyen unsurlara ilişkin bir açıklamaya ulaşılamamaktadır. Christoph Keller çalışmasında da benzer şekilde ele alınan konu pandeminin etkilerine ilişkin bir değerlendirmeyi mümkün kılmamaktadır. Sanatçı eserinin açıklama metninde pandeminin başlangıcıyla ilişkilendirdiği bir olay hakkında bilgi verir ancak aralarındaki ilişki olup olmadığı konusunu belirsiz bırakır. Yine psikolojik bir değerlendirme yapılamayan Knut Eckstein'in çalışmasında yalnızca sergileme alanının değiştiği görülürken, koşulların sanatçı üzerindeki etkisine ilişkin bir veri sunmamaktadır.

2021 Yılında Gerçekleşen Balkon Sergileri

Sergi küratörlerinin projeyi "öncelikler ve ihtiyaçlar arasındaki karşılıklı bağımlılık, yerel ve küresel, içerisi ve dışarısı, dijital ve analog, kamusal ve kişisel gibi pandeminin öğrettiklerini yeniden tartışmaya davet eder" şeklinde ifade ettiği Die Balkone'nin ikincisi 2021 yılının nisan ayında Berlin'in yine aynı bölgesinde ancak bu kez yalnızca balkonlarla sınırlı kalmadan bölgenin farklı noktalarında gerçekleşmiştir (DieBalkone, 2021).

2021 yılında gerçekleşen ve iki gün süren balkon sergileri projesi Die Balkone'nin ikincisine seksene yakın sanatçı katılmış, bu sanatçıların bir bölümü önceki projede yer alan isimlerden oluşurken, projenin ilkinde olmayan yeni iş birlikleri ve isimler de ikincisinde yer almıştır[3]. Bu isimler arasından amaçlı eleman örnekleme ile seçilen 5 sanatçı projenin ilkinde yer alan ve araştırma kapsamına dahil edilen sanatçılardır ve bu yolla pandeminin normalleşme dönemi ile tam kapanmanın olduğu ilk dönem arasında üretim biçimleri, kullandıkları materyal ve tekniklerdeki değişim, pandemiye bakış açıları ve pandeminin sanatçı psikolojisi üzerinde etkisi gibi noktalar karşılıklı analiz edilmiştir. Yalnızca ikinci projede yer alan sanatçılardan oluşan evrenden seçilen 4 çalışma/yerleştirme ise yapılan karşılaştırmada elde edilen bulguları doğrulamak amaçlı rastgele eleman örnekleme ile araştırmaya dahil edilmiştir.



Görsel 16. Salwa Aleryani, An Hour's Long Window, 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Salwa Aleryani	Mekanı dönüştürme çabası, Dış dünyaya ve geçmişe özlem, Sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı, Kabullenme ve değişime ayak uydurma, Yaratıcı düşünme

Bu kapsamda öncelikle projenin ilkinde de yer alan sanatçılardan Salwa Aleryani'nin *An Hour's Long Window* isimli çalışması incelendiğinde, 2020 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında olduğu gibi balkon ya da pencere ile sınırlı kalmadan sokağı sergileme alanı olarak kullandığı ve yaratımını yalnız kendi özel alanı ile sınırlı tutmayarak diğerleri ile etkileşim yolu olarak tanımladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çalışma önceki projeye kıyasla daha fazla sokağın içindedir ve daha somut bir forma sahiptir (önceki çalışmada özelden kamusala sarkan boncuklu bir ip vardı ve bu içerisi ile dışarısını bir araya getirme, dış dünyaya duyulan özlem gibi göstergeleri tanımlamıştı).

[3] Sarah Alberti & Grischa Meyer, Salwa Aleryani, Arts of the Working Class, Kader Attia, Yael Bartana & Saskia Wendland, Adam Broomberg, Timur Celik, Matthias Daenschel, Jeremiah Day & Alisa Margolis, Christina Dimitriadis, discoteca flaming star, Christoph Draeger & Heidrun Holzfeind, Sam Durant & Ana Prvački, Övül Ö. Durmusoglu & Jörn Schafaff ft. Rirkrit Tiravanija, Knut Eckstein, Theo Eshetu, Olaf Grawert & Gábor Kocsis, Jan Peter Hammer, Heinz Havemeister, Hannah Hurtzig & Hasan Aksaygin, Stine Marie Jacobsen & Teobaldo Lagos Preller, Monika Jarecka, Anne Duk Hee Jordan & Pauline Doutreluingne, Christoph Keller, Joanna Kusiak and Deutsche Wohnen & Co Enteignen, Matylda Krzykowski, Sonja Lau, Michelle-Marie Letelier, Antonia Low & Tommy Støckel, Cam-Anh Luong & Hatef Soltani & Dachil Sado & Ulf Aminde & Krishan Rajapakshe & D'Andrade, Kamila Metwaly & Max Schneider, Markus Miessen & Lena Mahr, Tom McCarthy & Eva Stenram, Müller Dreimalklingeln & Joke Lanz, Olaf Nicolai, Pınar Öğrenci, LAGE EGAL & Irène Hug, Andrea Pichl, Prater Galerie/x-embassy, Matheus Rocha Pitta, David Rych, Harry Sachs & Ini Dill / Daniel Drabek, Susanne Sachsse & Marc Siegel, Eva Scharrer ft. Ayşe Erkmen, Isabella Sedeka, Antje Stahl & Felix-Emeric Tota, Nasan Tur, Markus Uhr, Uslar und Rai/Sophia Tabatadze, Raul Walch, Michael John Whelan, Christine Würmell, Dolores Zinny & Juan Maidagan and all unexpected (DieBalkone, 2021).

Sanatçının 2021 yılında gerçekleştirdiği proje ise tamamen dışarıda, binanın kenarına konumlandırılmış bir ekrandan oluşur. Bu yönüyle dışarıya dönük korkunun kısmen azaldığı tanımlanabilirken, kullanılan materyal de "yeni normal" süreçle birlikte daha komplike bir hal almıştır. Dijital ekran burada boşluk içerisinde konumlandırılmış bir pencere işlevi görmüş ve sosyal etkileşimin kamusal alanda gerçekleştiği yeni dönem için bir metafora dönüşmüştür. Yerleştirme fikrinin Georges Perec'in *An Attempt at Exhausting a Place in Paris* (Paris'te Bir Yeri Tüketme Girişimi) isimli kitabını yeniden okumasının ardından oluştuğunu belirten sanatçı, kitapta geçen bir pencereden izlenen bir sokak ve sokağın neşeli görüntüsünü ekran yoluyla pandemi koşullarına uyarlamış ve pencerenin sokağın içinde evrenin seslerine karışarak var olduğunu duyumsamıştır (DieBalkone, 2021). Psikososyal durum değişkenleri incelendiğinde ise önceki çalışmasına kıyasla sanatçı psikolojisinin kısmen daha olumlu olduğu, koşulların kabullenildiği, kısmi açılmalarla dışarısı ile daha fazla ilişki kurulduğu ve bunun ortaya konulan projeye yansıdığı, ancak yine de dışarısı ile ilişki kurma çabası ve özleminin sürdürüldüğü, etkileşim arayışı ve geçmişe duyulan özlemin olduğu görülmektedir.



Görsel 17. Christoph Keller, New Homes for Birds, 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Christoph Keller	Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı, Zamanı sorgulama, Yaratıcı düşünme

Christoph Keller'in yerleştirmesi ise -pandeminin başlamasının ardından mutfak penceresinin yanında yer alan sıva içinde yaşayan sığırcık ailesinin kayboluşunu ve eskiden konumlandıkları noktayı gösteren- önceki proje ile bağlantılıdır; bu kez binanın olduğu sokağın köşesine bir teleskop yerleştirerek pandeminin kısmen normalleştiği, sokağa çıkma yasaklarının esnediği ya da toplumsal ve psikolojik etkileri açısından kısmen geriye dönüşlerin başladığı bir dönemde, evlerine dönen kuşları ve kuş yuvasını sokaktan geçenlerin izleyebilmesini sağlanmıştır. "Hayvanların da pandeminin şehir yaşamında yarattığı değişiklikleri yaşadığını" belirten Keller'ın ifadelerinden yola çıkılarak, binaların sıvaları içinde konumlanan kuş yuvalarının aynı zamanda insanların balkonları gibi dışarısı ve içerisi, kişisel yaşam ve toplumsal yaşam arasındaki sınırda yer aldığı tanımlanabilir. Projede yer alan çalışması yoluyla sanatçının psikososyal durum değişkenleri incelendiğinde, dışarıda konumlanmış bir mekanizma yoluyla kuşların izlenebiliyor olması bakımından dışarısı ile bir etkileşime geçildiği, sosyal etkileşimin kısmen sağlandığı, değişen zamanın sorgulandığı ve değişimin aktarılmasında yaratıcı düşünme mekanizmalarının devreye sokulduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle gerek konu aldığı değişim, gerek pandemi koşullarına bakış açısından önceki projede yer alan karamsar yaklaşımın pandeminin ikinci dönemi ile birlikte kısmen dağıldığı ve daha olumlu bir etkiye dönüştüğü analiz edilebilir.

Knut Eckstein de 2020 yılında gerçekleşen projede yer alan isimlerdendir ve ikinci projeye ilkinde yer alan yerleştirmesine göre, pandemi öncesi çalışma şekline daha yakın bir çalışma ile katılmıştır (Görsel .). Önceki projede kapalı olan atölyesinin penceresine yapıştırdığı bir foto-kolaj çalışması yer alırken, ikincisinde yine kendi atölyesinin girişinde konumlanmış üç boyutlu kutu ve farklı malzemelerden oluşan -girişi engelleyerek- pandemi koşullarının sokağa çıkma yasaklarına gönderme yapan bir çalışma yerleştirilmiştir. Bu yönüyle atölyenin kapalı olduğunu ancak üretimin içeride değil dışarıda izlenebileceğini, pandeminin sergileme mekanları üzerindeki dönüştürücü etkisi ile kamusal alanın özerkliği içerisinde kişisel alanın baskısını temsil etmiştir. Atölyesinin girişinde yer alan yerleştirme yoluyla kamusal alana yönelik bu bakış açısı önceki çalışması ile karşılaştırıldığında iki önemli göstergeye sahiptir; bunlardan ilki sanatçının üretim biçimindeki değişim ve daha komplike bir çalışmanın ortaya çıkmış olmasıdır ki bunun pandeminin ikinci döneminde yaşanan yeni normal dönem ile sokağa

çıkma yasaklarının kısmen esnetilmesi ile ilişkili olduğu tanımlanabilir. İkincisi önceki yerleştirmeye göre sergilenen çalışma içeriden dışarıya ve dışarıdan içeriye uygulanan bir dirençle kapı eşiğinde kalmış büyük bir kütle ile sokağa çıkmak isteyen, sosyal etkileşim arayışında olan ve kapanma politikalarını eleştiren bir topluluğu sembolize etmektedir. Daisetz Teitaro Suzuki, Erich Fromm ve Richard De Martino'nun Zen Budizmi ve Psikanaliz isimli kitabında yer alan ve yoldan geçenlerin fark etmediği çiçek açmış bir bitkinin anlatıldığı bölüm çalışmanın çıkış noktası olmuş ve bununla ilişkili olarak söz konusu yerleştirme bu bitki ile ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Dolayısıyla sanatçının psikososyal durum değişkenleri incelendiğinde mekanı değiştirip dönüştürme, dışarısı ile ilişki kurma çabası içerisinde olduğu, pandemi koşullarını kabul edip değişime ayak uydurduğu ve koşulları yaratıcılığa yönelttiği analiz edilmektedir. Bu değişkenler bakımından önceki çalışmasına kıyasla pandeminin sanatçı üzerindeki psikolojik etkisinin giderek azaldığı anlaşılmaktadır.



Görsel 18. Knut Eckstein, International Bondage, 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Knut Eckstein	Sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı, Mekanı dönüştürme çabası, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Kabullenme ve değişime ayak uydurma, Yaratıcı düşünme

Matheus Rocha Pitta'nın yerleştirmesinde -Salwa Aleryani'nin çalışmasında ve sanatçının ilk projede yer alan işinde olduğu gibi- pencere dış mekanda konumlandırılmış, bu yönüyle dışarısı ile etkileşim kurmanın yolu ve dış dünya ile sosyal yaşama duyulan özlem değişkenlerini yoğun olarak hissettirmiştir (Görsel .). Cam yerine betonun opaklığından yararlanılarak oluşturulan yeniden üretim pencere, pandeminin başlangıcından ve kapanma dönemlerinden itibaren askıya alınan ve sosyal/toplumsal bir varlık olarak insanın en önemli ihtiyaçlarından olan etkileşim, sarılma, el sıkma gibi gündelik hareketlerden mahrum kalan insanlığı temsil eder. Farklı gazetelerden birbirine sarılan insanların görsellerinin -etraflarındaki insanlar silinerek- beton üzerine yerleştirildiği ve betona tutunuyor izlenimi uyandırıldığı çalışmada "Agree with Reality" yazısı da pencereye dahil edilerek, izleyicinin yaşanan durumla uzlaşması ve bunu yaratıcı düşüncenin oluşması için bir fırsat olarak görmesi yönünde çağrı yapılır (DieBalkone, 2021). Bununla birlikte eser yoluyla sanatçı psikolojisine ilişkin psikososyal durum değişkenleri incelendiğinde, eserin yerleştirildiği konum bakımından sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışının olduğu, mekanın değiştirilip dönüştürülme çabası içerisine girildiği, pandemi koşullarının kabullenildiği ve değişime ayak uydurularak, koşulları yaratıcı bilinç için bir araç olarak yönlendirdiği görülmektedir. Bu yönüyle her ne kadar çalışmanın içeriği bakımından pandemi koşullarına yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olsa da bir önceki projede yer alan çalışmaya göre daha olumlu bir yaklaşım benimsediği analiz edilmektedir.



Görsel 19. Matheus Rocha Pitta, Stele # 21 (Agreement Window), 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Matheus Rocha Pitta	Sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı, Mekanı dönüştürme çabası, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Kabullenme ve değişime ayak uydurma, Yaratıcı düşünme

Andrea Pichl'in de 2020 yılında gerçekleştirdiği pencere yerleştirmesi ile 2021 yılında gerçekleştirdiği (yan yana dairelerde yaşayan sanatçı Christina Dimitriadis ile ortak gerçekleştirilen) balkon çalışması arasında psikososyal durum değişkenleri bakımından değişim olduğu görülmektedir (Görsel .). İlk projesinde yaşadığı evin pencerelerine savaş yıllarını anımsatan ve terk edilmiş evlere gönderme yapan tasarımlar yerleştirirken, projeye ikinci katkısında bu kez balkona yerleştirilmiş renkli kumaşlar vardır ve bu renklilik yoluyla pandeminin sanatçı üzerindeki olumsuz etkisinin kısmen dağıldığını, eskiye oranla daha sakin ve daha olumlu bir yaklaşıma dönüştüğünü tanımlamak olanaklıdır. Yerleştirmenin pencere içinden sokağın zeminine ulaşan bir forma dönüşmesi de pandeminin ilk döneminde oluşan korkunun dağılmaya başladığının kanıtı olarak kabul edilebilir.



Görsel 20. Andrea Pichl & Christina Dimitriadis, Symbioses, 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Andrea Pichl & Christina Dimitriadis	Sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı, Mekanı dönüştürme çabası, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Kabullenme ve değişime ayak uydurma, Yaratıcı düşünme

Önceki projede yer almayan yeni sanatçılardan Tommy Støckel'ın mekan yerleştirmesi ve kamusal alana konumlandırdığı eser, pandeminin ikinci döneminin sanatçı üzerindeki psikolojik baskısının azalmasıyla da ilişkili olarak koşulları yaratıcılığa dönüştürmenin en başarılı örneklerinden biri olmuştur (Görsel .). Pandemi döneminin kısmen normalleşmesi, izolasyon süreçlerinin esnemesi ve kontrollü sosyal etkileşimlerin başladığı dönem sokak sanatı için de yeniden canlanma dönemi olmuştur. Dünyanın her yerinde grafiti sanatçıları gerek pandemiye ilişkin göstergeleri temsil eden resimler, gerek yaşanılan olumsuz ruh halini dağıtmaya yönelik daha neşeli duvar resimleri yaratmıştır. "Günlük çevremizde bulunan nesnelerden ve heykeller, fotoğraflar, yazı karakterleri, emojiler ve diğer dijital formatlar gibi çok çeşitli medya aracılığıyla titizlikle yeniden çalıştığı ve sunduğu dijital materyallerden" ilhamla üreten Støckel, projeye katıldığı çalışmasında çevre evlerin duvarlarında sıklıkla karşılaştığı bir yüz resmini yeniden canlandırmış ve kendi evinin penceresinden resme uzanan heykelsi bir formla resme müdahalede bulunarak yaratıcı bir yerleştirme ile projeye katkı sunmuştur (DieBalkone, 2021). Støckel'ın duvar resmi ve pencere yerleştirmesi yoluyla ulaşılan psikososyal durum göstergelerine bakıldığında, mekanı dönüştürme çabası içerisinde olduğu, kişisel ve kamusal alan arasında ilişki kurmaya yönelik bir yaklaşım benimsediği, korku ve

endişenin yaratıcı düşünceyi şekillendirdiği, koşulları kabullenip değişime ayak uydurulduğu ve bu değişim üzerinden bir tasarıma ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sanatçının pandeminin ikinci dönemine ilişkin tutum ve bakış açısının bütünüyle olumsuz olmadığı görülmektedir.



Görsel 21. Tommy Støckel, *PA19*, 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Tommy Støckel	Mekanı dönüştürme çabası, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Yaratıcı düşünme, Kabullenme ve değişime ayak uydurma



Görsel 22. Harry Sachs & Ini Dill / Daniel Drabek, Bang Back, 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Harry Sachs & Ini Dill / Daniel Drabek	Mekanı dönüştürme çabası, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Yaratıcı düşünme, Kabullenme ve değişime ayak uydurma

Berlin'de yaşayan sanatçı ve yönetmen Harry Sachs ile işbirliği içinde oldukları dansçı/koreograf Ini Dill ve Daniel Drabek'in, Berlin'in daha önce farklı nedenlerle kırmızı bayrakların asıldığı bir caddesinde yer alan bir balkona yerleştirdikleri kırmızı araba parçaları, her üç saatte bir -performansçıların duygusal durumlarıyla ilişkili olarak- bir müzik aletine dönüşerek, uyumlu ya da uyumsuz zil sesleri yaratmıştır. Çalışmanın projenin sayfasında yer alan açıklamasında söz konusu yerleştirmenin şehrin araba gürültüsü ve sosyal kısıtlamalar arasında kişisel bir mesaja gönderme yaptığı belirtilmiş ve izleyiciye "yarın için bugünden ne öğrenebiliriz, hangi eksiklikler ortaya çıktı, bir sonraki kriz nasıl olacak?" soruları yöneltilmiştir. Harry Sachs'a göre yerleştirme; "devam eden bir iklim krizinin ortasında bireysel materyalizmimizin zeminine karşı, yaşamın benzer bir işareti olarak, gerekli bir sosyo-ekolojik dönüşüme başlamak için ritüel bir işaret olarak dayanışma, dayanıklılık ve direnişi yansıtır" (DieBalkone, 2021). Bu yönleriyle pandemi koşullarının sanatçıların psikolojisinde olumsuz bir duruma yol açmak yerine, koşulları dünyanın gidişatı üzerine düşünmek adına bir fırsata çevirmenin gerekliliğini vurguladıkları ve değişimi kabullenerek yaratıcı düşünceyi devreye soktukları, gerçekleştirdikleri yerleştirmede yer alan göstergelerin ise mekanı dönüştürme ve dışarısı ile ilişki kurma çabasını şekillendirdiği anlaşılmaktadır.



Görsel 23. Kamila Metwaly & Max Schneider, Drip Drop. 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Kamila Metwaly & Max Schneider	Mekanı dönüştürme çabası, Dışarısı ile ilişki kurma çabası, Yaratıcı düşünme, Kabullenme ve değişime ayak uydurma

2021 yılında gerçekleşen projede yer alan Kamila Metwaly ve Max Schneider iş birliği ile üretilen *Drip Drop* isimli çalışma (Görsel 23), pandemi dönemi ve günlük hayatın seslerinin en aza indiği kapanmanın sessizliğinde deneyimlediğimiz sessiz ilişkileri anımsatmak amacıyla farklı büyüklüklerdeki metal kapların balkonun altına yerleştirilmesinden oluşmuştur. Yukarıdan gelen su damlaları farklı niteliklerdeki kaplar üzerinde bir beste yaratmış, izleyicilerin bu müziği yönetmesi için kapların yerlerini değiştirmesi teşvik edilmiştir (DieBalkone, 2021). Bu yönüyle yerleştirmenin sosyal etkileşimin farklı bir yönüne vurgu yaptığı, dışarısı ile içerisi arasında bir ilişki kurduğu, koşulları yaratıcılık etkisinde üretkenliğe dönüştürdüğü ve izolasyonun sessizliğinden yararlanarak gerçekliği yeniden tasarladığı görülmektedir. Bu göstergeler yoluyla sanatçıların psikososyal durumları değerlendirildiğinde pandeminin psikolojik etkilerinden büyük ölçüde kurtulmayı başardıkları, gerçekliğe ironik bakış açısıyla derin bir kabullenmeye ulaştıkları analiz edilmektedir.



Görsel 24. Olaf Grawert & Gábor Kocsis, Luck: A Question of Perspective, 2021, Die Balkone 2

Sanatçı	Psikososyal durum değişkeni
Olaf Grawert & Gábor Kocsis	Yaratıcı düşünme, Kabullenme ve değişime ayak uydurma, Mekanı dönüştürme, Dışarısı ile ilişki kurma çabası

Olaf Grawert ve Gábor Kocsis'in ortak çalışması olan balkon yerleştirmesi (Görsel 24), kökeni bilinmeyen ancak 1920'lerin krizi sırasında Japonya'dan Amerika'ya gelen, yakın geçmişte insanlar arasında mesaj göndermek için kullanılan ve şans getirdiğine inanılan fal kurabiyelerinin yoldan geçenlerin alması için farklı seviyelerde aşağı sarkıtılmasından oluşmaktadır. Mesaj içeriklerinin tarih boyunca değişse de günlük yaşamda insanın şans dileyen mesajlara olan ihtiyacının aynı kaldığını ve pandemi döneminde bu ihtiyacın eskiye oranla çok daha fazla olduğunu ifade eden sanatçılar, sokaktan geçenleri kurabiyeleri almaya, şans ve mutluluğu paylaşmaya davet etmiştir (DieBalkone, 2021). Çalışmanın içeriği ve ele aldıkları konunun temsil biçimi bakımından sanatçıların pandemi koşullarına ilişkin olumsuz bir tutum içinde olmadıkları ve geleceğe dönük umudu diğer insanlarla da paylaşma ihtiyacı içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın göstergeleri yoluyla ulaşılan psikososyal durum değişkenleri incelendiğinde yaratıcı düşüncenin başta geldiği, mekanı dönüştürme çabası ile birlikte koşulların diğer insanların psikolojik durumları üzerindeki etkilerini de azaltmaya yönelik bir çabada oldukları, dolayısıyla dışarısı ve diğer insanlar ile ilişki kurmaya yönelik bir yerleştirme gerçekleştirdikleri, pandemiyi kabullendikleri ve değişime ayak uydurdukları görülmektedir.

Tablo 4: Sanatçıların pandemiye yaklaşımlarındaki tutum (Die Balkone-2)

Tutum	(f)	%
Olumlu	12	92,30
Belirsiz	1	7,69
Toplam	13*	100

*Aynı projede iş birliği yapan sanatçılar hesaplamaya ayrı ayrı dahil edilmiştir.
** Andrea Pichl & Christina Dimitriadis'in çalışmaları aynı görsel içinde yer almaktadır.

Projeye katılan sanatçıların yaptıkları yerleştirmeler yoluyla elde edilen göstergeler doğrultusunda tanımlanan psikososyal durum değişkenleri pandemiye ilişkin tutumları incelendiğinde, önceki projeye katılan 5 sanatçı arasından yalnızca Salwa Aleryani'nin pandemiye ilişkin bakış açısında yaptığı yerleştirme üzerinden gerçekleştirilen değerlendirmede olumlu değişimler gözlemlense de yalnızca eser yoluyla sanatçının tutumuna ilişkin bir veriye ulaşılamamıştır. Önceki projede yer alan amaçlı eleman örnekleme ile araştırmaya dahil edilen diğer 4 sanatçı (Christoph Keller, Knut Eckstein, Matheus Rocha Pitta ve Andrea Pichl) ve salt ikinci projede yer alan rastgele eleman örnekleme ile seçilen 9 sanatçının (Christina Dimitriadis, Tommy Støckel, Harry Sachs, Ini Dill ve Daniel Drabek, Kamila Metwaly ve Max Schneider, Olaf Grawert ve Gábor Kocsis) yapmış oldukları 5 yerleştirme analiz edildiğinde ise pandemiye ilişkin tutumlarında olumlu değişimlerin ya da bakış açılarının dönüştürücü olduğu eserlerine yansıyan göstergeler üzerinden gözlemlenebilmektedir. Elde edilen veriler etkisinde pandeminin ikinci döneminin ve yeni normal sürecin bireyin psikososyal etki düzeyinde ve sanatçı psikolojisinde önemli olumlu değişiklikleri beraberinde getirdiği, bunun bilinmezlik ve korkunun yaşandığı ilk dönem yerine, ikinci dönemde "tanımlanan" bir virüsle mücadele sürecinin başlaması, bilinçlenme ve korunma yöntemlerinin gelişmesi, sosyal etkileşimin kontrollü olarak sağlanması ve yasakların azaltılması gibi koşullar ve durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir.

2021 yılında gerçekleşen projeye katılım sağlayan sanatçıların psikososyal durum değişkenleri ile 2020 yılında gerçekleşen projeden elde edilen veriler karşılaştırıldığında da görüldüğü gibi, yukarıda tanımlanan durumların da etkisiyle sanatçı psikolojisinde olumlu değişimlerin olmasının yanında, sanatçının üretimine de bu değişim yansımıştır. Yerleştirmelerde yer alan göstergeler ve çalışmaların alt metinleri yoluyla ulaşılan değişkenler analiz edildiğinde (Tablo 4), negatif duygudurumlar olarak tanımlanan yalnızlaşma, öfke, üzüntü, hayal kırıklığı ve arınma isteği gibi değişkenlerin ikinci projede örnekleme alınan çalışmalara yansımadığı görülmektedir. Yine negatif durum olarak tanımlanan dış dünyaya, kişisel kayıplara ve geçmişe özlem ile zamanı sorgulama değişkenleri ise yalnızca %2,5 oranında 1 çalışmada yer almaktadır. Bu değişkenler arasında sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışının 2020 yılına ilişkin elde edilen verilerle yakın bir yüzdeye sahip olması pandeminin toplumsal etkilerinin büyüklüğünü gösteren önemli bir veridir.

Tablo 1: Psiko-sosyal duruma ilişkin değişkenlerin kullanım sıklığı (Die Balkone-2)

	2021		2020	
Değişken	(f)	%	(f)	%
Yalnızlaşma (-)	-	-	4	7,14
Dış dünyaya, kişisel kayıplara ve geçmişe özlem (-)	1	2,5	4	7,14
Öfke, üzüntü, hayal kırıklığı (-)	-	-	1	1,78
Sosyalleşme özlemi ve etkileşim arayışı (-)	5	12,5	5	8,92
Zamanı sorgulama (-)	1	2,5	2	3,57
Mekânı dönüştürme çabası (+)	8	20	5	8,92
Dışarısı ile ilişki kurma çabası (+)	8	20	5	8,92
Kabullenme ve değişime ayak uydurma (+)	8	20	16	28,57
Yaratıcı düşünme (+)	9	22,5	13	23,21
Arınma isteği (+)	-	-	1	1,78
Toplam	40	100	56	100

Tablo 4 incelendiğinde görüldüğü gibi 2021 yılında gerçekleşen projede yer alan çalışmalardan elde edilen psikososyal durum değişkenleri, büyük oranda pozitif değişken ve duygudurum olarak tanımlanan mekanı dönüştürme çabası, dışarısı ile ilişki kurma çabası, kabullenme ve değişime ayak uydurma, yaratıcı düşünme gibi değişkenler etrafında şekillenmiştir. Elde edilen bu veri de sanatçı üretiminin ve toplumsal boyutta kültür üretiminin pandeminin ikinci döneminin getirdiği serbestleşme ve etkileşim olanaklarından olumlu etkilendiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2019 yılının son aylarında Çin'in Wuhan kentinde başlayan ve çok kısa bir sürede tüm dünyaya yayılarak küresel bir kriz döneminin başlamasına neden olan koronavirüs hastalığı (covid-19 salgını), beraberinde getirdiği sosyo-ekonomik, sosyo-politik sorunların yanında toplumsal yapıyı da derinden etkilemiş, fizyolojik boyutunun yanında psikolojik etkileri de tüm dünyada büyük bir hızla kendini göstermiştir. Psikososyal etki, toplumsal bir varlık

olarak insanın bilinçli ya da bilinçdışı olarak sosyal çevre ile etkileşiminden doğan ruhsal durumudur ve sağlıklı bir birey biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan dengeli bir zihin yapısına sahip olmalıdır. Ancak pandemiyle birlikte biyolojik sağlığın tehlikeye girmesi, alınan önlemler ve kapanma politikaları nedeniyle sosyal sağlığın dengesinin bozulması ve belirsizlik, korku, endişe gibi durumların beraberinde getirdiği psikolojik sağlığın tehditi tüm dünyada çok büyük sorunları beraberinde getirmiştir. Araştırma kapsamında pandeminin psikososyal etkileri kültür üretimi ve sanatçı örnekleminde incelenmiş ve pandeminin farklı dönemlerinde bu etkilerdeki değişim ve sanatçının pandemiye ilişkin yaklaşım biçimleri Berlin'de gerçekleşen Die Balkone projesi kapsamında analiz edilmiştir.

Bu kapsamda pandemi döneminin başlangıç ve normalleşme aşamalarında kültür üretiminin farklı değişkenler etkisinde olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu değişimin en önemli nedenleri arasında; ikinci dönem uygulanan yeni normal süreç ile kontrollü sosyalleşmenin daha fazla yaşanabilmesi, kamusal alana daha fazla çıkılabilmesi, virüsün tanınması ile koruyucu önlemlerin arttırılması ve bu gelişmelerin umutsuzluk ve endişe duygularını azaltması, sanatçının mevcut üretimini sürdürebilmesi için gerekli olan malzemeye ulaşımının kolaylaşması, farklı ülkelerde ve farklı alanlarda gerçekleşen ortak projeler ve işbirlikleri ile bireyselleşmenin yeniden yavaş adımlarla toplumsallaşmaya dönmesi gibi etkenler tanımlanabilir. Bununla birlikte örnekleme alınan proje kapsamında üretilen çalışmalar, pandemi döneminin kesintiye uğrattığı tüm sosyal yaşam ve ekonomik üretimin, kültür üretimi cephesinden hiçbir zaman durmayacağını, sanatın ve sanatçının her koşulda üretime devam edeceğini, üretilen işlerin sergilenmesi için müze ve galerilere ihtiyaç duyulmadığını; balkonlar, sokaklar ve pencerelerin birer sergi mekanına dönüştürülebileceğini ve aynı zamanda bunun koronavirüs gibi psikolojik etkileri fizyolojik etkileri kadar büyük olan salgınlarda insanlar arası iletişim ve sosyal etkileşim için bir araç olabileceğini kanıtlamıştır.

KAYNAKÇA

Anonim (2020). "Balconies, life, art: Berlin's shut-in artists show their work". https://www.trtworld.com/art-culture/balconies-life-art-berlin-s-shut-in-artists-show-their-work-35390 (erişim: 28.11.2022).

Arıkan, H., Aytekin, Ş. (2022). "Covid-19 Pandemi Etkisi Araştırmaları Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme". Habitus Toplumbilim Dergisi, (3): 177-206.

Aktürk, H. (2020). Yeni Koronavirüs Hastalığı Pandemisi Döneminde Online Yaşam ve Psikolojik Etkileri. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1-25.

Beck, U. (1992). Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage Publications.

Cheng, S. K., Wong, C. W., Tsang, J., & Wong, K. C. (2004). "Psychological Distress and Negative Appraisals in Survivors of Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS)". Psychological Medicine, 34(7): 1187-1195.

Cosslett, R. H. (2020). Be it Hopper pastiche or Hockney original, art ofers vital comfort in times of crisis". https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/08/hopper-hockney-art-comfort-crisis-coronavirus (erişim: 31.11.2022).

DieBalkone (2020). "Life, Art, Pandemic and Proximity". https://www.diebalkone.net/diebalkone (erişim: 25.11.2022).

DieBalkone (2021). "Die Balkone 2, Scratching the Surface". https://www.diebalkone.net/ (erişim: 31.11.2022).

Durmuşoğlu, Ö. Ve Warsza, J. (2020). "Art as a necessity, a recovery, a drug, and a neigborhood. On Die Balkone and on what to go back to and what not?". https://www.diebalkone.net/context (erişim: 31.11.2022).

Furedi, F. (2014). Korku kültürü: Risk Almanın Riskleri. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Janoff-Bulman, R., & Berg, M. (1998). Perspectives on loss: A sourcebook (Ed. J. H. Harvey) içinde "Disillusionment and the Creation of Value: From Traumatic Losses to Existential Gains" (s. 35–47). Philadelphia: Brunner/Mazel.

Jones, J. H., ve Salathé, M., (2009). "Early Assessment of Anxiety and Behavioral Response to Novel Swine-origin Influenza A(H1N1)". Public Library of Science, 4(12): 8032-8038.

Janoff-Bulman, R., Timko, C. (1987). Coping with Traumatic Life Events, Clinical and Social Psychological Perspectives (Ed. C. R. Snyder& C. E. Ford) içinde "Coping with negative life events" (p. 135–159). New York: Springer.

Kurt, S. ve Karaaziz, M. (2021). "Covid-19 Pandemisinin Psikososyal Alandaki Etkileri". Mimarlık Fakültesi Dergisi, 3(2): 81-91.

Karataş, Z. (2020). "COVID-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme". Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi 4(1), 3-15

Radermecker, A-S. V. (2020). "Art and Culture in the COVID-19 era: For a Consumer-Oriented Approach". SN Bus Econ, 1(4): 2-14.

Taylor, S. (2019). The Psychology of Pandemics: Preparing for The Next Global Outbreak of Infectious Disease. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Uluğ, B. D. (2020). "COVID-20 Ruhsal Bozukluklar Pandemisi mi Olacak?". Türk Psikiyatri Dergisi, 31(4):A3-A4.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Educiation Management

Öğretmenlerin Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri

Teachers' Opinions on the Reward System

Mahmut Aktiken[1]
Şinasi Karataş[2]
Fatih Okkay[3]
İbrahim Atik[4]
Oğuzhan Ateş[5]
Serdar Güngör[6]

ÖZET

Bu araştırma öğretmenlerin ödüle ilişkin görüşlerini incelemek için yapılmıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde ilgili literatür taraması, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi ve temel kavramların tanımları, ikinci bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubunu, veri toplama araçlarını, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve sonuçların yorumlanmasını ihtiva eden Yöntem bölümü; üçüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar; dördüncü bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın verileri, anket yöntemi ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışanlarının görüşlerine göre, çözümlemelerde ve değerlendirmelerde frekans (f), yüzde (%) ve Ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Görüşlerin demografik faktörlere göre incelenmesi için ise t-testi, varyans analizi ve ANOVA analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Yaş değişkenine göre P<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde ise, farklılığın yerinde olduğu ve 31-40 yaş grubunun görüşlerinin diğer gruplara nazaran daha üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Eğitim değişkenine göre P<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde ise, farklılığın yerinde olduğu ve lisansüstü eğitim alan grubunun görüşlerinin diğer gruplara nazaran daha üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ödül, Öğretmen, Ödül Sistemi

ABSTRACT

This research was conducted to examine teachers' views on the award. The research consists of four parts. In the first part of the study, the related literature review, the problem of the research, the purpose and importance of the research and the definitions of the basic concepts, in the second part, the method section, which includes the research model, study group, data collection tools, how the obtained data were analyzed and the interpretation of the results; in the third part, the findings and comments obtained from the research; The fourth section contains conclusions and recommendations.

The data of the research were collected by the survey method. The data were analyzed using the SPSS 15.0 statistical package program. According to the opinions of the employees, frequency (f), percentage (%) and Average (X) statistics were used in the analyzes and evaluations. In order to analyze the opinions according to demographic factors, t-test, analysis of variance and ANOVA analysis were used.

As a result of the research, ANOVA analysis was performed to determine whether there was a significant difference according to the age variable. As a result of the analysis, a significant difference was observed at the P<0.05 level according to the age variable. In the Tukey test, which was conducted to determine between which groups the difference was, it was revealed that the difference was appropriate and the views of the 31-40 age group were higher than the other groups.

ANOVA analysis was performed to determine whether there was a significant difference according to the educational status variable. As a result of the analysis, a significant difference was observed at the P<0.05 level according to the Education variable. In the Tukey test, which was conducted to determine between which groups the difference was, it was revealed that the difference was appropriate and the views of the postgraduate education group were higher than the other groups.

Keywords: Reward, Teacher, Reward System

How to Cite This Article
Aktiken, M., Karataş, Ş., Okkay, F., Atik, İ., Ateş, O. & Güngör, S. (2023). "Öğretmenlerin Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5100-5119. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67062

Arrival: 14 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem Durumu

Sınıfta disiplini sağlamak için kullanılan ödül yöntemi, eskimiş olarak kabul edilse de günümüzde hala kullanılmaktadır. Ödül yöntemi, Skinner liderliğindeki psikolojide "davranış okulu" nu temsil eder. Davranışçı yaklaşıma göre "pekiştirme" (ödül) öğrenmenin temelini oluşturur. Burada kullanılan ödüllendirici yaklaşımlar, öğrencileri psikolojik, sosyal veya mali açıdan güçlendirebilir. Takdir etme, güven ve cesaretlendirme, takdir etme gibi yöntemler öğrencileri psikolojik olarak motive eder. Öğrencileri sınıfta alkışlamak, ayrıcalıklar tanımak gibi yöntemler sosyal olarak da ödüllendirmek, öğrencilere şeker, çikolata dağıtmak, olumlu

[1-2-3-4] Okul Müdürü., MEB, Ordu, Türkiye
[5] Okul Müdürü., MEB, Hatay, Türkiye
[6] Müdür Başyardımcısı., MEB, Ankara, Türkiye

davranışlarından dolayı teşekkür belgesi vermek gibi pekiştireçler maddi ödüller çerçevesinde kullanılan yöntemlerdir (Saban , 2002). Araştırma sorusu şudur:

Öğretmenler öğrencileri motive etmek için hangi araçları kullanıyor ve ödülleri kullanmanın hangi yöntemlerini kullanıyor?

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri:

Öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin öğrenci motivasyonunda kullandıkları araçlar ve ödül kullanma yöntemleri;

Yaşa

Cinsiyete

Mesleki Kıdeme

Eğitim durumuna ve

Medeni Duruma göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ödül sistemi hakkında öğretmenlerin görüşlerini almaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenci Motivasyonu Kavramı

İnsanlar yoğun bir istekle doğarlar ve çevrelerini keşfetme, iletişim kurma ve anlama ihtiyacı duyarlar. Ancak okulda eğitime başladıklarında bu istek ve öğrenme isteklerini kaybederler (Ersöz, 2004). Bu durum okulda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlere öğrenme motivasyonunu korumak ve artırmak konusunda büyük sorumluluk düştüğünü, motivasyonun başarıya olumlu yönde etki ettiğini hatırlatmaktadır. Motivasyon, öğrenci ile öğrenilecek yeni davranış arasında psikolojik bir bağlantı oluşturabilir.

Dersler bu bağlantı kurulmadan başlarsa etkinliklerin verimli olmadığı gözlenir. Birey kolay öğrenmeye motive edilmelidir. Motivasyon öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir faktördür (Kaya, 2001).

Öğrenci motivasyonu, sınıftaki tüm etkinlikleri etkileyen önemli bir niteliğe sahiptir. Çünkü motivasyon, hem yeni davranışların öğrenilmesinde hem de bireyin önceden öğrendiği davranışları gerçekleştirmesinde etkili olabilir. Öğrenme ve başarı, motivasyonla ilişkilidir. Bunlardan biri kazanıldığında diğerini de etkiler (Pintrich, 1996; aktaran Ceylan, 2003). Öğrenci motivasyonunun artması sınıf yönetimi problemlerini azaltır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin sınıfta daha fazla keyif almalarını sağlar (Öncü, 2001).

Motivasyonun öğrenme ve davranış üzerindeki etkisi birçok çalışmada kanıtlanmıştır. Ancak eğitimlerde öğrencilerin motivasyonuna gereken önemin verilmediği bilinen bir gerçektir. Öğretimde motivasyonla ilgili en kapsamlı çalışmalardan biri Prof. Dr. John Keller tarafından seslendirildi.

Keller (2006), Motivasyon; dikkat (dikkat), ilgi (ilgili), güven (güven) ve memnuniyet (memnuniyet) gibi dört ana kategoride toplayarak bu kategorilerin baş harflerinden oluşan ARCS modelini literatüre kazandırarak başarısını artıracaktır. Ayrıca ARCS modeline göre geliştirilen CIS (CourseInterest Survey)ölçeği, çevrimiçi ve yüz yüze sınıf ortamlarında öğrenci motivasyon düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilir (aktaran Türel, 2008).

Öğrenci Motivasyonunda Etkili Olan Yöntemler

Bilgisayar Destekli Eğitim

Çocuklar, hipotezler üreterek ve yanlış olduğunu düşünüyorsa tamamen değiştirerek kendisine verilen bilgileri sürekli olarak test ediyor. Bilgisayar destekli eğitim, çocuğun bu süreçleri kazanmasına aracılık etmektedir. Bilgisayar destekli eğitim ile çocuk bilgi edinme sürecine katılarak sadece bilgi ve beceri değil, düşünmede kazanır (Erdoğan, 2004).

Öğrenme iletişim yoluyla gerçekleşir. Çocuk bilgisayarla kolayca iletişim kurar. Sınıfta öğrenemeyen çocukların bilgisayar tabanlı öğrenim programlarından en çok yararlandıkları görülmüştür. Bilgisayar destekli eğitim

programlarının, geleneksel sınıf ortamındaki öğrenmeye göre pasif çocuklar için öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Bilgisayarla etkileşim, çocuğa kendi öğrenimi üzerinde kontrol duygusu verir. Çocuk sorulan soruları cevaplayana kadar çalışmak, onun özgüvenini de arttırır. Benlik saygısı yüksek olan bir çocuk daha özgüvenlidir ve öğrenmeye daha isteklidir (Erdoğan, 2004).

Öğrenme, çocuğun aktif katılımıyla kolaylaştırılır Bilgisayar tabanlı eğitim, çocuğun aktif katılımını içerir. Ayrıca çocukların düşünce süreçlerini meşgul ederek daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Bilgisayar destekli eğitim, geleneksel sınıfları daha etkili, ilgi çekici ve üretken hale getirmek için kullanılabilir. Bilgisayar tabanlı eğitim ile öğrenme daha bireysel hale gelir ve çocuğun öğrenme yeteneklerine ve ihtiyaçlarına duyarlı hale gelir. Öğrenme motivasyonu BDE kullanımı arttıkça artar (Arı ve Bayhan, 2002).

Bilgisayar destekli eğitim, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için de öğrenmeyi kolaylaştırır. Ders çalışırken takip etmeyi kolaylaştırır. Sadece normal değil, engelli çocukların eğitiminde de Bilgisayar Destekli Eğitim ile öğrenilebilir. Engelli çocuk, bilgisayarla öğrenmeye daha fazla odaklanır ve daha iyi konsantre olabilir. Uygun teknikler kullanıldığında, çocukların öğrenmeye açık oldukları gösterilir. Sınıfta bilgisayar kullanımı, kişilerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve öğrendiklerini anında değerlendirmelerine olanak tanır (Oktay, 1999).

Öğrenme Nesneleri

Bilinen ilk ve yaygın tanımlardan biri; Geliştirmek veya Birleştirmek amacıyla kurulmuş bir organ olan "IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC)" tarafından oluşturulan "teknoloji destekli öğrenme sırasında kullanılabilen, yeniden kullanılabilen veya referans verilebilen herhangi bir dijital veya dijital olmayan varlıktır". standartları eğitim teknolojileri alanında faaliyet göstermektedir. Diğer bir deyişle öğrenme nesnesi, teknoloji destekli öğrenme sırasında başvurulan çoklu ortam içeriği, eğitim içeriği, öğrenme hedefleri, eğitim yazılımları, yazılım araçları ve kişi, kuruluş veya olayları içeren nesnelerdir (Cebeci, 2003). Başka bir tanıma göre; Bir öğrenme etkinliği sunmak için teknoloji tabanlı fiziksel bir araçtır (Churchill, 2005).

Öğrenme Nesnelerinin Motivasyona Etkisi

Bilgisayar teknolojilerinin öğrencilerin sınıfa olan ilgilerini artırma, öğrenmelerini kolaylaştırma ve motivasyonlarını artırma gibi olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Şen, 2001'den aktaran Çetin vd., 2006). Öğrenme nesnelerinin kişinin kendi öğrenmesindeki aktif rolünü destekleyen "etkileşim", yeni bilgiye olan ilgiyi vurgulamak ve böylece öğrencinin içsel motivasyonunu geliştirmek için önemli bir unsurdur (Wagner, 1997, MacDonald ve diğerlerinden alıntılanmıştır 2005).

Genel olarak, elektronik öğrenme materyalleriyle çalışan öğrenciler bu materyalleri çok motive edici buluyor. Bu motive edici etki kısmen malzemelerin yeni ve ilgi çekici olmasıyla açıklanabilir. Ancak bu materyaller, örneğin bilgisayar fobisi olan öğrenciler üzerinde tam tersi etki yaratabilmektedir (Olkinuora, Mikkila-Erdmann ve Nurmi, 2004).

Motivasyon ve öğrenme nesneleri arasındaki ilişkiyi özetleyen bir makalede, özellikle öğrenme nesneleri geliştirilirken öğrencilerin motivasyon düzeylerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Farklı motivasyon seviyelerine hitap etmek için farklı türde öğrenme nesneleri geliştirilmelidir. Örneğin, belirli bir konu alanı için yeterince motive olmayan bir öğrencinin ders içeriğiyle bağlantı kurmasına yardımcı olacak bir öğrenme nesnesi ile başlaması önerilir. Böylece bu tip öğrencilere dersle ilgili diğer nesnelere erişmeleri için gerekli motivasyon sağlanmış olur (Ally vd., 2006).

Bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre, bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel yöntem arasında başarı ve hatırlama açısından bilgisayar destekli öğretim yöntemi lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca bilgisayar destekli fen öğretimi programının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, temel fen bilgi ve becerilerinin kazanılmasına olumlu etkisi olduğu, problem çözme, işbirlikçi ve işbirlikçi becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin ilgisini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Oyun Destekli Eğitim

Oyunlaştırma denilen bir yöntem, insanların ilgisini çeken dijital oyun öğelerinin oyun dışı ortamlarda kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Oyunlaştırmanın temel amacı, oyun tasarımı yoluyla insanları çevrelerine katılmaya teşvik etmek ve daha keyifli ortamlar yaratmaktır (Kim ve Lee, 2013). Yani 2016).

Oyun Destekli Eğitimin Motivasyona Etkisi

Oyun öğelerinin kullanımı, kullanıcının öğrenme ortamında eğlenmesine, savaşmasına ve içsel motivasyon yaratmasına yardımcı olur. Oyunlaştırma ile yürütülen lise mikrobiyoloji dersinde, oyunlaştırma

ile eğitilen katılımcılar motivasyon ve akademik başarı konusunda daha yüksek puanlar göstermişlerdir (Boyce ve Barnes, 2010).

Özkan ve Samur (2017), öğrenme sürecinde oyunlaştırma yönteminin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek için yayınlanan makalelerin analiz edilip değerlendirildiği bir içerik analizi gerçekleştirmiştir. . Çalışma kapsamında arama motorunda "oyunlaştırma", "motivasyon" ve "deneysel" anahtar kelimeleri ile 9 makale bulunarak mevcut durum açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlere ve araştırmacılara, oyunlaştırma uygulamalarının sınıfta etkili bir şekilde kullanılması için çeşitli öneriler sunuldu.

Etkileşimli Tahta

Bu teknoloji yabancı literatürde interaktif beyaz tahta, akıllı beyaz tahta veya elektronik beyaz tahta, ülkemizde ise interaktif beyaz tahta, akıllı tahta veya elektronik beyaz tahta olarak adlandırılmaktadır. Etkileşimli Beyaz Tahta için aşağıdaki tanımlar vardır: "Etkileşimli beyaz tahtalar, bir dijital projektöre ve bilgisayara bağlanan, geniş ekranlı, dokunmaya duyarlı beyaz tahtalardır. Projektör bilgisayar ekranındaki görüntüyü beyaz tahtada gösterir ve bu sayede beyaz tahtadaki görüntüye dokunarak bilgisayar doğrudan veya özel kalemlerle kontrol edilebilir" (http://www.edubcn.cat/rcs_gene /9_teaching_interactively_whiteboards.pdf).

"Etkileşimli tahta hemen hemen tüm diğer öğretim materyallerini içerir (ör. tepegöz, haritalar, resimler, sıra sıra sayılar, kitaplar, hesap makineleri ve kasetler ve VCR'ler) biriktirmesi yıllar alacak ve saklaması çok büyük bir dolaba ihtiyaç duyacaktır; (http://teach.valdosta.edu/are/Artmanscrpt/vol1no1/beelandam.pdf).

Etkileşimli Tahtanın Motivasyona Etkisi

Pamuk ve ark. (2013) FATİH projesi kapsamında öğretmen ve öğrenciler tarafından dağıtılan tablet ve etkileşimli tahtaların kullanım amaç ve sıklıkları, eksiklikleri ve sorunlarının tespitine yönelik yaptıkları araştırmaya toplam 181 öğretmen ve 918 öğrenci katılmıştır. pilot uygulamada . Öğrenciler teneffüslerinde interaktif tahtayı hocaların ve kendilerinin sunumlarını görmek, internet dersi ile ilgili çeşitli kaynaklara ulaşmak ve video animasyonları izlemek için kullandıklarını doğrulamışlardır. Öğrenciler, öğretmenlerin soruları interaktif tahtaya yansıtarak çözdükleri için çözülen soru sayısının arttığını ve zamandan kazanıldığını belirtmişlerdir.

Akgün ve Yücekaya (2015), "Sexamination of Teachers' Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşler (Örnek Ankara İli)", matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin tutumlarını incelemiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bulunan iki özel okulda öğrenim gören 7 öğretmen ve 220 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Akgül (2013) "Akademik başarıya etkisi" adlı çalışmasında akıllı tahtanın güzel sanatlar dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bir ilköğretim okulunun 7. sınıfındaki 20 kişilik bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kurs dört düzeyde verilmektedir. Birinci aşamada klasik okuma yöntemi kullanılmış, ikinci aşamada öğrencilere uygulama yapılmıştır. Üçüncü seviyede ders akıllı tahta kullanılarak işlenirken, dördüncü seviyede öğrenciler uygulama yaptı. Bu iki uygulamanın sonuçları karşılaştırıldı. Sonuç olarak akıllı tahtaların öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir.

Ermiş (2012), "The Effect of Interactive Board fen ve teknoloji dersinde Akademik Başarı ve Öğrenci Motivasyonu Dersleri", etkileşimli tahta kullanımının motivasyonu ve akademik performansı etkileyip etkilemediğini inceledi.

Araştırma, Amasya'nın Suluova ilçesindeki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bir sınıfta 4 hafta boyunca etkileşimli tahta öğretilirken, diğer sınıfa teknoloji destekli geleneksel yöntemlerle işlendi. Sonuç olarak interaktif dijital tahta ile derslerin işlendiği sınıfta öğrenci motivasyonunda artış gözlenmiş, öğrencilerin interaktif dijital tahta ile dersten keyif alarak derslere katılımlarının arttığı ve daha iyi öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Akçayır (2011), "SmartTahta "Matematik Öğretimi İle Sağlanan Matematik Dersinin İlkokul Başarısı, Tutumları ve Motivasyonu Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmasında akıllı tahtanın öğrenci performansı, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisini inceledi. Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında birinci oldu. İkinci sınıf matematik derslerinde analitik geometri, akıllı tahta kullanılarak ve kullanılmadan 5 hafta boyunca işlendi. Araştırma sonuçlarından Akıllı Tahta ile ders işlenen deney grubunun Akıllı Tahtaya karşı olumlu tutuma sahip olduğu ve buna bağlı olarak başarı ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ödül ve Dönütler

Öğrencilerin sınıftaki öğrenme deneyimlerine katılabilmeleri için dersi dinleme, gerekli ders materyallerini getirme, ödev yapma, izin verildiğinde konuşma, parmak kaldırma gibi davranışlar yönlendirildiğinde ve denetlendiğinde, Just Them right öğrenmeyi hızlandırmak için koşullar hazırlanır. İçeriğin kazanımlara uygun hazırlanmaması durumunda ders materyalleri zenginleştirilecektir. Öğretim süreçleri sunulsa da öğretimin amaçları öğrencilerle birlikte yürütülür. Öğrencilerin diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimi ve öğretim çalışmasına katılımları kontrol edilmediği için yapılmamaktadır (Özyürek, 2013).

Doğrusal teori çerçevesinde uyarılma geri bildirimi, öğrenci davranışını değiştirmede etkili olabilir. Öğrenme deneyimlerine öğrenci katılımıyla ilgili olarak yapılanlara geri bildirim denir. Geri bildirim, etkisine göre dört alana ayrılır. Bu yorumlardan bazıları öğrencilerin öğrenim deneyimlerine katılımını artırırken, diğerleri azaltıyor (Kerr ve Nelson, 2010). Öğretmenler dönüt verirken her zaman yeterli dönüt verememekte ve eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Kendisinden bekleneni yapmadığını gösteren düzeltici dönüt, öğrencinin davranışını değiştirmesine ve daha sonra kendisinden bekleneni yapmasına olanak sağlayan onay dönütü ile birlikte kullanılmasına olanak tanır (Özyürek, 2013).

Öğrencilerin ne yaptığını açıklayan geri bildirim sağlamak her zaman mümkün değildir ve bu, öğretimi zorlaştırabilir. Kısa dönüt cümleleri çok çabuk verildiği için dersin işleyişini bozmaz. Öğrencilerin ne yaptığını veya yaptıklarını takdir edici bir şekilde açıklamak, etkili takdir edici geri bildirim sağlamanın ilk adımıdır. Bir sonraki adım, kısa ödül cümleleri ile birlikte tanımlayıcı ifadeler kullanmaktır. Son olarak öğretmen, kısa cümleler ve onay veya düzeltme belirten jestler kullanarak etkili geri bildirim sağlar. Öğretmenler, uygun öğrenci davranışı hakkında geri bildirim sağlamak için zaman ayırmalıdır. Uygun davranışları ödüller takip ettiğinde, bu davranışlar devam eder. Beklenen öğrenci davranışı beklendiği gibi yapılırsa ve öğrenciler eylemleri için olumlu geri bildirim alırsa, öğrenci davranışını olumlu bir şekilde kontrol etmek mümkün olacaktır (Gable, vd., 2009).

Öğretmen ödüllerini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir (Özyürek, 2013).

1. Ödülleri artırmak için ipuçlarını kullanın: Uygun sınıf davranışı için ödülleri artırmak üzere ödül hatırlatma ipuçlarını kullanmanın üç yolu vardır:

-Sınıfta ödül işaretleri olarak sloganlar yerleştirin: Ödülleri artırmanın bir başka yolu da, öğretmene ödülün geri çağrılmasını hatırlatan sloganlar hazırlamaktır. sınıfta öğretmenin kolayca görebileceği bir yere asın (Becker, 1971; Özyürek, 1996).

-Ödülleri artırmak için uygun davranışı ödüllendirmek için uygunsuz davranışı bir ipucu olarak kullanma: Uygunsuz davranışı, bir alanda uygun davranışı ödüllendirmek için bir ipucu olarak kullanma süreci. öğretmenin sınıf ortamı Öğrencinin uygunsuz bir davranış gözlemlediği anda uygunsuz davranışı hemen ödüllendirmesi esasına dayanır (Becker, 1971; Özyürek, 2013).

2. Ödülü artırmak için ödüllendirme uygulamalarını dahil edin: Öğretmenler, motivasyonu artırmak için ödüllendirme uygulamaları başlatmalıdır.

3. Ödülü artırmak için öğretmen ödüllerini güçlendirin: Başkalarını ödüllendirerek davranışlarındaki ve öğrenci davranışındaki değişiklikleri tespit eden öğretmenler, öğretmen ödüllendirme davranışlarını artırmak için takviye görevi görür. Öğretmenin ödüllendirme davranışını pekiştirerek ödüllerin artmasını sağlar (Özyürek, 1996).

Davranıştan sonraki bir diğer değişiklik ise geri bildirimin düzeltilmesidir. Düzeltici geri bildirim, yeni öğretim düzenlemesiyle nasıl başa çıkmanız gerektiğini göstermeli ve bekleneni yapmadığınızı belirtmelidir. Öğrenciye davranışı bırakması söylenirken aynı zamanda beklenen davranışı nasıl gerçekleştireceği de öğrenciye gösterilir. Düzeltici geri bildirim, uygunsuz davranışları fark ederek veya yapamadıklarına yardımcı olarak sağlanır (Özyürek, 2013).

Övgü sözleri, ödüllendirirken, planlı bir şekilde kullanıldığında sosyal pekiştirme işlevi görür. Sosyal pekiştireçler, öğrencilerin becerileri edinmesini, sürdürmesini ve genelleştirmesini kolaylaştırabilir ve hızlandırabilir; Ancak öğretmenlerin kullandıkları sosyal pekiştireçleri izlemeleri ve etkilerini değerlendirmeleri gerekir. (Becker, 1971). ; Özyürek, 2002).

Sezer ve Özyürek (2015) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı; Bu çalışmanın amacı, ders planlarına faydalı ipuçları ekleyerek, öğretmen ödüllerini artırarak ve öğrencilerin sınıfına uygun olmayan davranışları azaltarak yapılan uygulamaların yararlılığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada üç

farklı okuldaki üç sınıf öğretmeni incelenmiştir. Çalışmada araştırmacı, ders planlarına değerli ipuçları ekleyerek öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarını artırmak ve öğrencilerin ders dışı etkinliklerini azaltmak için ders planları oluşturmuştur. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, uygulamaların kullanışlılığı, ders planlarına faydalı ipuçları eklemesi ve sürecin geri bildirim sağlamadaki faydası hakkında olumlu yorum yaptı.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin öğrenci motivasyonunda kullandıkları araçlar ve ödül kullanma yöntemlerini ortaya çıkarmak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ordu ili Fatsa ilçesidir. Bu ilden 104 kişi araştırmaya dâhil edilmiştir. Okullar tesadüfî yöntem ile kura çekilerek tespit edilmiştir. Toplam 5 okulda 104 öğretmene anket yapılmış ve anketlerin hepsi kullanılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için araştırmacı tarafından bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek oluşturulurken, literatürde çalışma, kitap makale vb. kaynaklar taranmıştır. Tecrübeli Okul yöneticileri ile görüşülmüştür. İncelenen kaynaklardan yararlanılarak maddeler yazılmış ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler anket haline getirilmiştir.

Ölçek soruları için SPSS 15.0 vasıtasıyla güvenilirlik analizi yapılacak ve yapılan değerlendirmeler sonucunda anket maddelerinin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının geçerli oranda olması sağlanacaktır.

Tablo 1:Ölçeğin Güvenilirlik Analizi ve Puanlamaları

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için sözlü olarak takdir ve teşekkür ederim	47,5865	207,196	,579	,922
Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için onlara güvendiğimi belirtir ve cesaret veririm	47,4712	209,281	,542	,923
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere daha fazla değer verdiğimi hissettiririm	47,5865	209,682	,525	,923
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere bireysel olarak görüşür ve yakınlık gösteririm	47,8269	207,678	,621	,922
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri Sınıfa alkışlatırım	47,7212	204,863	,666	,921
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere ayrıcalıklar veririm	47,1923	200,856	,645	,921
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere mimik yaparak ve göz kırparak pekiştiririm	47,7019	203,959	,715	,920
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanırım	47,5385	204,639	,610	,922
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere görev ve sorumluluk veririm	46,7500	207,141	,434	,926
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin istediği etkinliklere katılmasına izin veririm	47,0481	208,066	,421	,926
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin uyulacak kuralları belirlemelerine izin veririm	47,4904	206,349	,545	,923
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sergilerim	47,6635	204,109	,606	,922
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerle toplantılar düzenlerim	47,4712	208,912	,446	,925
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin adını şeref köşesine asarım	47,4712	202,485	,689	,920
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin Evine övgü notları yollarım	47,5865	201,371	,713	,920
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere şeker, çikolata, defter, kitap vb maddi ödüller veririm	47,7981	203,153	,766	,919
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin defterine imza atarım	47,8077	207,885	,561	,923
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin yakasına kurdele vb takarım	47,4327	208,481	,468	,924
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin eline veya defterine renkli çıkartma (yıldız, ay, bulut vb.) yapıştırırım	47,3077	211,225	,333	,927
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evini ziyaret ederek hediye veririm	47,8462	213,258	,364	,926
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri toplayarak hafta sonu kültür gezilerine götürürüm	47,7885	206,945	,623	,922
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri sınıf yönetim kuruluna seçerim	47,8077	204,642	,750	,920
Öğrenciye bir ödül kartı verip, gördüğüm her olumlu davranış için puan veririm	47,7596	202,534	,708	,920
1				
2				
3				
4				
5				

Özdamar' a göre (1999:522) Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde;

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir.

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Anketin güvenilirlik analizi alfa değeri 0.926 dır ve Yüksek düzeyde güvenilirdir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayara aktarılacak ve çözümlemeler için gerekli tüm hesaplamalar "SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) for Windows" (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programından yararlanılarak yapılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde frekans (f), ve yüzde (%) istatistiklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışma Grubu

Anketin çalışma grubuna ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 2: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Erkek	36	34,6	34,6	34,6
	Kadın	68	65,4	65,4	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; 104 öğretmenin 68'inin (%65,4) Kadın ve 36'sının (%34,6) ise Erkek olduğu görülmektedir. Bu durum Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerden Kadın olanların yoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Evli	70	67,3	67,3	67,3
	Bekâr	34	32,7	32,7	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde; 104 öğretmenin 34'ünün (%32,7) Bekâr ve 70'inin (%67,3) ise Evli olduğu görülmektedir. Bu durum Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerden Evli olanların yoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	21-30 Yaş	34	32,7	32,7	32,7
	31-40 Yaş	48	46,2	46,2	78,8
	41-50 Yaş	21	20,2	20,2	99,0
	50 Yaş üzeri	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; 104 öğretmenin 1'inin (%1,0) 50 Yaş Üzeri, 21'inin (%20,2) 41-50 Yaş, 48'inin (%46,2) 31-40 Yaş ve 34'ünün (%32,7) ise 21-30 Yaş olduğu görülmektedir. Bu durum Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerden 31-40 Yaş aralığında olanların yoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin Mesleki tecrübelerine Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	1-2 Yıl	9	8,7	8,7	8,7
	3-5 Yıl	14	13,5	13,5	22,1
	6-8 Yıl	24	23,1	23,1	45,2
	9-15 Yıl	32	30,8	30,8	76,0
	16+ Yıl	25	24,0	24,0	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre dağılımı incelendiğinde; 104 öğretmenin 25'inin (%24,0) 16+ Yıl, 32'sinin (%30,2) 9-15 Yıl, 24'ünün (%23,1) 6-8 Yıl, 14'ünün (%13,5) 3-5 Yıl ve 39'unun (%8,7) ise 1-2 Yıl olduğu görülmektedir. Bu durum Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerden mesleki kıdemlerinin 9-15 Yıl aralığında olanların yoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Lisans	41	39,4	39,4	39,4
	Yüksek Lisans	58	55,8	55,8	95,2
	Doktora	5	4,8	4,8	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; 104 öğretmenin 35'inin (%4,8) Doktora, 58'inin (%55,8) Yüksek Lisans ve 41'inin (%39,4) ise Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerden Yüksek Lisans Mezunu olanların yoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Anket Bulguları

Çalışmanın bulguları aşağıda verilmiştir:

Tablo 7: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için sözlü olarak takdir ve teşekkür ederim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	28	26,9	26,9	26,9
	Bazen	49	47,1	47,1	74,0
	Sık Sık	16	15,4	15,4	89,4
	Çoğunlukta	8	7,7	7,7	97,1
	Her Zaman	3	2,9	2,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için sözlü olarak takdir ve teşekkür ederim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 3 kişinin (%2,9) "Her Zaman", 8 kişinin (%7,7) "Çoğu Zaman", 16 kişinin (%15,4) "Sık Sık", 49 kişinin (%47,1) "Bazen" ve 28 kişinin (%26,9) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için sözlü olarak takdir ve teşekkür ederim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 8: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için onlara güvendiğimi belirtir ve cesaret veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	19	18,3	18,3	18,3
	Bazen	55	52,9	52,9	71,2
	Sık Sık	18	17,3	17,3	88,5
	Çoğunlukta	10	9,6	9,6	98,1
	Her Zaman	2	1,9	1,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için onlara güvendiğimi belirtir ve cesaret veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 2 kişinin (%1,9) "Her Zaman", 10 kişinin (%9,6) "Çoğu Zaman", 18 kişinin (%17,3) "Sık Sık", 55 kişinin (%52,9) "Bazen" ve 19 kişinin (%18,3) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir.

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için onlara güvendiğimi belirtir ve cesaret veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 9: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere daha fazla değer verdiğimi hissettiririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	25	24,0	24,0	24,0
	Bazen	54	51,9	51,9	76,0
	Sık Sık	13	12,5	12,5	88,5
	Çoğunlukta	11	10,6	10,6	99,0
	Her Zaman	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere daha fazla değer verdiğimi hissettiririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 1 kişinin (%1,0) "Her Zaman", 11 kişinin (%10,6) "Çoğu Zaman", 13 kişinin (%12,5) "Sık Sık", 54 kişinin (%51,9) "Bazen" ve 25 kişinin (%24,0) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere daha fazla değer verdiğimi hissettiririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 10: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere bireysel olarak görüşür ve yakınlık gösteririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	37	35,6	35,6	35,6
	Bazen	53	51,0	51,0	86,5
	Sık Sık	4	3,8	3,8	90,4
	Çoğunlukta	9	8,7	8,7	99,0
	Her Zaman	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere bireysel olarak görüşür ve yakınlık gösteririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 1 kişinin (%1,0) "Her

Zaman", 9 kişinin (%8,7) "Çoğu Zaman", 4 kişinin (%3,8) "Sık Sık", 53 kişinin (%51,0) "Bazen" ve 37 kişinin (%35,6) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir.

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere bireysel olarak görüşür ve yakınlık gösteririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 11: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri Sınıfa alkışlatırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	33	31,7	31,7	31,7
	Bazen	54	51,9	51,9	83,7
	Sık Sık	5	4,8	4,8	88,5
	Çoğunlukta	9	8,7	8,7	97,1
	Her Zaman	3	2,9	2,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri Sınıfa alkışlatırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 3 kişinin (%2,9) "Her Zaman", 9 kişinin (%8,7) "Çoğu Zaman", 5 kişinin (%4,8) "Sık Sık", 54 kişinin (%51,9) "Bazen" ve 33 kişinin (%31,7) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri Sınıfa alkışlatırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 12: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere ayrıcalıklar veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	22	21,2	21,2	21,2
	Bazen	40	38,5	38,5	59,6
	Sık Sık	16	15,4	15,4	75,0
	Çoğunlukta	18	17,3	17,3	92,3
	Her Zaman	8	7,7	7,7	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere ayrıcalıklar veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 8 kişinin (%7,7) "Her Zaman", 18 kişinin (%17,3) "Çoğu Zaman", 16 kişinin (%15,4) "Sık Sık", 40 kişinin (%38,5) "Bazen" ve 22 kişinin (%21,2) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere ayrıcalıklar veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 13: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere mimik yaparak ve göz kırparak pekiştiririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	32	30,8	30,8	30,8
	Bazen	51	49,0	49,0	79,8
	Sık Sık	13	12,5	12,5	92,3
	Çoğunlukta	4	3,8	3,8	96,2
	Her Zaman	4	3,8	3,8	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere mimik yaparak ve göz kırparak pekiştiririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 4 kişinin (%3,8) "Her Zaman", 4 kişinin (%3,8) "Çoğu Zaman", 13 kişinin (%12,5) "Sık Sık", 51 kişinin (%49,0) "Bazen" ve 32 kişinin (%30,8) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere mimik yaparak ve göz kırparak pekiştiririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 14: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	26	25,0	25,0	25,0
	Bazen	56	53,8	53,8	78,8
	Sık Sık	5	4,8	4,8	83,7
	Çoğunlukta	12	11,5	11,5	95,2
	Her Zaman	5	4,8	4,8	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 5 kişinin (%4,8) "Her Zaman", 12 kişinin (%11,5) "Çoğu Zaman", 5 kişinin (%4,8) "Sık Sık", 56 kişinin (%53,8) "Bazen" ve 26 kişinin (%25,0) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 15: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere görev ve sorumluluk veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	15	14,4	14,4	14,4
	Bazen	30	28,8	28,8	43,3
	Sık Sık	14	13,5	13,5	56,7
	Çoğunlukta	34	32,7	32,7	89,4
	Her Zaman	11	10,6	10,6	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere görev ve sorumluluk veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 11 kişinin (%10,6) "Her Zaman", 34 kişinin (%32,7) "Çoğu Zaman", 14 kişinin (%13,5) "Sık Sık", 30 kişinin (%28,8) "Bazen" ve 15 kişinin (%14,4) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere görev ve sorumluluk veririm"" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Çoğunlukla" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır**.**

Tablo 16: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin istediği etkinliklere katılmasına izin veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	19	18,3	18,3	18,3
	Bazen	37	35,6	35,6	53,8
	Sık Sık	17	16,3	16,3	70,2
	Çoğunlukta	22	21,2	21,2	91,3
	Her Zaman	9	8,7	8,7	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin istediği etkinliklere katılmasına izin veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 9 kişinin (%8,7) "Her Zaman", 22 kişinin (%21,2) "Çoğu Zaman", 17 kişinin (%16,3) "Sık Sık", 37 kişinin (%35,6) "Bazen" ve 19 kişinin (%18,3) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin istediği etkinliklere katılmasına izin veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 17: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin uyulacak kuralları belirlemelerine izin veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	29	27,9	27,9	27,9
	Bazen	45	43,3	43,3	71,2
	Sık Sık	10	9,6	9,6	80,8
	Çoğunlukta	18	17,3	17,3	98,1
	Her Zaman	2	1,9	1,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin uyulacak kuralları belirlemelerine izin veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 2 kişinin (%1,9) "Her Zaman", 18 kişinin (%17,3) "Çoğu Zaman", 10 kişinin (%9,6) "Sık Sık", 45 kişinin (%43,3) "Bazen" ve 29 kişinin (%27,9) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin uyulacak kuralları belirlemelerine izin veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 18: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sergilerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	38	36,5	36,5	36,5
	Bazen	43	41,3	41,3	77,9
	Sık Sık	7	6,7	6,7	84,6
	Çoğunlukta	12	11,5	11,5	96,2
	Her Zaman	4	3,8	3,8	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sergilerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 4 kişinin (%3,8) "Her Zaman", 12 kişinin (%11,5) "Çoğu Zaman", 7 kişinin (%6,7) "Sık Sık", 43 kişinin (%41,3) "Bazen" ve 38 kişinin (%36,5) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sergilerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 19: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerle toplantılar düzenlerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	24	23,1	23,1	23,1
	Bazen	56	53,8	53,8	76,9
	Sık Sık	6	5,8	5,8	82,7
	Çoğunlukta	11	10,6	10,6	93,3
	Her Zaman	7	6,7	6,7	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerle toplantılar düzenlerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 7 kişinin (%6,7) "Her Zaman", 11 kişinin (%10,6) "Çoğu Zaman", 6 kişinin (%5,8) "Sık Sık", 56 kişinin (%53,8) "Bazen" ve 24 kişinin (%23,1) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerle toplantılar düzenlerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır**.**

Tablo 20: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin adını şeref köşesine asarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	26	25,0	25,0	25,0
	Bazen	47	45,2	45,2	70,2
	Sık Sık	15	14,4	14,4	84,6
	Çoğunlukta	12	11,5	11,5	96,2
	Her Zaman	4	3,8	3,8	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin adını şeref köşesine asarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 4 kişinin (%3,8) "Her Zaman", 12 kişinin (%11,5) "Çoğu Zaman", 15 kişinin (%14,4) "Sık Sık", 47 kişinin (%45,2) "Bazen" ve 26 kişinin (%25,0) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin adını şeref köşesine asarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 21: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evine övgü notları yollarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	33	31,7	31,7	31,7
	Bazen	44	42,3	42,3	74,0
	Sık Sık	12	11,5	11,5	85,6
	Çoğunlukta	11	10,6	10,6	96,2
	Her Zaman	4	3,8	3,8	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evine övgü notları yollarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 4 kişinin (%3,8) "Her Zaman", 11

kişinin (%10,6) "Çoğu Zaman", 12 kişinin (%11,5) "Sık Sık", 44 kişinin (%42,3) "Bazen" ve 33 kişinin (%31,7) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evine övgü notları yollarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 22: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere şeker, çikolata, defter, kitap vb. maddi ödüller veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	36	34,6	34,6	34,6
	Bazen	53	51,0	51,0	85,6
	Sık Sık	6	5,8	5,8	91,3
	Çoğunlukta	6	5,8	5,8	97,1
	Her Zaman	3	2,9	2,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere şeker, çikolata, defter, kitap vb. maddi ödüller veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 3 kişinin (%2,9) "Her Zaman", 6 kişinin (%5,8) "Çoğu Zaman", 6 kişinin (%5,8) "Sık Sık", 53 kişinin (%51,0) "Bazen" ve 36 kişinin (%34,6) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere şeker, çikolata, defter, kitap vb. maddi ödüller veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 23: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin defterine imza atarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	38	36,5	36,5	36,5
	Bazen	51	49,0	49,0	85,6
	Sık Sık	6	5,8	5,8	91,3
	Çoğunlukta	5	4,8	4,8	96,2
	Her Zaman	4	3,8	3,8	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin defterine imza atarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 4 kişinin (%3,8) "Her Zaman", 5 kişinin (%4,8) "Çoğu Zaman", 6 kişinin (%5,8) "Sık Sık", 51 kişinin (%49,0) "Bazen" ve 38 kişinin (%36,5) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin defterine imza atarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 24: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin yakasına kurdele vb. takarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	24	23,1	23,1	23,1
	Bazen	53	51,0	51,0	74,0
	Sık Sık	4	3,8	3,8	77,9
	Çoğunlukta	20	19,2	19,2	97,1
	Her Zaman	3	2,9	2,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin yakasına kurdele vb. takarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 3 kişinin (%2,9) "Her Zaman", 20 kişinin (%19,2) "Çoğu Zaman", 4 kişinin (%3,8) "Sık Sık", 53 kişinin (%51,0) "Bazen" ve 24 kişinin (%23,1) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin yakasına kurdele vb. takarım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 25: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin eline veya defterine renkli çıkartma (yıldız, ay, bulut vb.) yapıştırırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	29	27,9	27,9	27,9
	Bazen	33	31,7	31,7	59,6
	Sık Sık	21	20,2	20,2	79,8
	Çoğunlukta	13	12,5	12,5	92,3
	Her Zaman	8	7,7	7,7	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin eline veya defterine renkli çıkartma (yıldız, ay, bulut vb.) yapıştırırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 8 kişinin (%7,7) "Her Zaman", 13 kişinin (%12,5) "Çoğu Zaman", 21 kişinin (%20,2) "Sık Sık", 33 kişinin (%31,7) "Bazen" ve 29 kişinin (%27,9) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin eline veya defterine renkli çıkartma (yıldız, ay, bulut vb.) yapıştırırım" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 26: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evini ziyaret ederek hediye veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	46	44,2	44,2	44,2
	Bazen	37	35,6	35,6	79,8
	Sık Sık	11	10,6	10,6	90,4
	Çoğunlukta	9	8,7	8,7	99,0
	Her Zaman	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evini ziyaret ederek hediye veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 1 kişinin (%1,0) "Her Zaman", 9 kişinin (%8,7) "Çoğu Zaman", 11 kişinin (%10,6) "Sık Sık", 37 kişinin (%35,6) "Bazen" ve 46 kişinin (%44,2) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evini ziyaret ederek hediye veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Hiçbir Zaman" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 27: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri toplayarak hafta sonu kültür gezilerine götürürüm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	37	35,6	35,6	35,6
	Bazen	49	47,1	47,1	82,7
	Sık Sık	9	8,7	8,7	91,3
	Çoğunlukta	7	6,7	6,7	98,1
	Her Zaman	2	1,9	1,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri toplayarak hafta sonu kültür gezilerine götürürüm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 2 kişinin (%1,9) "Her Zaman", 7 kişinin (%6,7) "Çoğu Zaman", 9 kişinin (%8,7) "Sık Sık", 49 kişinin (%47,1) "Bazen" ve 37 kişinin (%35,6) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri toplayarak hafta sonu kültür gezilerine götürürüm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 28: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri sınıf yönetim kuruluna seçerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	35	33,7	33,7	33,7
	Bazen	53	51,0	51,0	84,6
	Sık Sık	10	9,6	9,6	94,2
	Çoğunlukta	3	2,9	2,9	97,1
	Her Zaman	3	2,9	2,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri sınıf yönetim kuruluna seçerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 3 kişinin (%2,9) "Her Zaman", 3 kişinin (%2,9) "Çoğu Zaman", 10 kişinin (%9,6) "Sık Sık", 53 kişinin (%51,0) "Bazen" ve 35 kişinin (%33,7) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri sınıf yönetim kuruluna seçerim" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 29: Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin "Öğrenciye bir ödül kartı verip, gördüğüm her olumlu davranış için puan veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Hiçbir Zaman	40	38,5	38,5	38,5
	Bazen	45	43,3	43,3	81,7
	Sık Sık	6	5,8	5,8	87,5
	Çoğunlukta	10	9,6	9,6	97,1
	Her Zaman	3	2,9	2,9	100,0
	Toplam	104	100,0	100,0	

Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Öğrenciye bir ödül kartı verip, gördüğüm her olumlu davranış için puan veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde; toplam 104 kişiden 3 kişinin (%2,9) "Her Zaman", 10 kişinin (%9,6) "Çoğu Zaman", 6 kişinin (%5,8) "Sık Sık", 45 kişinin (%43,3) "Bazen" ve 40 kişinin (%38,5) ise "Hiçbir Zaman" cevabı verdiği görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin "Öğrenciye bir ödül kartı verip, gördüğüm her olumlu davranış için puan veririm" davranışını sergileme sıklıklarının dağılımı "Bazen" cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 30: Yaşa Göre Farklılaşma

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için sözlü olarak takdir ve teşekkür ederim	Grup Arası	2,694	3	,898	,910	,439
	Grup İçi	98,681	100	,987		
	Toplam	101,375	103			
Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için onlara güvendiğimi belirtir ve cesaret veririm	Grup Arası	2,667	3	,889	1,030	,383
	Grup İçi	86,324	100	,863		
	Toplam	88,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere daha fazla değer verdiğimi hissettiririm	Grup Arası	2,540	3	,847	,975	,408
	Grup İçi	86,835	100	,868		
	Toplam	89,375	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere bireysel olarak görüşür ve yakınlık gösteririm	Grup Arası	,919	3	,306	,366	,778
	Grup İçi	83,696	100	,837		
	Toplam	84,615	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri Sınıfa alkışlatırım	Grup Arası	1,299	3	,433	,434	,729
	Grup İçi	99,692	100	,997		
	Toplam	100,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere ayrıcalıklar veririm	Grup Arası	7,432	3	2,477	1,691	,174
	Grup İçi	146,530	100	1,465		
	Toplam	153,962	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere mimik yaparak ve göz kırparak pekiştiririm	Grup Arası	1,108	3	,369	,385	,764
	Grup İçi	95,882	100	,959		
	Toplam	96,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanırım	Grup Arası	3,821	3	1,274	1,088	,358
	Grup İçi	117,063	100	1,171		
	Toplam	120,885	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere görev ve sorumluluk veririm	Grup Arası	6,811	3	2,270	1,410	,244
	Grup İçi	161,035	100	1,610		
	Toplam	167,846	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin istediği etkinliklere katılmasına izin veririm	Grup Arası	9,112	3	3,037	2,023	,115
	Grup İçi	150,109	100	1,501		
	Toplam	159,221	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin uyulacak kuralları belirlemelerine izin veririm	Grup Arası	2,265	3	,755	,621	,603
	Grup İçi	121,649	100	1,216		
	Toplam	123,913	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sergilerim	Grup Arası	,634	3	,211	,165	,920
	Grup İçi	128,125	100	1,281		

	Toplam	128,760	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerle toplantılar düzenlerim	Grup Arası	3,394	3	1,131	,887	,451
	Grup İçi	127,597	100	1,276		
	Toplam	130,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin adını şeref köşesine asarım	Grup Arası	5,088	3	1,696	1,489	,222
	Grup İçi	113,902	100	1,139		
	Toplam	118,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin Evine övgü notları yollarım	Grup Arası	1,540	3	,513	,421	,738
	Grup İçi	121,835	100	1,218		
	Toplam	123,375	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere şeker, çikolata, defter, kitap vb maddi ödüller veririm	Grup Arası	,288	3	,096	,104	,957
	Grup İçi	91,933	100	,919		
	Toplam	92,221	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin defterine imza atarım	Grup Arası	,859	3	,286	,292	,831
	Grup İçi	98,179	100	,982		
	Toplam	99,038	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin yakasına kurdele vb takarım	Grup Arası	3,996	3	1,332	1,084	,360
	Grup İçi	122,917	100	1,229		
	Toplam	126,913	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin eline veya defterine renkli çıkartma (yıldız, ay, bulut vb.) yapıştırırım	Grup Arası	5,533	3	1,844	1,217	,307
	Grup İçi	151,506	100	1,515		
	Toplam	157,038	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evini ziyaret ederek hediye veririm	Grup Arası	2,511	3	,837	,858	,466
	Grup İçi	97,604	100	,976		
	Toplam	100,115	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri toplayarak hafta sonu kültür gezilerine götürürüm	Grup Arası	1,043	3	,348	,385	,764
	Grup İçi	90,342	100	,903		
	Toplam	91,385	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri sınıf yönetim kuruluna seçerim	Grup Arası	1,562	3	,521	,639	,592
	Grup İçi	81,476	100	,815		
	Toplam	83,038	103			
Öğrenciye bir ödül kartı verip, gördüğüm her olumlu davranış için puan veririm	Grup Arası	2,475	3	,825	,748	,526
	Grup İçi	110,284	100	1,103		
	Toplam	112,760	103			

Yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Yaş değişkenine göre P<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde ise, farklılığın yerinde olduğu ve 31-40 yaş grubunun görüşlerinin diğer gruplara nazaran daha üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 31: Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için sözlü olarak takdir ve teşekkür ederim	Grup Arası	,367	2	,184	,183	,833
	Grup İçi	101,008	101	1,000		
	Toplam	101,375	103			
Öğrencilerin motivasyonunu pekiştirmek için onlara güvendiğimi belirtir ve cesaret veririm	Grup Arası	3,099	2	1,550	1,822	,167
	Grup İçi	85,891	101	,850		
	Toplam	88,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere daha fazla değer verdiğimi hissettiririm	Grup Arası	6,481	2	3,241	3,949	,022
	Grup İçi	82,894	101	,821		
	Toplam	89,375	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere bireysel olarak görüşür ve yakınlık gösteririm	Grup Arası	,231	2	,116	,139	,871

	Grup İçi	84,384	101	,835		
	Toplam	84,615	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri Sınıfa alkışlatırım	Grup Arası	2,181	2	1,090	1,114	,332
	Grup İçi	98,810	101	,978		
	Toplam	100,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere ayrıcalıklar veririm	Grup Arası	1,126	2	,563	,372	,690
	Grup İçi	152,835	101	1,513		
	Toplam	153,962	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere mimik yaparak ve göz kırparak pekiştiririm	Grup Arası	,565	2	,283	,296	,744
	Grup İçi	96,425	101	,955		
	Toplam	96,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanırım	Grup Arası	2,098	2	1,049	,892	,413
	Grup İçi	118,786	101	1,176		
	Toplam	120,885	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere görev ve sorumluluk veririm	Grup Arası	6,155	2	3,078	1,922	,152
	Grup İçi	161,691	101	1,601		
	Toplam	167,846	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin istediği etkinliklere katılmasına izin veririm	Grup Arası	,430	2	,215	,137	,872
	Grup İçi	158,791	101	1,572		
	Toplam	159,221	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin uyulacak kuralları belirlemelerine izin veririm	Grup Arası	2,318	2	1,159	,963	,385
	Grup İçi	121,595	101	1,204		
	Toplam	123,913	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sergilerim	Grup Arası	,907	2	,453	,358	,700
	Grup İçi	127,853	101	1,266		
	Toplam	128,760	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerle toplantılar düzenlerim	Grup Arası	3,840	2	1,920	1,525	,223
	Grup İçi	127,150	101	1,259		
	Toplam	130,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin adını şeref köşesine asarım	Grup Arası	1,948	2	,974	,840	,435
	Grup İçi	117,043	101	1,159		
	Toplam	118,990	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin Evine övgü notları yollarım	Grup Arası	4,587	2	2,294	1,950	,148
	Grup İçi	118,788	101	1,176		
	Toplam	123,375	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilere şeker, çikolata, defter, kitap vb maddi ödüller veririm	Grup Arası	1,405	2	,702	,781	,461
	Grup İçi	90,816	101	,899		
	Toplam	92,221	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin defterine imza atarım	Grup Arası	,548	2	,274	,281	,756
	Grup İçi	98,491	101	,975		
	Toplam	99,038	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin yakasına kurdele vb takarım	Grup Arası	2,325	2	1,163	,943	,393
	Grup İçi	124,588	101	1,234		
	Toplam	126,913	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin eline veya defterine renkli çıkartma (yıldız, ay, bulut vb.) yapıştırırım	Grup Arası	2,896	2	1,448	,949	,391
	Grup İçi	154,142	101	1,526		
	Toplam	157,038	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencilerin evini ziyaret ederek hediye veririm	Grup Arası	,421	2	,211	,213	,808
	Grup İçi	99,694	101	,987		
	Toplam	100,115	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri toplayarak hafta sonu kültür	Grup	2,295	2	1,148	1,301	,277

gezilerine götürürüm	Arası					
	Grup İçi	89,089	101	,882		
	Toplam	91,385	103			
Motivasyonunu gördüğüm öğrencileri sınıf yönetim kuruluna seçerim	Grup Arası	1,149	2	,575	,709	,495
	Grup İçi	81,889	101	,811		
	Toplam	83,038	103			
Öğrenciye bir ödül kartı verip, gördüğüm her olumlu davranış için puan veririm	Grup Arası	1,455	2	,727	,660	,519
	Grup İçi	111,305	101	1,102		
	Toplam	112,760	103			

Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Eğitim değişkenine göre P<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde ise, farklılığın yerinde olduğu ve lisansüstü eğitim alan grubunun görüşlerinin diğer gruplara nazaran daha üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Örneklemde yer alan öğretmenlerin profilleri genel olarak incelenirse; 31-40 yaş arası kişilerin, kadınların, evlilerin ve lisans mezunu olanların 9-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olduğu görülmüştür. Öğrenci motivasyonunu arttırdığı için takdir ve şükran sözleri, Öğrencilere güvendiğimi ifade eder ve motivasyonlarını artırmaları için onları cesaretlendiririm, Motivasyonları olan öğrencileri takdir ettiğimi hissettiririm. Motivasyonlarını gördüğüm öğrencilerle bire bir görüyorum ve motivasyonlarını gördüğüm öğrencilere sempati duyuyorum. Öğrenciye bir ödül kartı veririm ve gördüğüm her olumlu davranış için puan alırım. "Veriyorum" ifadesi Bazen'e odaklanır.

Yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yaş değişkenine bağlı olarak PDüzeyinde anlamlı bir fark belirlendi. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için kullanılan Tukey testinde ise farkın yeterli olduğu ve 31-40 yaş grubunun görüşlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu gösterildi.

ANOVA analizi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır. Analiz sonucunda eğitim değişkenine göre Pseviyesinde anlamlı bir farklılık gözlendi. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinde fark yeterli bulunmuş ve lisansüstü eğitim grubunun görüşleri diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

Öneriler

- ✓ Öğretmenler, okul ortamını iyileştirdikleri için daha fazla ödüllendirilmeli.
- ✓ Öğretmenleri ödüllendiren yöneticiler; Mükemmel öğretmenin bekar öğretmene göre evliyken ödüle daha fazla önem verdiği, mükemmel öğretmen ve kadın öğretmenin ödüle erkek öğretmene göre daha fazla önem verdiği dikkate alınmalıdır.
- ✓ Öğretmenin okulda yapılan çalışmalara katkıda bulunması istendiğinde, yapılan çalışmaya ödül verilmelidir.
- ✓ Öğretmenin okula olan bağlılığının artırılması istendiğinde, öğretmen ödüllendirilmelidir. Öğretmenlerden kendilerini geliştirmeleri istendiğinde, ödüller onları motive etmelidir.
- ✓ Öğretmenleri ödüllendirerek, sunulan ödülün önemli olduğunu belirtmek önemlidir. Gerçekten değerli işler ödüllendirilmeli.
- ✓ Yöneticiler, yetki verirken adil bir şekilde ödüllendirmelidir.
- ✓ Yöneticiler, öğretmenleri ödüllendirirken kişisel olarak onlar için neyin önemli olduğunu düşünmeli ve sorgulamalı ve onları motive edecek en uygun ödüllendirme yöntemini bulmalıdır.
- ✓ Yöneticiler yapmamalı. Sürekli olarak aynı kişilere ödül vererek diğer insanların ödül beklentilerine son vermek için farklı kişilere ödül vermeyi deneyin.
- ✓ Bir yönetici çalışmayan bir öğretmeni ödüllendiriyorsa, çalışan tüm öğretmenleri psikolojik olarak cezalandırdığını bilerek doğru insanları ödüllendirmelidir.

- ✓ En önemli özelliklerden biri Başarılı yöneticilerin en önemli özelliği, ödülün önemini bilmelerinin yanı sıra ödülü iyi kullanmayı da bilmeleri ve yöneticilerin göz ardı etmemeleri gereken önemli bir fikre sahip olmalarıdır.

KAYNAKÇA

Ally M., Cleveland-Innes, M., Boskic, N., Larwill, S.(2006). Learners' Use of Learning Objects. Journal Of Distance Education Revue De L'éducation À Distance. Fall/Automne, 2006. 21(2). 44-57.

Akçayır, M. (2011). Akıllı Tahta Kullanılarak İşlenen Matematik Dersinin Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akgün, M. ve Yücekaya, G.K. (2015). Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutumu Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği). E-Journal of New World Sciences Academy, NWSA-Qualitative Studies, E0023, 10(3): 1-11.

Arı, M. ve Bayhan, P. (2002). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim. İstanbul: Epsilon.

Becker, W. C. (1971). Parentsare Teachers: A Child Management Program. Campaign IL: Research Press.

Boyce, A., Barnes, T. (2010, June). BeadLoom Game: using game elements to increase motivation and learning. In Proceedings of the Fifth International Conference on the Foundations of Digital Games (pp. 25-31). ACM.

Cebeci, Z. (2003). Öğrenim Nesnelerine Giriş. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 6.

Ceylan, Müyesser (2003). İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Churchill, D. (2005). Learning objects: an interactive representation and a mediating tool in a learning activity". Educational Media International, Vol. 42, No. 4,

December 2005, pp. 333–349.

Çetin, G., Atay, Ç., Günes, H., Kulaksız, S., Ezberci, S. (2006). Yapısalcı Öğrenme Kuramı Ve Çoklu Zeka Öğrenme Kuramına Dayalı Bilgisayar Destekli Fen

Etkinlikleri. Edu 7, 2(1).

Erdoğan, F. (2004). 'Yeni Eğitim Teknolojilerinin Eğitim Programlarında Kullanılmasına İlişkin Bir Çalışma' , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Kongresi Bildiriler Cilt 2, Ankara.

Ermiş, U.F. (2012). Fen ve Teknoloji Derslerinde Etkileşimli Tahta Kullanımının Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersöz, A. (2004). İngilizce Öğretiminde İçsel Güdüleme, Eğitim ve Bilim, Sayı:29 (132).

http://www.edubcn.cat/rcs_gene/9_teaching_interactively_whiteboards.pdf.

http://teach.valdosta.edu/are/Artmanscrpt/vol1no1/beelandam.pdf.

Gable, R.A., Hester, P.H., Rock, M.L., Hughes, K. G. (2009). "Backto Basics: Rules, Praise, Ignoring and Reprim ands Revisited." Interventionin School and Clinic, Y. 44, S. 4, s.195-205.

Kaya, Z. (2001). Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kim, J. T., Lee, W. H., (2013). Dynamical model for gamification of learning (DMGL). Multimedia Tools and Applications, pp.1-11.

MacDonald, C.J., Stodel, E. and Thompson, T.L., (2005). Addressing the eLearning Contradiction: A Collaborative Approach for Developing a Conceptual Framework Learning Object. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects. Vol. 1.

Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Olkinuora, E., Mikkilä-Erdmann, M., and Nurmi, S., (2004). Evaluating the pedagogical value of multimedia learning material. An experimental study in primary school.

Öncü, H. (2001). Motivasyon (Güdülenme), Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları

Özkan, Z., Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönetiminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. Ege Eğitim Dergisi, (18)2, 857-86.

Özyürek, M. (1996). Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi. Ankara: Karatepe Yayınları

Özyürek, M. (2002). Sınıfta Davranış Değiştirme: Uygulamalı Davranış Analizi. Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (2013). Olumlu Sınıf Yönetimi Genişletilmiş. Ankara: Kök Yayıncılık.

Pamuk, S., Ayas, C., Çakır, R., Ergun, M. ve Yılmaz, H.B. (2013). Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13: 1799-1822.

Sarı, A., Altun, T. (2016). Oyunlaştırma Yönetimi ile İşlenen Bilgisayar Derslerinin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematical Education, Vol: 7, No:3, s.553-577.

Sezer, G.O., Özyürek, M. (2015). İpuçları ve Dönütlerle Öğretmen Ödüllerini Artırmanın Öğrenci Davranışlarına Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 15, s. 246-265.

Şahin, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Fen Öğretimi ve Etkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, M. C., Namlı, N. A. (2016). Gamification And Effects On Students'science Lesson Achievement. International Journal On New Trends in Education ve Their Implications (Ijonte), 7(1).

Türel, Y. K. (2008). Öğrenme Nesneleri ile Zenginleştirilmiş Öğretim Ortamlarının Öğrenci Başarı Tutumları ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Vuran, S. (1994). Alt Özel Sınıfta Ödül Kullanımının Sınıf Kontrolüne Etkisi. Beşinci Özel Eğitim Günü. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yavuz, F. (2006). Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliği, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Educiation Management

Öğretmenlerin Covid 19 Hastalığının Kontrolüne İlişkin Tutumları

Teachers' Attitudes Towards the Control of Covid 19 Disease

Alpaslan Yakışıklı [1]
Gamze Kıral Yakışıklı [2]
Ali Yüzer [3]
Savaş Bahadır [4]
Hamdi Bekiz [5]
Gökhan Demir [6]

ÖZET

Araştırmanın amacı Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yüz yüze eğitime geçiş aşamasında COVİD 19 hastalığının kontrolüne ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu bulmaktır. Dünyanın ve Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı Covid-19 pandemisi de benzer bir nitelik taşımaktadır. Covid-19 salgını doğrudan insan hayatı üzerinde tehlike arz etmekle birlikte yan etkileri kapsamında ekonomi ve sosyal yaşam üzerinde de bazı etkilere sahiptir. İktisadi yaşam içerisinde iş gücü kaybı, işsizlik ve eksik istihdam belli bir düzey sonrasında toplumsal sorunların oluşmasına neden olabilmektedir. Bu açıdan proje olası etkilerin belirlenmesi ve bunlara yönelik çözümler sunabilmesi açısından önem arz etmektedir. Nicel Tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2022/2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya İlçesinde bulunan 5 Resmi Anadolu Lisesinde çalışan 276 öğretmen oluşturacaktır. Katılımcılar belirlenirken 0.05 güven aralığını dikkate alarak örneklem 168 öğretmenden oluşmaktadır. Veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler genel olarak kişisel önlemlerin önemli olduğunu düşünmekle beraber alınan tedbirlerin yeterli olmadığını düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Covid-19, Eğitim

ABSTRACT

The aim of the research is to find out what level of view is on the handling of COVID 19 control after the transition of the Anatolian High School exam to face-to-face education. The Covid-19 pandemic that the world and Turkey are facing has a similar nature. Although the Covid-19 epidemic poses a direct danger to human life, it also has some effects on the economy and social life within the scope of its side effects. In economic life, loss of workforce, smoking and underemployment can cause one of their social behaviors after a certain level. This scope is important in terms of determining the possible effects of the project and providing solutions for them. It is a descriptive research in the quantitative survey model. The department of the research will consist of 276 teachers working in 5 Official Anatolian High Schools in the Çankaya District of Ankara in the 2022/2023 academic year. It consists of 168 teachers, taking into account the 0.05 confidence interval determined by the participants. Data analysis was done with SPSS 21 package file. Teaching the views of the teacher, the teacher generally thinks that personal measures are important, but the evaluations taken are not sufficient.

Keywords: Teacher, Covid-19, Education

How to Cite This Article
Yakışıklı, A., Kıral Yakışıklı, G., Yüzer, A., Bahadır, S., Bekiz, H. & Demir, G. (2023). "Öğretmenlerin Covid 19 Hastalığının Kontrolüne İlişkin Tutumları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5120-5130. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67007

Arrival: 13 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ GİRİŞ

Problem Durumu

Covid-19 pandemisi, başta sağlık olmak üzere dünya genelinde önemli sorunlara neden olmuştur. Covid-19 salgınının yayılması, ülkeler üzerinde ekonomik anlamda ciddi olumsuzlukları beraberinde getirmiştir. Bu durum bireylerin yaşamlarını sürdürmelerini sağlayacak gereksinimlerini karşılayabilmelerini giderek güçleştirmektedir. Bu yönüyle projenin amacı, Covid-19 Pandemisinin Türkiye'nin iş gücü kaybına, işsizliğine ve eksik istihdama mevcut etkileri ve olası etkilerinin belirlenmesi ve ilerleyen dönemlerde neler yapılmasını belirleyebilmektir.

Problem cümlesi: Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin COVİD 19 hastalığının kontrolüne ilişkin görüşleri nedir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yüz yüze eğitime geçiş aşamasında COVİD 19 hastalığının kontrolüne ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu bulmaktır.

Alt Problemler

1. Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre COVİD 19 hastalığının kontrolü ne düzeydedir?

[1] Müdür yardımcısı., MEB, Ankara, Türkiye
[2] Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye
[3-4-5] Okul Müdürü., MEB, Ankara, Türkiye
[6] Müdür yardımcısı., MEB, Kayseri, Türkiye

2. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin COVİD 19 hastalığının kontrolünün düzeyine ilişkin görüşleri,

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Kıdem

d. Öğrenim durumu

e. Medeni Durum

f. Çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Covid-19 bireylerin ve toplumların hem ekonomik hem de sosyal alanlarına yönelik önemli olumsuzlukları beraberinde getirmiştir. Yaşam içerisinde iş gücü kaybı, işsizlik ve eksik istihdam belli bir düzey sonrasında toplumsal sorunların oluşmasına neden olabilmektedir. Bu açıdan proje olası etkilerin belirlenmesi ve bunlara yönelik çözümler sunabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

Veri toplamada kullanılan anket maddeleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Covid-19: Wuhan kentinde 31.12.2019 tarihinde bu virüslerden biri önemli seviyede hastalığa sebep olmuştur. Oluşan bu hastalık ise, COVID-19 şeklinde adlandırılmıştır. COVID-19 virüsü açısından yarasa, yılan, karıncayiyen gibi canlıların ara konakçı canlılar olduğu düşünülmektedir (Akpınar, 2020).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Covid-19 Pandemisi

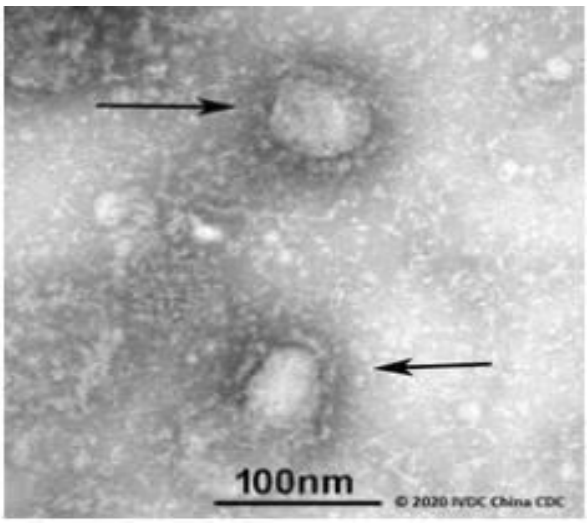
Genellikle soluk algınlığı benzeri hastalıklardan solunum yolu yetmezliği, SARS, MERS-CoV benzeri önemli hastalıklara dek uzanmakta olan bir virüs ailesi içinde Koronovirüs'ler (CoV) bulunmaktadır. Bilhassa Koronovirüs'lerin pek çok çeşidi bugüne dek kişilerde soğuk algınlığına yol açmıştır. Ancak Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde 31.12.2019 tarihinde bu virüslerden biri önemli seviyede hastalığa sebep olmuştur. Oluşan bu hastalık ise, COVID-19 şeklinde adlandırılmıştır. Genel olarak COVID-19 virüsü hakkında yeterli seviyede bilgi bulunmamaktadır. Bu nedenle tedavi aşamasında ciddi zorluklar ile karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla hastalığın hızlı bir biçimde yayılması da kaçınılmaz hale gelmiştir. Kıtalar arasında hastalığın taşınması ile beraber bu salgın Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. bu pandeminin tedavi edilmesi ve yayılma engel olunması hakkındaki çalışmalar ise, halen sürmektedir (Til, 2020).

Günümüze kadar olan süreçte bu virüsün oldukça hızlı bulaştığını ifade edebilmekte mümkündür. Şekil 1'de koronovirüsün bulaş yollarını gösteren temsili bir resim yer almaktadır.



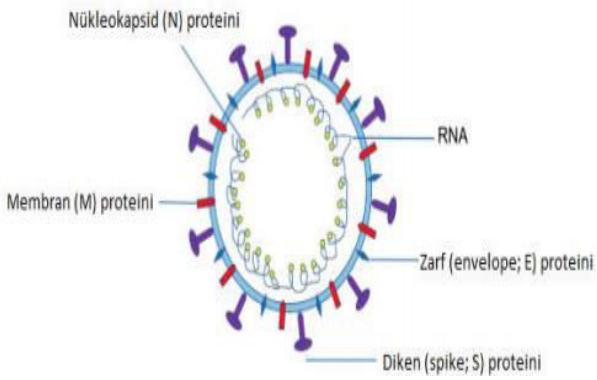
Şekil 1. COVİD-19 Virüsünün Bulaş Yolları
Kaynak: Akpınar, 2020.

COVID-19 virüsü açısından yarasa, yılan, karıncayiyen gibi canlıların ara konakçı canlılar olduğu düşünülmektedir (Akpınar, 2020). COVID-2019'un elektron mikroskop görüntüsü Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. COVID-19 Elektron Mikroskop Görüntüsü
Kaynak: Sağlık Bakanlığı, COVID-19 Rehberi

COVID- 2019 hastalığına yakalananların önemli bir kısmında semptomlar hafif olmakla beraber, %14'lük kısmında ise ağır seyretmektedir (Babaoğlu, 2020).



Şekil 3. COVID-19'un şematik yapısı
Kaynak: Zhou, 2019.

COVID-19 virüsü bireylerde farklı semptomlar kapsamında ortaya koyabilmektedir. Bu semptomların takibinin yapılması ve bu semptomlara bağlı olarak çeşitli tedbirlerin alınması hastalığın yayılmasını önlemek açısından son derece önemli olacaktır. Bu yönüyle Tablo 1 COVID-19 semptomları ve bunların karşılaşılmak sıklıkları gösterilmektedir.

Tablo 1. COVID-19'un Semptomları ve Görülme Oranları

Klinik semptomlar, %	Tüm olgular	Ağır Hastalık	Ağır Olmayan
Ateş	88.7	91.9	88.1
Öksürük	67.8	70.5	67.3
Halsizlik	38.1	39.9	37.8
Balgam çıkarma	33.7	35.3	37.8
Nefes darlığı	18.7	37.6	15.1
Myalji/artralji	14.9	17.3	14.5
Boğaz ağrısı	13.9	13.3	14
Baş ağrısı	13.6	15	13.4
Titreme	11.5	15	10.8
Bulantı- kusma	56	6.9	4.6
Nazal konjesyon	4.8	3.5	5.1
Diyare	3.8	5.8	3.5

Kaynak: Kömürcüoğlu, 2020.

Tablo 1 incelendiğinde COVID-19 semptomları içerisinde en fazla %80 düzeylerinde ateş ve %70 dolaylarında ise öksürüğe rastlandığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte pek çok farklı semptomun olması bu hastalığın farklı pek çok rahatsızlıkla karıştırılabilmesine sebep olabilecektir.

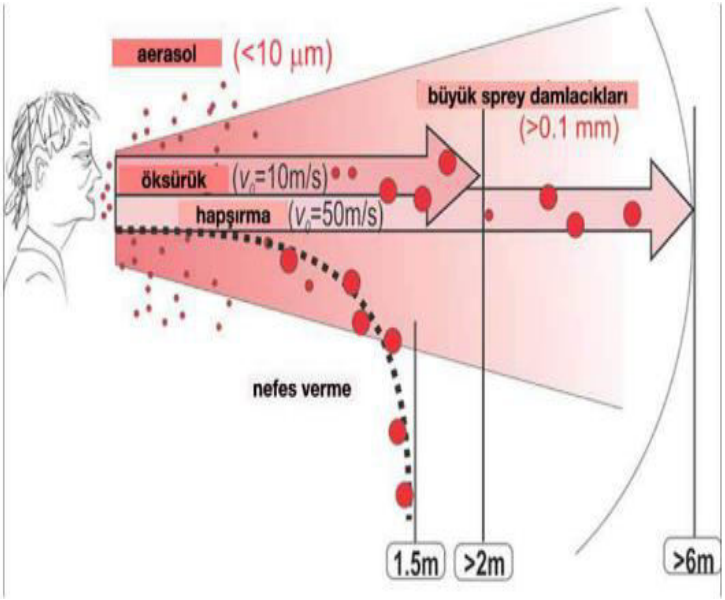
COVİD-19 hastalığının nezle, grip ve alerji semptomları gibi benzer semptomları bulunmaktadır. Bu açıdan bu hastalıklar birbirleri ile karıştırılabilmektedir. Bu hastalıkların COVID-19 ile karşılaştırılmasına Şekil 4'de gösterilmektedir.



SEMPTOMLAR	COVID-19	NEZLE	GRİP	ALERJİ
Ateş	Sık	Nadiren	Sık	-
Yorgunluk	Sık	Bazen	Sık	Bazen
Kuru Öksürük	Sık	-	Sık	Bazen
Solunum Zorluğu	Şiddetli	-	-	Bazen
Öksürük	Sık	-	Bazen	Bazen
Ağrı	Bazen	Nadiren	Sık	-
Hapşırma	-	Sık	Bazen	Sık
Burun Akıntısı	-	Sık	Bazen	Sık
Burun Tıkanıklığı	Bazen	-	Bazen	Sık
Gözlerde Sulanma	-	-	-	Sık
Boğaz Ağrısı	Bazen	Sık	Bazen	-
İshal	Bazen	-	Nadiren	-

Şekil 4. COVİD-19 ile Benzer Semptomları Olan Hastalıkların Karşılaştırılması
Kaynak: Aslan, 2020.

Hastalığın kişiler arasında bulaşması kapsamında damlacık ve temas ön plana çıkmaktadır.



Şekil 5. Covid-19'un Nefes, Hapşırma ve Öksürme Açısından Yayılma Mesafeleri
Kaynak: Yalçın, 2020.

COVİD-19 hastalığına yakalanmaması ve bu hastalıklardan korunması adına bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Söz konusu önlemlerin şu şekilde ifade edilmesi mümkündür (Yalçın, 2020):

- ✓ Sosyal mesafenin korunması: İş imkanları uygunsa evden çıkılmaması, kalabalık topluluklarla temas kurulmaması, bireylerle karşılıklı görüşmek yerine görüntülü-telefon görüşmelerini tercih etmek, açık mekanların kapalı alanlara nazaran seçilmesi
- ✓ Düzenli El Yıkama: Ellerin 20 saniye su ve sabunla düzenli bir biçimde yıkanması hastalığın bulaşma riskini düşürdüğü ifade edilmektedir.
- ✓ Kısa Tırnak: Tırnakların içinde kir birikmesi virüs açısından risk teşkil etmektedir. Bu yüzden tırnakların kısa tutulması yerinde olacaktır.
- ✓ Alkol Bazlı El Dezenfektanı Kullanımı: En az %70 alkol içerikli dezenfektanların kullanılması.

- ✓ Cep Telefonlarının Düzenli Dezenfekte Edilmesi: En fazla el teması kurulan objelerden biri olan cep telefonların düzenli olarak temizlenmesi virüsün yayılmasının önlenmesi açısından önemli olmaktadır.
- ✓ Düzenli Dokunulan Diğer Öğelerin Dezenfekte Edilmesi: Anahtarlar, bilgisayar klavyesi ve faresi, kapı kolları, araba direksiyonu, giyim cepleri gibi öğeler dezenfekte edilmelidir.

Bağışıklık Sisteminin Güçlü ve Sağlıklı Tutulması: Düzenli egzersiz, dengeli beslenme ve düzenli uyku ile bağışık sisteminin sağlıklı ve güçlü tutulması gerekmektedir. D ve C vitamini de bağışıklığın korunması açısından korunması önemli olmaktadır.



Şekil 6. COVİD-19'dan Korunma
Kaynak: Til, 2020.

Covid-19 Pandemisinin Kapsamı ve Küresel Ölçüde İnsan Yaşamı Üzerindeki Etkileri

Dünyadaki pek çok ülke ve Türkiye bu pandemi sürecinde komşularına olan sınır kapılarını kapamak durumunda kalmıştır. Türkiye dört ülke dışındaki beş nokta dışındaki tüm uluslararası uçuşları durdurmak durumunda kalmıştır. Yurtdışından dönmeyi arzu edenler, umre ziyaretlerinden dönenler ve ülke dışında öğretim görev bireyler KYK yurtları içinde karantinaya alınmıştır. 16 Mart itibariyle yüksek öğretim dahil olmak üzere tüm eğitim düzeylerine ara verilip uzaktan eğitim uygulamasına geçiş yapılmıştır. 17 Mart itibariyle kapalı çocuk oyun alanları, lokanta, sinema, tiyatro, kuaför ve berberlerin faaliyetleri durdurulmuştur. Tablo 2'de Türkiye'de COVİD-2019 için alınan önlemlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye'de COVİD-2019 İçin Alınan Önlemler

Tarih	Alınan Tedbir
16.03.2020.	Umuma açık eğlence ve istiharat yerleri, spor salonları ve SPA'lar halkın erişimine kapatılmıştır.
21.03.2020	65 yaş ve üstü kişiler ile kronik hastalığı olan bireylere sokağa çıkma yasağı getirilmiştir.
21.03.2020	Virüsle mücadele kapsamında lokantalara oturma olmaksızın yalnızca paket servis hizmeti vermelerine yönelik ek genelge yayınlanmıştır.
24.03.2020	Marketlerde alışveriş yapabilecek müşteri sayısı ile marketlerin çalışma saatleri düzenlendi. Şehirlerarası ve şehir içi toplu taşıma araçları, geçici süreliğine araç ruhsatında belirtilen yolcu kapasitesinin %50'si oranında yolcu taşıması kararlaştırıldı.
29.03.2020	Ticari taksilerle ilgili genelge yayınlandı. İzmir, Ankara ve İstanbul illerinde kayıtlı ticari taksiler kapsamında trafiğe çıkışlarda plakanın son hanelerine yönelik sınırlama getirilmiştir.
03.04.2020	Şehirlere giriş-çıkışlarda ve yaş sınırlamasına yönelik tedbirler alındı.
05.04.2020	Bahçe, park ve hayvan barınakları gibi sokak hayvanlarının yaşam alanlarında belirlenen noktalara düzenli olarak yiyecek, su ve mama bırakılması, hayvanların yaşam alanlarının dezenfekte edilmesi.
10.04.2020	İki gün sokağa çıkma yasağı getirilmiştir.

Kaynak: Deniz ve Kiraz, 2020.

Dünya çapında COVİD-2019 dünya ekonomi, insan sağlığı ve eğitim benzeri birçok şey üzerinde ciddi etkiler yaratmıştır. Bunlar ile birlikte meydana gelen problemler çerçevesinde kişilerin psikolojik halleri de olumsuz etki görmüştür. Öyle ki bu dönemde insanlar işsiz kalmıştır. Oluşan bu durumlar sonucunda da kişilerin hayat stillerinde önemli değişimler ortaya çıkmıştır (BBC, 2020).

Kişilerde COVİD-19 pandemisi esnasında meydana gelen ruhsal etkilerin daha kötü hale gelmesi çerçevesinde bazı etkiler oluşabilmektedir. Bu etkilere aşağıda yer verilmiştir (Kaya, 2020):

- ✓ Kişilerin güven duydukları kurum ve bireylerin onları yalnız bırakması, hayal kırıklığı yaşamaları, hayat ve ana güvenlik ihtiyaçlarının giderilmemesi, yeterli yaşamsal ve tıbbi destek üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.
- ✓ Bilgi yetersizliği, belirsizlik, çarpıtılmış ve eksik yanlı bilgi kişilerin kaygı seviyelerini yükseltmektedir.
- ✓ Ruhsal etkilenme, karantina süresinin yükselmesiyle kronik eğilim göstermektedir. On günü geçen karantinaların çoğunlukla psikolojik etkilerinin daha şiddetli ve kalıcı olduğu söylenebilmektedir.
- ✓ Psikolojik etkilerin artmasında COVİD-19'lu kişiler ile veya enfekte olmak etkilidir.
- ✓ Pandemi esnasında meydana gelen ekonomik kayıplar, işini kaybetme ve yoksullaşma, psikolojik sorunları arttırmaktadır. Aynı zamanda meydana gelen psikolojik belirtileri de yükselterek, bunların sürmesine yol açmaktadır.

Covid-19 ve Eğitim Sektörüne Etkisi

Covid-19'un eğitim sektörü üzerindeki etkilerinin anlaşılması açısından sektör ve bunlara göre etki gruplarının değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Tablo 3'de sektörler ve bunlara yönelik etkilere yer verilmiştir.

Tablo 3. Covid-19 Pandemisinin Sektörlere Etkisi

Sektör	Etki Grubu
Tarım	Normal
Madencilik	Normal
İmalat	Kötü
Elektrik, Su ve Gaz Dağıtımı	Normal
İnşaat	En Kötü
Toptan ve Perakende Ticaret	Kamu

Ulaştırma ve Depolama	Normal
Konaklama ve Yiyecek	En Kötü
Bilgi ve İletişim	İyi
Finansal Sistem	Kötü
Emlak Faaliyetleri	En Kötü
Bilimsel Teknik Faaliyetler	Kötü
İdari ve Destek Hizmetleri	Kötü
Savunma ve Kamu Yönetimi	Normal
Eğitim Hizmetleri	**Normal**
İnsan Sağlığı ve Sosyal Hizmetler	İyi
Kültür ve Sanat Hizmetleri	En Kötü
Diğer Hizmetler	Kötü

Kaynak: Bayar, Günçavdı ve Levent, 2020.

Tablo 3'de görüldüğü gibi pandeminin bazı sektörlere negatif etkisinin olmadığı (tarım, elektrik, gaz, doğal gaz dağıtımı, madencilik, ulaştırma ve depolama, eğitim ve kamu yönetimi ile savunma) görülmektedir. Ancak imalat, idari ve destek hizmetleri, inşaat, gayrimenkul, finans ve bankacılık, konaklama ve yiyecek ile diğer hizmetlere negatif etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu açıdan bu alanlarda işgücü kayıplarının oluşması kaçınılmaz bir tablo olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte pandemi sürecinde insanların evlerinden çalışmaya başlamış olması ise bilgi ve iletişim sektöründe pozitif etkilere sebep olmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022/2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya İlçesinde bulunan 5 Resmi Anadolu Lisesinde çalışan 276 öğretmen oluşturacaktır. Katılımcılar belirlenirken 0.05 güven aralığını dikkate alarak örneklem 168 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri elde etme yöntemi olarak anket kullanılacaktır. Araştırmada 2 bölümden oluşan bir anket kullanılacaktır. İlk bölüm katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum. çocuk durumu, mesleki kıdem gibi değişkenleri ölçen sorulardan oluşmaktadır. İkinci kısımda ise, katılımcıların COVİD 19 hastalığının kontrolüne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak COVID-19'un Kontrolü Algısı Ölçeği yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Google Formlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular

Tablo 4. Cinsiyete Yönelik Bulgular

	Frekans	Yüzde
Erkek	88	52,4
Kadın	80	47,6
Toplam	168	100,0

Katılımcıların %52,4'ü erkek ve %47,6'sı kadındır.

Tablo 5. Yaşa Yönelik Bulgular

	Frekans	Yüzde
20-30	17	10,1
31-40	67	39,9
41-50	62	36,9
50 yaş ve üzeri	22	13,1
Toplam	168	100,0

Katılımcıların %39,9'u 31-40 yaşında ve %36,9'u 41-50 yaşındadır.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular

	Frekans	Yüzde
Lisans	137	81,5
Yüksek Lisans	29	17,3
Doktora	2	1,2
Toplam	168	100,0

Katılımcıların %81,5'i lisans mezunudur.

Tablo 7. Mesleki Kıdeme Yönelik Bulgular

	Frekans	Yüzde
1-5 Yıl	16	9,5
6-10 Yıl	23	13,7
11 -15	38	22,6
15 yıl ve üzeri	91	54,2
Toplam	168	100,0

Katılımcıların %54,2'i 15 yıl ve üzeri zamandır mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 8. Medeni Duruma Yönelik Bulgular

	Frekans	Yüzde
Bekar	25	14,9
Boşanmış	9	5,4
Evli	134	79,8
Toplam	168	100,0

Katılımcıların %79,8'i evlidir.

Tablo 9. Çocuk Sayısına Yönelik Bulgular

	Frekans	Yüzde
0	38	22,6
1	49	29,2
2	71	42,3
3	8	4,8
4 ve üzeri	2	1,2
Toplam	168	100,0

Katılımcıların %42,3'ü 2 çocuk sahibidir.

Birinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

"Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre COVİD 19 hastalığının kontrolü ne düzeydedir?" problem cümlesi incelenmiştir.

Tablo 10. Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre COVİD 19 hastalığının kontrolü

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Ülkemizdeki önleyici çalışmalar yeterlidir.	168	1	5	2,73	1,135
Hastalığın yayılmasını durdurmak için yapılanlar yeterlidir.	168	1	5	2,49	1,072
Hastalıkla mücadele için sağlık kurumlarının yaptığı çalışmalar yeterlidir.	168	1	5	3,43	1,092
Dünyadaki önleyici çalışmalar yeterlidir	168	1	5	2,42	,932
Kişisel temizliğime dikkat edersem hastalık bana bulaşmaz.	168	1	5	2,96	1,014
Beslenmeme dikkat edersem bu hastalık beni etkilemez.	168	1	5	2,73	1,013
Hastalıktan kişisel tedbirler alarak korunmak mümkündür.	168	1	5	3,23	1,031
Salgını durdurmak için herkesin ellerini sıkça yıkaması yeterli olur.	168	1	5	2,27	,927
Hastalığa yakalanmak kişinin kendi elinde değildir.	168	1	5	3,29	1,069
Görmediğin bir virüsten kaçınmak mümkün değildir.	168	1	5	2,73	1,097
Ne kadar önlem alınırsa alınsın hastalığın bulaşmasını engelleyemeyebiliriz.	168	1	5	3,02	1,121
Alacağım kişisel tedbirler hastalıktan korunmam için yetersiz kalır.	168	1	5	3,02	1,029

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler genel olarak kişisel önlemlerin önemli olduğunu düşünmekle beraber alınan tedbirlerin yeterli olmadığını düşünmektedir.

İkinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

"Anadolu Lisesi öğretmenlerinin COVİD 19 hastalığının kontrolünün düzeyine ilişkin görüşleri,

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Kıdem

d. Öğrenim durumu

e. Medeni Durum

f. Çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" problemi incelenmiştir.

Tablo 11. Cinsiyet ve Covid-19 Hastalığının Kontrolü Algısı İlişkisi

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Covid-19 Hastalığının Kontrolü	Erkek	2,82	1,25	0,948	0,418
	Kadın	2,78	1,42		

Cinsiyet ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 12. Yaş ve Covid-19 Hastalığının Kontrolü Algısı İlişkisi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Covid-19 Hastalığının Kontrolü	20-30	2,75	1,52	1,245	0,304
	31-40	2,86	1,63		
	41-50	2,94	1,58		
	50 yaş ve üzeri	2,71	1,23		

Yaş ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 13. Eğitim Durumu ve Covid-19 Hastalığının Kontrolü Algısı İlişkisi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Covid-19 Hastalığının Kontrolü	Lisans	2,92	1,42	1,341	0,285
	Yüksek Lisans	2,84	1,65		
	Doktora	2,88	1,88		

Eğitim durumu ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 14. Mesleki Kıdem ve Covid-19 Hastalığının Kontrolü Algısı İlişkisi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Covid-19 Hastalığının Kontrolü	1-5 Yıl	2,99	1,51	1,846	0,192
	6-10 Yıl	3,08	1,96		
	11 -15	2,63	1,45		
	15 yıl ve üzeri	2,75	1,63		

Mesleki kıdem ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 15. Medeni Durum ve Covid-19 Hastalığının Kontrolü Algısı İlişkisi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Covid-19 Hastalığının Kontrolü	Bekar	2,75	1,54	1,024	0,432
	Boşanmış	2,95	1,33		
	Evli	2,82	1,85		

Medeni durum ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 16. Çocuk Sayısı ve Covid-19 Hastalığının Kontrolü Algısı İlişkisi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Covid-19 Hastalığının Kontrolü	0	2,85	1,56	1,541	0,252
	1	2,74	1,78		
	2	2,96	1,56		
	3	2,76	1,54		
	4 ve üzeri	2,99	1,88		

Çocuk sayısı ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sonuç

Covid-19 pandemisi tüm dünya ülkelerini olumsuz yönde etkilemiştir. Pandeminin bazı sektörlere negatif etkisinin olmadığı (tarım, elektrik, gaz, doğal gaz dağıtımı, madencilik, ulaştırma ve depolama, eğitim ve kamu yönetimi ile savunma) görülmektedir. Ancak imalat, idari ve destek hizmetleri, inşaat, gayrimenkul, finans ve bankacılık, konaklama ve yiyecek ile diğer hizmetlere negatif etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu açıdan bu alanlarda işgücü kayıplarının oluşması kaçınılmaz bir tablo olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte pandemi sürecinde insanların evlerinden çalışmaya başlamış olması ise bilgi ve iletişim sektöründe pozitif etkilere sebep olmuştur. Dünya çapında COVİD-2019 dünya ekonomi, insan sağlığı ve eğitim benzeri birçok şey üzerinde ciddi etkiler yaratmıştır. Bunlar ile birlikte meydana gelen problemler çerçevesinde kişilerin psikolojik halleri de olumsuz etki görmüştür. Öyle ki bu dönemde insanlar işsiz kalmıştır. Oluşan bu durumlar sonucunda da kişilerin hayat stillerinde önemli değişimler ortaya çıkmıştır

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler genel olarak kişisel önlemlerin önemli olduğunu düşünmekle beraber alınan tedbirlerin yeterli olmadığını düşünmektedir.
- ✓ Cinsiyet ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).
- ✓ Yaş ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).
- ✓ Eğitim durumu ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).
- ✓ Mesleki kıdem ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).
- ✓ Medeni durum ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).
- ✓ Çocuk sayısı ve Covid-19 hastalığının kontrolü algısı ilişkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tartışma

Covid-19 pandemisi birçok sektör ve alanda olumsuzluk yaratmıştır. Başta sağlık ve eğitim sektörü olmakla beraber, pandemiden kaynaklı olarak birçok sektör farklı yönlerde etkilenmiştir. Firmalara düşük faizli kredi imkanın tanınması ile de bu süreçte firma sayısının çok hızlı düzeyde azalması temin edilmiştir. Böylece işsizlik sorunun daha fazla büyümesinin engellenmesi sağlanmıştır. Ancak pandemi sürecinin ne kadar süre devam edeceğinin belirsiz olması yapılan bu desteklerin olumlu etkilerinin sınırlı olmasına neden olabilecektir. Bu yönüyle büyük firmalar ile küçük işletmelerin ilerleyen dönemde kredi ile kendilerini çevirebilmeleri ve ekonomiye katkı sunabilmeleri zorlaşmaktadır. Burada hibe ve teşvik gibi ek paketlere ihtiyaç olduğu ifade etmek mümkündür. Bunlar dışında devletlerin bireylerin ve firmaların borçlarını pandemi sonrasına ötelemesi yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

Aslan, R. (2020). Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Covid-19. Ayrıntı Dergisi, 8(85).

Babaoğlu, H. (2020). Türkiye Romatoloji Derneği Romatoloji Uzmanları için Koronavirüs (Covid-19) salgını sırasında hastalık yönetimi önerileri. Ulusal Romaoloji Dergisi.

Bayar, A. B., Günçavdı, Ö. Levent, H. (2020). Covıd-19 Salgınının Türkiye'de Gelir Dağılımına Etkisi Ve Mevcut Politika Seçenekleri, İstanbul Politik Araştırmalar Enstitüsü, Politika Raporu.

Deniz, P. Ö., & Kiraz, E. D. E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Şehir Sağlığı Çalışmaları. Journal of Biotechnology and Strategic Health Research, 4, 147-151.

Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri, Klinik Psikiyatri, 23:123-124

Koronavirüs Pandemisi (2020) Wikipedia. https://tr.wikipedia.org/wiki/2019-20_koronavir%C3%BCs_pandemisi

Sağlık Bakanlığı, COVID-19 Rehberi

Til, U. D. A. (2020). Yeni Koronavirüs hastalığı Hakkında bilinmesi gerekenler. Ayrıntı Dergisi, 8(85).

Yalçın, Y. (2020). Diş Hekimliğinde Yeni Dönem COVID-19 Pandemisi ve Alınacak Önlemler (COVID-19 PANDEMİSİ). İstanbul: Quintessence Publising.

Zhou Y, Yang Y, Huang J, Jiang S, Du L. Advances in MERS-CoV Vaccines and Therapeutics Based on the Receptor-Binding Domain. Viruses. 2019 Jan 14;11(1), akt. Sağlık Bakanlığı, COVID-19 Rehberi

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Educiation Management

Dönüşümcü Liderliğe Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması

Analysis of Studies on Transformational Leadership: A Content Analysis Study

ÖZET

Yapılan bu çalışma 2000-2021 yılları arasında dönüşümcü liderlik konusunda hazırlanmış lisans üstü tezlerle sınırlıdır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma materyalini Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Burada konu ile ilgili olarak tespit edilen 47 adet tez ve 56 adet makale incelenmiştir. Bu çalışmalar 2000-2021 yıllarını kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü Liderlik, Lider, Okul

ABSTRACT

This study is limited to postgraduate theses on transformational leadership between 2000-2021. In this study, document analysis technique, one of the qualitative research designs, was used. Tr Index database and Yök Tez National database were used for the study material. Here, 47 theses and 56 articles related to the subject were examined. These studies cover the years 2000-2021.

Keywords: Transformational Leadership, Leader, School

İbrahim Karamanlıoğlu [1]
Berrin Muslu [2]
Akın Söyler [3]

How to Cite This Article
Karamanlıoğlu, İ., Muslu, B. & Söyler, A. (2023). "Dönüşümcü Liderliğe Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5131-5141. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67037

Arrival: 13 November 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem Durumu

Zamanla ortaya çıkan, teknolojik, sosyolojik ve toplumsal gelişmeler liderlik kavramının da değişim göstermesine olanak sağlamıştır. Liderlik konusunda ortaya çıkan bu değişim yeni paradigmaların ortaya çıkmasına vesile olmuş ve 1980'li yıllarla birlikte modern liderlik yaklaşımları olarak tabir edilen liderlik stilleri kendini göstermeye başlamıştır. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı da bu yaklaşım türlerinden birisidir. Bu liderlik yaklaşımı ortaya çıktığında büyük yankı uyandırmış, modern örgütlere bir takımı pozitif değerler kazandırdığı yönünde bir çok araştırma bulgusu ortaya çıkarılmıştır.

Liderlik kavramı günümüzde örgütler ve kurumlar açısından büyük öneme haiz bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili liderlik sergilenen örgütlerde, hedeflere ulaşmada ve gündelik işleyişlerde başarı sağlanması daha kolay hale gelmiştir. Örgütsel başarıda büyük payı olan etkili liderlerin en başlıca özellikleri, iş doyumunun ortaya çıkması için gerekli zemini hazırlamak, insan ilişkilerinde sergilenen üstün performans, örgüte hizmet veren çalışanları tanımak ve anlamak, işgörenlerin mesleki ve kişisel olarak ihtiyaç duydukları gereksinimleri empati yapmak suretiyle anlamaya çalışmak ve bu gereksinimler doğrultusunda onlara mutlu ve huzurlu bir şekilde hizmet etmeleri için gerekli örgüt kültürünü oluşturmak şeklinde sıralanabilir.

Değişimin ve gelişmenin farkında olabilen, değişim rüzgarlarına ayak uydurabilin etkili yöneticiler sayesinde çalışanlar da kendilerini geliştirme fırsatı yakalarlar, yöneticiler bu süreçlerin daha kolay ortaya çıkması için örgütün tüm olanaklarını kullanırlar (Karslı, 2006). Bu durumun ortaya çıkmasındaki en önemli etmen etkili yöneticilerin dönüşüme açık olmalarıdır. Buradan dönüşümcü liderlik kavramını yeniliklere, geleceğin getireceği değişime ve reformlara dönük bir şekilde yürütülen liderlik türü şeklinde tanımlamak mümkündür. Buradan bahisle vizyon sahibi olabilmek ve kazanılan bu vizyonun lideri takip edenlere kabul ettirilmesi büyük bir gerekliliktir (Çelik ve Eryılmaz, 2006).

[1-2] Okul Müdürü., MEB, Aydın, Türkiye
[3] Müdür yardımcısı., MEB, Aydın, Türkiye

Dönüşümcü liderler önceden belirlenmiş uzun vadeli hedef ve amaçlara odaklanan, vizyon kazanmaya ve vizyonun işgörenlere takip ettirilmesine gerekli özeni gösteren, ortaya konmuş bu vizyonun takip edilmesi için altında çalışan tüm işgörenleri bu konuda teşvik edebilen, çalışanların güvenini kazanmış ve örgütsel bağlılığı güçlendirmeyi becerebilmiş liderlerdir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı sayesinde tüm astlar üstlenmiş oldukları görevlerin bilincinde olurlar, görevin gerektirdiği hassasiyeti ve çalışmayı sevmeyi öğrenirler. Çalışanlar üstlenmiş oldukları görevleri ve tüm paydaşları ile birlikte örgütü sevmeyi dönüşümcü liderlik yardımı ile öğrenirler. Örgütün çıkarlarını kendi menfaatlerinin üstünde tutmayı dönüşümcü liderlik tarzının getirdiği değişim sayesinde gerçekleştirebilirler. Tüm bu değişimin başlangıç noktasını teşkil eden dönüşümcü liderler, "çalışanların kişisel iş yapma şekillerini, inanç ve karakteristik özelliklerini değişime uğratmak suretiyle örgütteki performanslarını üst seviyeye çıkarmaları için onlara yardımcı olan liderdir" şeklinde de ifade edilebilir (Berber, 2000).

Alan yazın incelendiğinde ilk olarak dönüşümcü liderlik kavramı Burns tarafından ortaya atıldığı görülmektedir, Ona göre bu liderlik yaklaşımı, lider kişi ile çalışanlar arasındaki motivasyon ve ahlak iletişimini ortaya çıkarmakta, lideri takip edenleri uzlaşma süreçleri ile etkisi altına almaktadır (Hartog, Muijen&Koopman, 1997). Burns, "modern kurumlarda bir takım yeniliklerin ve yeni alanların ortaya çıkarılabilmesi dönüşümcü liderler eli ile mümkün olabilmektedir, çünkü bu liderler bir vizyon meydana getirirler ve bu vizyonu olabilecek en etkili bir biçimde çalışanların benimsemelerini sağlarlar" şeklinde ifade etmiştir (Eraslan, 2004).

Bu liderlik yaklaşımının temel amacı sistematik olarak ortaya çıkmakta olan dönüşüm süreçlerinin devamlılığını sağlamak ve bu durumun süreklilik arz ederek devamlı bir değişim ve dönüşümün ortaya çıkmasında başat rol oynamaktır. Bu devinim içerisinde dönüşümcü liderler, yetenekleri sayesinde çalışanların çalışma ortamında mutlu olmaları ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayabilen liderler olarak karşımıza çıkar, bu durumun en önemli sağlayıcısı da yukarıda bahsedildiği gibi vizyonun işgörenlere başarılı bir şekilde aktarılabilmesidir (Conger, 1999).

1990'lı yıllardan sonra ortaya çıkan bu değişim rüzgarları tüm dünyayı etkisi altına almış, ortaya çıkan değişim ve dönüşüm olgusu her geçen gün hız kazanmıştır. Bu değişim ve dönüşümden tüm örgütler ve kurumlar etkilenmiştir. Eğitim kurumları da bu değişimden nasibini almıştır. Değişime paralel olarak ortaya atılan modern liderlik yaklaşımları eğitim kurumlarının sunmuş olduğu hizmet kalitesini arttırarak, ülkelerin daha nitelikli insan gücü yaratabilmesine hizmet etmiştir. aşta eğitim kurumları ve örgütleri olmak üzere diğer tüm kurumlar açısından hayati öneme sahip olan bu liderlik yaklaşımın incelenmesi, alan yazında bu konuda hazırlanmış çalışmaların belli kriterler açısından analiz edilmesi amacıyla hazırlanmış bu çalışmanın, örgütlerde dönüşümcü liderlik yaklaşımının benimsenmesinin ne kadar önemli olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkaracağı kanaatindeyiz. Çalışmada dönüşümcü liderliğin örgütler açısından önemi ortaya konmaya çalışılarak, örgüt işleyişine ve eğitim kurumları gibi hayati öneme sahip kurumlara sağlayacağı faydalar anlatılmaya çalışılacaktır.

Yapılan bu çalışma ile alan yazında dönüşümcü liderlik konusunda hazırlanmış çalışmalar ve araştırmalar belli kriterler kıstak alınmak suretiyle analiz edilecek, bu sayede uygulayıcılara konu hakkında farklı bakış açıları ve istatistiki bir takım veriler sunulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın dönüşümcü liderlik konusunda hazırlanmış araştırmaların belli bir takım kriterlere göre analiz edilmesi amacıyla hazırlanmış olması özgün yönlerinden birisidir.

Amaç

Çalışmanın temel amacı, dönüşümcü liderlik olgusunun ortaya çıkışı ve gelişim süreçlerinin açıklanması ve konu hakkında 2000-2021 yılları arasında hazırlanmış lisans üstü tezlerin bir takım kriterler açısından incelenmesi ve içerik analizinin yapılmasıdır.

Önem

Modern zamanların gelmesi ile birlikte, ortaya çıkan teknolojik ve toplumsal gelişmeler beraberinde büyük bir düşünümü de getirmiştir. Her geçen gün hızlanmakta olan bu dönüşüm süreçleri tüm örgütleri ve kurumları etkisi altına almıştır. Eğitim kurumları gibi hayati öneme sahip örgütler de bu değişim ve dönüşüm rüzgarlarından hat safhada etkilenmektedir. Eğitim gibi hayati sistemlerde hızlı dönüşüme ayak uydurulması büyük önem arz etmektedir. Tüm bu kurum ve örgütlerde liderliği üstlenmiş olan bireylerin bu dönüşümün farkında olması ve bu süreçlere ayak uydurabilmeleri kaçınılmazdır. Örgütlerin dönüşüm süreçlerinde en önemli vazifeyi üstlenmekte olan liderlere, bu görevlerini yerine getirirken ortaya koydukları vizyon ve bu vizyonun tüm işgörenlere aktarılabilmesi hususunda, onlara bir yol gösterici olarak hazırlanmaya çalışılmış bu çalışmanın alan yazına büyük katkılar sunacağı önemli olduğu düşüncesindeyiz.

Sınırlılıklar

Araştırma, dönüşümcü liderlik ile ilgili 2000-2021 yılları arasında hazırlanmış lisans üstü tezlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Dönüşümcü Liderlik: Odak noktası olarak insanın belirlendiği, amaç ve hedef olarak da dönüşümün seçildiği, çalışanların gereksinimlerinin karşılanması suretiyle onların hali hazırdaki ilgi ve alakalarını ortaya çıkaran, gelişme ve dönüşüme ayak uydurmalarını sağlayan liderlik yaklaşımıdır(Celep, 2014).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dönüşümcü Liderlik Kavramı

Bazı araştırmacılar tarafından vizyoner liderlik, karizmatik liderlik ve yeni liderlik şeklinde de tanımlanan dönüşümcü liderlik İngilizcede "transformational leadership" şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Bolat ve Seymen, 2003). Türkçe alanında değişimci, reformcu ve dönüşümcü şeklindeki olgularla da ifade edilmektedir (Koçel, 2001).

Alan yazın incelendiğinde dönüşümcü liderlik kavramının bir çok tanımının yapıldığını görmekteyiz, Bennis bu kavramı belirlenen vizyonu hayata geçirmek için kendisini takip edip izleyen bireyleri yetkiler ile donatma, onları güce ortak etme ve de elindeki yetkiyi ve kudreti eylem birliğine dönüştürme yeteneği şeklinde tarif etmiştir (Erçetin, 2000). Tichy ve Devana tarafından hazırlanan bir başka çalışmada ise dönüşümcü liderlik kaotik ve belirsizliklerle dolu ortamlarla baş etme gücüne ve becerisine sahip, değişimin ve gelişmenin temsilcisi ve ileriyi görme yeteneği olan liderlik olarak tanımlanmıştır (Keçecioğlu, 2003). Bu çalışmada dönüşümcü liderliğin üst düzey liderlik olduğu belirtilmiş, çevre ile liderlik arasında ortaya çıkan etkileşim mercek altına alınmıştır. Araştırmacılar tarafından dönüşümcü liderlik karizmatik liderlik olarak da adlandırılarak alan yazına farklı bir zenginlik kazandırılmıştır. Bir başka çalışmada David Hughes bu liderlik tarzını belli bir vizyonu yaratmak suretiyle ortaya koyma, bu vizyon çerçevesinde örgütü ve örgüt paydaşlarını güdüleme, ortaya çıkan değişimin ve yeni eğilimlerin devamlı olarak kalıcılığını sağlayabilmeyi hedefleyen liderlik stili olarak betimlemiştir ayrıca çalışmada dönüşümcü liderlik değişim ajanı olarak konumlandırmıştır (Balekoğlu, 1992).

Dillard'ın hazırladığı başka bir çalışmada dönüşümcü liderlik hareket tarzını kuvvetin ve kudretin sahibi ve kaynağı olan, bireylerin ihtiyaçlarına ilham kaynağı olan, bu ihtiyaç ve isteklere farklı anlamlar kazandıran, farkındalık düzeyini yükselten, kendisini takip edenlerin duygu ve hislerine ulaşabilen davranış kalıpları şeklinde tanımlamaktadır (Celep, 2004).

Burns ise bu kavramı örgütlerin ve organizasyonların değişim ve gelişme gereksinimlerini açıklayan, gerekli vizyonu ortaya koyan, bu vizyona üst düzey bir şekilde bağlılık yaratmayı becerebilen, örgütü olumlu yönde dönüşmeye teşvik eden ve bu süreçte ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırarak, gerekli düzenlemeleri yapabilen liderlik tarzı şeklinde tanımlamıştır. Ona göre Mahan Gandhi klasik anlamda bir dönüşümcü liderdir. Kurduğu şu cümle bu durumu gayet iyi bir şekilde özetlemektedir;

Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolleri

Günümüzdeki ortaya çıkmakta olan hızlı değişim süreci ve bu değişimlere bağlı olarak ortaya çıkmakta olan bir takım belirsizlikler klasik liderlik yaklaşımlarından farklı bakış açılarına sahip ve değişimi örgüt lehine kullanabilecek liderlere ve de liderlik stillerine ihtiyaç duyulmasına sebep olmaktadır. Dönüşümcü liderlik bu gereksinimler sonucu ortaya çıkmış bir liderlik stilidir (Çengelci, 2014). James Burns'un yapmış olduğu çalışmalarda dikkati çeken ve yaygınlık kazanan dönüşümcü liderlik yaklaşımında örgütte değişimleri ortaya koyabilen, değişimi bir vizyon olarak örgüte kazandırabilen liderler dönüşümcü liderler olarak tanımlanmıştır (Taşkıran, 2010). Bu liderler emirleri altında çalışan işgörenleri belirlemiş oldukları vizyona yönlendirmeye çalışan, onlara ilham veren, belirlenen stratejilerde, örgütün misyonunda, örgüt işleyişinde ve fonksiyonlarında değişimleri meydana getirerek dinamik bir örgüt yapısı oluşturmayı hedeflerler (Sabuncuoğlu ve Tüz,1996). Dönüşümcü liderlikte salt olarak düşünmek yerine sorgulamak, gerektiğinde risk almakta kaçınmamak, fikir tavır ve davranışlar ile işgörenlere değişimi ve gelişmeyi ilham etme şeklinde davranış kalıpları bulunur. Dönüşümcü liderler geleneksel kalıpların dışına çıkmak suretiyle gelişime ve girişimciliği uygun şekilde bir örgüt iklimi yaratan, çok yüksek enerji seviyesine sahip liderler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu liderlerin ikna kabiliyetleri yüksektir ve bu yeteneklerini kullanarak işgörenleri kurallara uygun davranmak suretiyle verimliliklerini üst seviyelere çıkarmaları için uygun zemini hazırlarlar.

Dönüşümcü liderler işgörenlerin niteliklerini, güçlerini ve öngörü kabiliyetlerini kullanarak onlar üzerinde çarpıcı etkiler bırakmayı ve çalışanlarına esin kaynağı olabilmeyi hedefleyen liderlerdir. Bu yönüyle dönüşümcü liderlerin örgüt işleyişinde üstlenmiş oldukları rolleri ve özellikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Başaran, 1989). Öngörülü liderlik rolü: Dönüşümsel lider, çevrenin ve örgütün geleceğiyle alakalı doğru şekilde kurgulanmış ve

amaçlar ve hedeflerle örtüşen, ileriyi görebildiğini kanıtlayan kararlar almak ve bu kararları uygulamak gibi önemli bir rolü üstlenmektedir.

Karizmatik liderlik rolü: Bu rol liderin kendisi ile ilgili, kişisel özellikleri ile ilgili üstlenmiş olduğu roldür.

Erklendiren lider rolü: Bu liderlik yaklaşımında işgörenlerin yönetim süreçlerine katılmaları için uygun zemin hazırlanır, astların sorumlulukları ve görevleri örgütün işleyiş süreçlerinde arttırılarak ek olarak bir takım yetkiler verilir.

Dürüst liderlik rolü: Dönüşümsel lider emirleri altında çalışan işgörenlere ve astlarına dürüst davranarak onların güvenini kazanır. Bu tipteki liderler güvenilir, açık sözlü, tutarlı ve şefkatli insanlardır.

Dönüşümcü liderlerin örgüt işleyişinde üstlenmiş oldukları rollere eklemeler yapmak mümkündür. Bu rollerden birisi ilham kaynağı olmak ve bu yolla örgüt çalışanlarına motivasyon sağlamaktır. Bu rolü üstlenen dönüşümcü liderler takipçilerini güven, tutarlılık, sevgi ve saygı gibi davranış kalıplarını kullanarak etkisi altına alırlar. İşgörenlerine değişim ve gelişimi hayata geçirebileceklerine dair motivasyon sağlayan dönüşümcü liderler, gelişen ve değişimi yakalayabilen örgütlerin fark yaratabileceğine ve de başarının daha kolay elde edilebileceğine herkesi inandırır. Bunu yaparken işgörenlerine duymakta olduğu güven duygusu da sürecin daha hızlı ve sancısız geçmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durumun sonucu olarak da dönüşümcü liderler etkileyici, yaratıcı ve ilham kaynağı olma niteliklerini bünyelerinde taşımaktadırlar. İlham kaynağı olan ve motive eden dönüşümcü liderler beklentilerle ilgili olarak işgörenlerle sürekli diyalog kurarlar, çalışanların paylaşılan vizyona adanmışlık göstermeleri için süreçlere onları da dahil etmeye özen gösterirler (Keleş, 2009). Dönüşümcü liderlerin üstlenmesi gereken rollerden birisi de ideal etki (Karizma) rolüdür, bu rolün esasen karizmadan farkı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde örgüte hizmet eden çalışanların gözünde liderin karizmatik duruşunu belirtmek için kullanılan karizma olgusundan farklı olarak idealleştirilmiş etki, dönüşümcü liderin izleyenleri ile arasında oluşan etkileşim sonucu bir vizyonun ortaya konması ve belirlenen misyonun etrafında toplanma davranışını tanımlamaktadır (Bass ve Avolio, 1995). Bu durumda dönüşümcü liderin etkinliği, nitelikleri ve davranış kalıpları işgörenler tarafından idealleştirilir. Bu rolü üstelenen dönüşümcü liderler şahsi olarak önemli gördüğü inançlar ve değerler hakkında konuşur, bir amacı benimsemenin ne kadar önemli olduğunu sürekli olarak vurgular, verdikleri kararların gerek etik açıdan gerekse ahlaki açıdan ortaya çıkan sonuçları hakkında kafa yorar ve ortak bir misyonun belirlenmesi ve benimsenmesinin ne kadar önemli olduğunu kendisini izleyenlere anlatır (Karip, 1998).

Dönüşümcü liderliğin sahip olması gereken rollerden birisi de bireysel ilgidir. Bu olgu çalışanlara emek ve gayretlerine uygun şekilde ödüller sunma, tüm işgörenlerle ayrı ayrı ilgilenmek suretiyle onlara danışmanlık yapabilme ve onları yetiştirmek suretiyle verimlilik ve etkinliklerini yükseltme davranışlarını açıklamak için kullanılır. Bu rolleri üstlenebilen dönüşümcü liderler çalışanların örgüt içinde yaşamış oldukları problemlerle ve şahsi sorunları ile alakadar olurlar, çalışanları ile sağlıklı iletişim kanalları oluşturur ve uygun şekilde etkileşime geçerler (Çelik, 2003). Örgüt işlerini yürütürken işle ilgili bilgileri çalışanlara sunar, çalışanların işle ilgili ek desteğe ihtiyaçları olup olmadığını gözlemler, bu şekilde davranmakla çalışanlara vermiş olduğu değeri gösterir. Bu durum örgüte olan aidiyet duygusunun da gelişmesini sağlar (Celep, 2004).

Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretime Etkileri

Dünya çok hızlı ilerleyen bir değişime sahne olmaktadır, bu değişim dikkate alındığında örgütlerin gelişi güzel biçimde, tekdüze, dar kapsamlı kararlarla, teknolojik gelişimi hızlandırmadan gelişim göstermeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri pek de mümkün görünmemektedir. Günümüzde değişim, gelişim ve teknoloji kavramları küreselleşmiş, evrensel bir boyut kazanmış ve daha karmaşık hale gelmiştir. Bu durum göz önüne alındığında liderlik olgusunun öneminin daha da arttığı aşikardır. İçinde bulunulan ortam ister bir okul olsun isterse bir işletme olsun günümüzde tüm süreçler daha karmaşık bir hale gelmiştir. Bir çok farklılık ve çeşitlilik artık ortamların bir parçası haline gelmiş. Bu farklılık ve çeşitlilikten uzak kalmak bu sebeple imkansız hale gelmiştir (Balcı, 2009).

Ortaya çıkan bu değişim süreçleri örgütleri etkilediği gibi örgütler için hayati bir öneme sahip olan liderlik kurumunu da etkisi altına almıştır. Bu değişimin sonucunda yeni bir çok liderlik yaklaşımı ortaya çıkmış, bu bağlamda öğretimsel liderlik stilleri yerini dönüşümcü liderlik yaklaşımına bırakmıştır (Çelik, 2015). Okul yöneticilerinin ortaya çıkan bu yeni yaklaşımlara paralel olarak görev ve sorumluluklarını, yürütmekte oldukları liderlik rollerini değiştirmeleri, ortaya çıkan yeniliklere, değişime ve gelişmeye ayak uydurmaları gerekmektedir. Klasik anlamda yürütülmekte olan statükocu, bürokratik ve mevzuat bekçiliği şeklinde tabir edilen anlayıştaki yönetim tarzlarının önemini yitirdiği görülmektedir (Özden, 2010). Sadece öğrencilerin devamsızlıkları ile ilgilenen, disiplin kuruluna başkanlık eden, okula araç gereç tedariki sağlamak gibi basit yaklaşımları terk ederek öğretmenler ve öğrencileri ile sağlıklı iletişim kanalları oluşturmak suretiyle etkileşimi sağlayan, tüm eğitim

paydaşlarına ayrı ayrı özel olduklarını hissettiren, işgörenleri yönetim süreçlerine katılmaya teşvik eden, onları motive ederek okulda verimliliği ve etkinliği arttıran, okulun hedef ve amaçlarına ve ortaya konun vizyona herkesi inandıran, değişimi ve gelişimi hedef haline getiren yöneticiler dönüşümcü liderlerdir (Kurt, 2009).

Günümüz modern dünyasının gerektirdikleri dikkate alındığında okulların gelişime ve değişime ayak uydurabilen, kendisini devamlı olarak revize etmek suretiyle yenileyen, bilgi toplumunun gereklerine uygun şekilde değişim gösterebilen yapılar olmaları gerekmektedir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı da okulları ve okul müdürlerini, gelişme ve değişme temelinde düşünmeye ve bu düşünsel zeminde harekete geçmeye mecbur bırakmaktadır (Celep, 2004). Bu liderlik yaklaşımın en temel hedefi son yüzyılın şartlarına uyum sağlamış okullar ve eğitim kurumları yaratabilmektir (Eraslan, 2004). Okul müdürlerinin en nihai hedefi eğitim kurumlarında dönüşümün hızlandırılması ve daha kolay hale getirilmesi olmalıdır, işte bu tarz bir düşünce yapısı ve davranış kalıbı ancak dönüşümcü liderler tarafından sergilenebilmektedir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımına uygun olarak yönetim tarzları geliştiren lider, işgörenlerin vizyon ve misyon sahibi bulunmalarını sağlayan liderdir. Böyle liderlere sahip okullar her yönüyle gelişir ve büyür, öğretmenler dönüşümcü liderler sayesinde okulun seviyesini yükseklere taşırlar, bazı hazırlanan çalışmalarda dönüşümcü liderliğin belli başlı amaçlara ulaşmak için hizmet verdiğini savunulmuştur (Eryılmaz, 2006).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Materyali

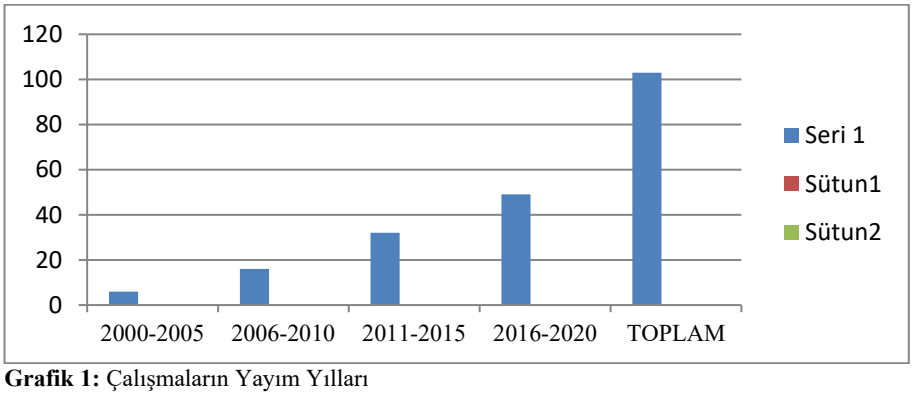
Çalışma materyalini Tr Dizin veri tabanı ve Yök Tez Ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Burada konu ile ilgili olarak tespit edilen 47 adet tez ve 56 adet makale incelenmiştir. Bu çalışmalar 2000-2021 yıllarını kapsamaktadır. Doküman analizinde yararlanılan tüm kaynaklar eklerde verilmiştir.

Veri Çözümleme Tekniği

Bu çalışmada da okul yöneticilerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin araştırma sonuçlarının incelenmesi konusundaki alanyazın araştırmaları taranmış ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar; yöntem, veri toplama prosedürü, bulgular ve öneriler bölümleri bakımından ayrı ayrı incelenerek temalara ayrılarak konular verilmiştir.

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

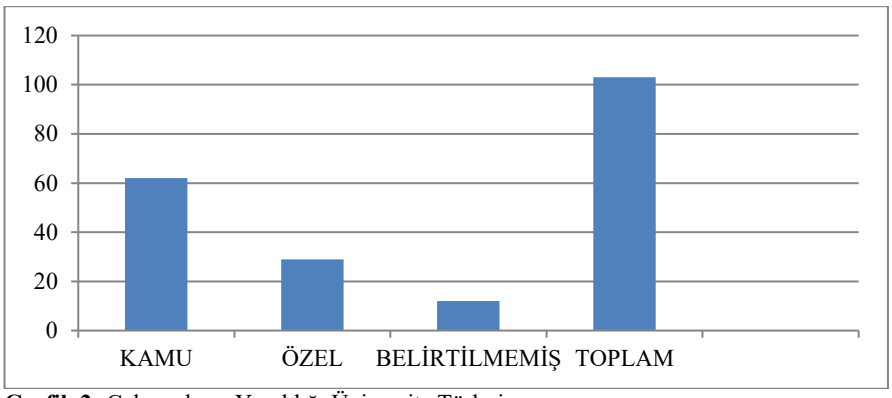
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların yayım yıllarına göre dağılımı



Grafik 1: Çalışmaların Yayım Yılları

Grafik 1 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik ile ilgili hazırlanan araştırmaların 2016-2020 yılları (*n*= 17, %34) arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Konunun araştırılması ile ilgili olarak son yıllara doğru bir yükseliş olduğu görülmektedir. Buna ek olarak 2000-2005 yılları arasında (n=6), 2006-2010 yılları arasında (n=16), ve 2011-2015 yılları arasında ise (n=32) çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu durum dönüşümcü liderlik konusuna gün geçtikçe daha önem verildiği durumunu göstermektedir.

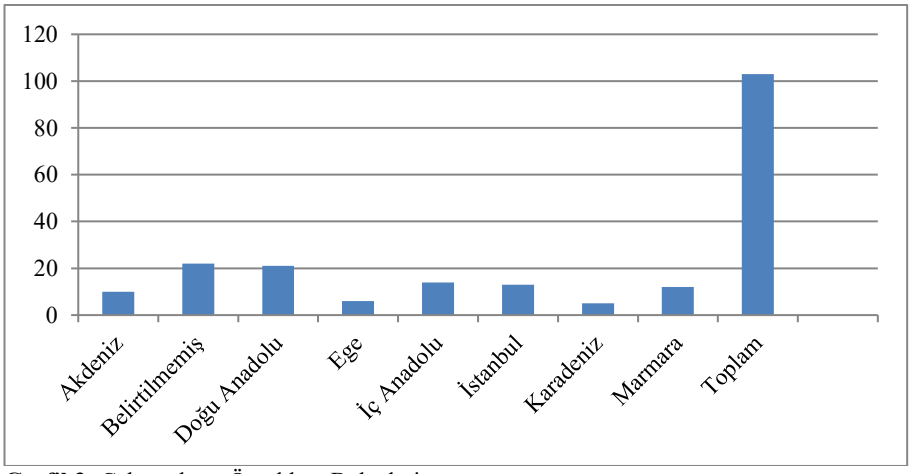
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların çalışmaların yapıldığı üniversite türlerine göre dağılımı



Grafik 2: Çalışmaların Yapıldığı Üniversite Türleri

Grafik 2 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda hazırlanan çalışmaların (n=62) büyük oranda kamu üniversitelerinde hazırlandığı, özel üniversitelerde de (n=29) araştırma konusu olarak çalışıldığı görülmüştür, (n=12) adet çalışmanın hangi üniversiteden hazırlandığı belirtilmemiştir. Bu durum dönüşümcü liderlik konusuna devlet üniversitelerinde daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

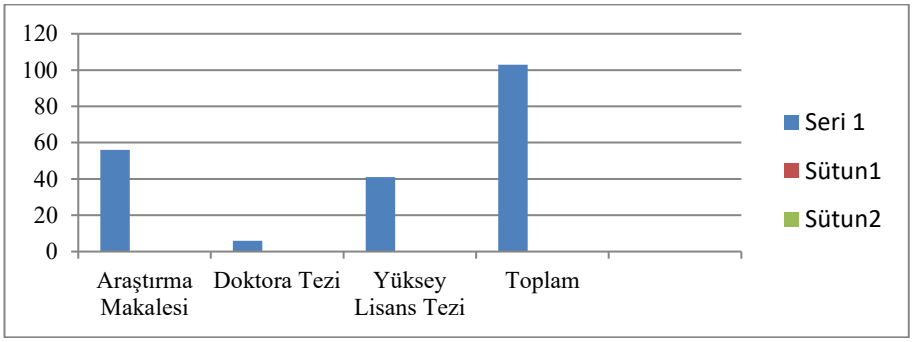
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı



Grafik3: Çalışmaların Örneklem Bölgeleri

Grafik 3 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Doğu Anadolu (*n*=21), İç Anadolu (*n* =14), İstanbul (n=13), Marmara (n=12), Akdeniz (n=10) bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir.

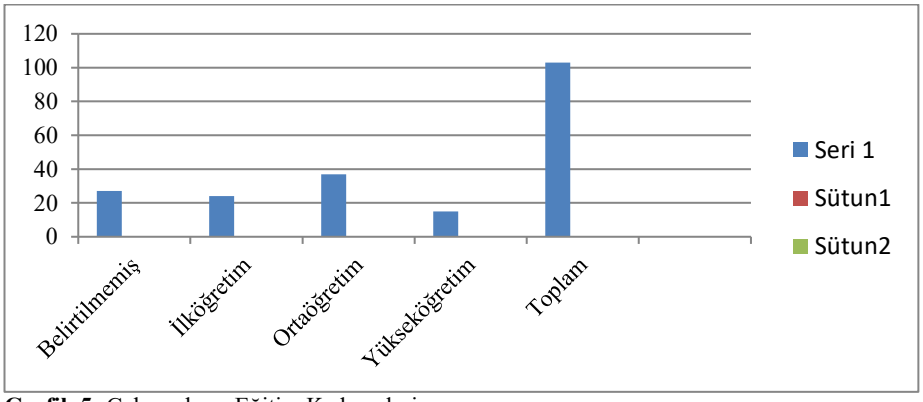
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların yayım türlerine göre dağılımı



Grafik 4: Çalışmaların Yayım Türleri

Grafik 4 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun araştırma makalesi (n= 56) ve yüksek lisans tezi (n= 41) şeklinde çalışıldığı görülmektedir. Bu konuda hakkında hazırlanmış doktora tezi sayısı da (n=6)'dır. Bu durum konu hakkında akademik olarak genel anlamda araştırma makalesi hazırlandığını göstermektedir.

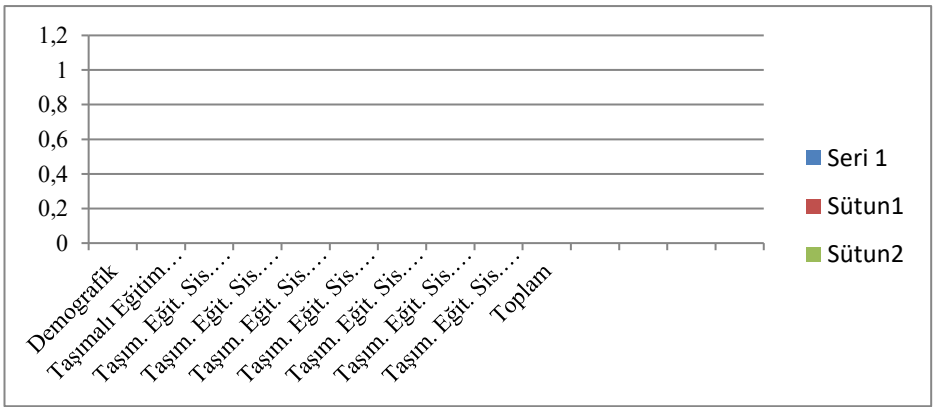
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların eğitim kademesine göre dağılımı



Grafik 5: Çalışmaların Eğitim Kademeleri

Grafik 5 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla ortaöğretim kurumunda (*n*= 37) yapıldığı, daha sonra ise ilköğretim kurumunda (*n*= 24) çalışıldığı görülmektedir. Dönüşümcü liderlik konusunda hazırlanan çalışmaların genel olarak ortaöğretim kademesindeki okul yöneticilerinin gözlemlenmek suretiyle hazırlandığını göstermektedir.

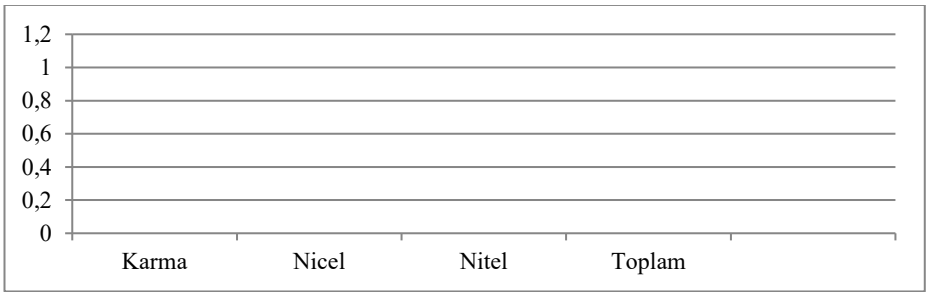
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların konu alan değişkenlere göre dağılımı



Grafik 6:Çalışmaların Konu, Alan ve Değişkenleri

Grafik 6 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla dönüşümcü liderlik değişkenlerin (*n* = 23) bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmüştür.

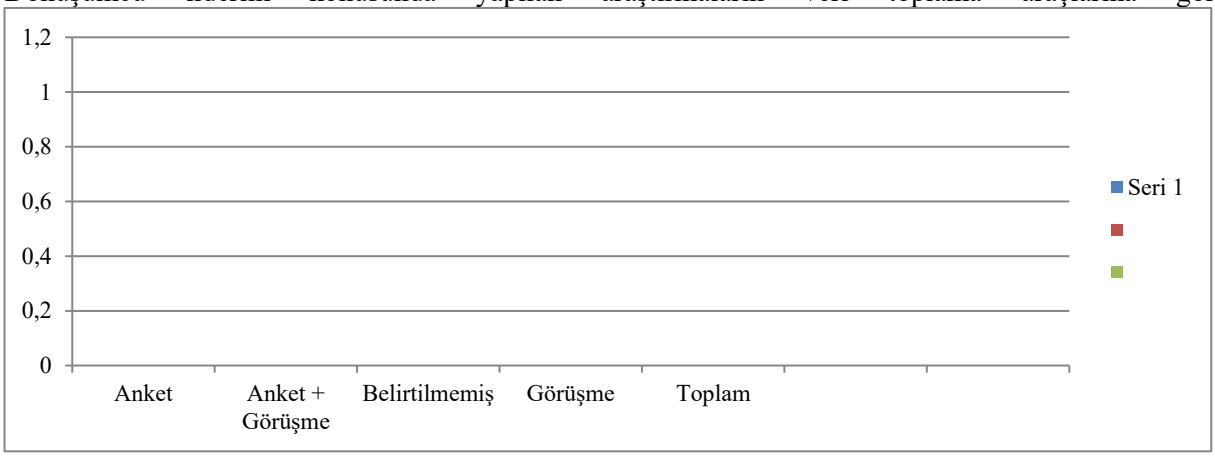
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı



Grafik 7: Çalışmaların Araştırma Yöntemleri

Grafik 7 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemlerle (n=32) yapıldığı, nicel yöntemlerle de (n = 16) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda (n = 2) karma yöntemi kullanıldığı görülmüştür.

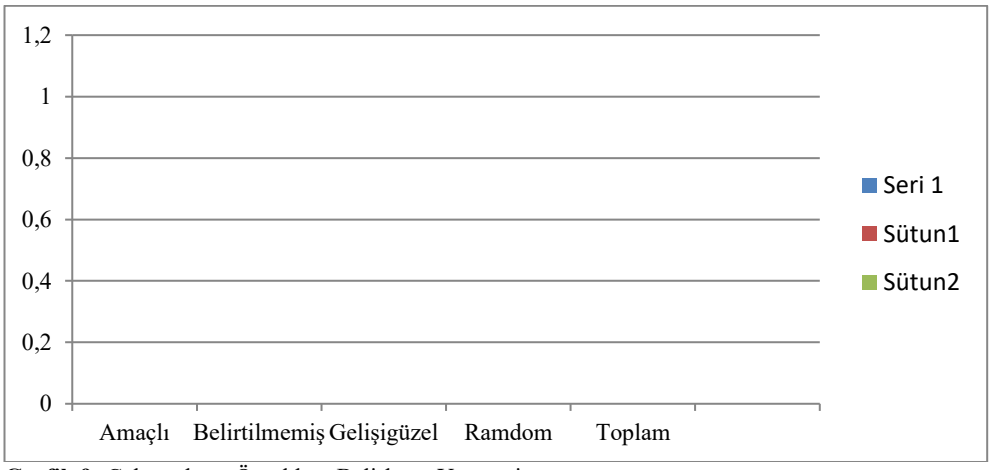
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı



Grafik 8: Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Grafik 8 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin (*n* = 26), daha sonra ise anket tekniğinin (*n*= 20) kullanıldığı, anket ve görüşme tekniklerinin (n= 3) birlikte kullanıldığı da görülmüştür.

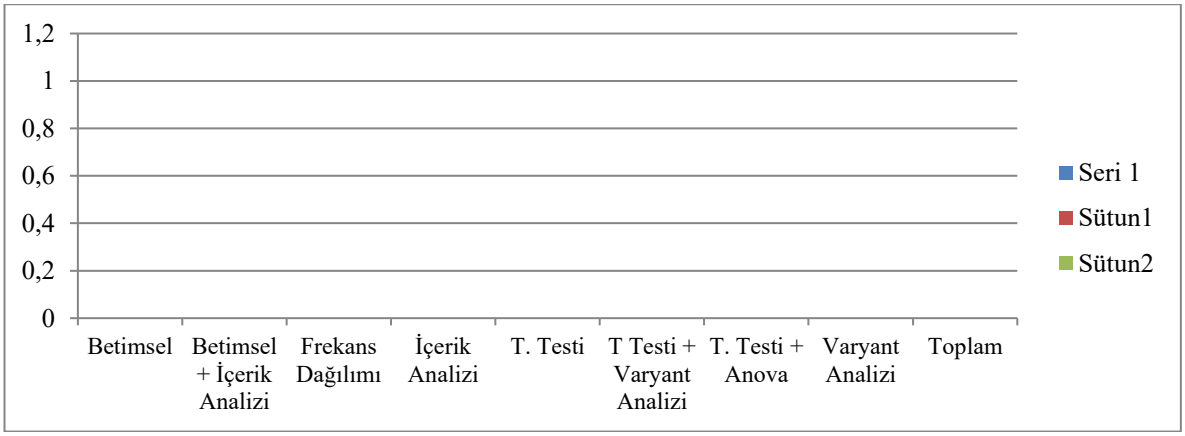
Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların örneklem belirleme yöntemine göre dağılımı



Grafik 9: Çalışmaların Örneklem Belirleme Yöntemi

Grafik 9incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmalardaki örneklemlerin çoğunlukla amaçlı yöntemlerle (n = 39) belirlendiği, daha sonra Ramdom (n = 6) ve gelişigüzel (n = 1) örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise örnekleme yönteminin belirtilmemiş (n =4) olduğu görülmüştür.

Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan araştırmaların örneklem belirleme yöntemine göre dağılımı



Grafik 10: Çalışmaların Analiz Yöntemleri

Grafik 10 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik konusunda yapılan çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel (n = 34), daha sonra ise frekans dağılımı (n = 5) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Dönüşümcü liderliğin bünyesinde barındırdığı davranış kalıplarının örgütün işleyişi sırasında kullanılması örgütlerde sürekli olarak değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesi için gereklidir. Bu liderlik stilinin ayrı ayrı bütün boyutlarının, örgütlerin etkinlik ve verimliliğini arttırmada, iç ve dış çevresi ile sağlıklı iletişim kanalları sağlanmasında ve etkileşimin üst seviye çıkarılmasında, örgütün sürekli olarak dönüşüm geçirmek suretiyle gelişmesinde, örgüte hizmet eden işgörenlerin işe bağlılıklarının arttırılmasında, belirlenen hedef ve amaçlara daha hızlı ulaşılmasında, sert rekabet ortamına uyum sağlayarak gelişmeye, ve örgüt ikliminin mükemmelleştirilmesinde örgüte katkıları büyüktür (Yılmaz, 2006).

Dönüşümcü liderliğin bu boyutlarının lideri takip eden kitleler üzerinde bir takım etkileri olmaktadır, bu etkileri; işgörenlerin hizmet ettikleri örgüte olan bağlılıklarının artması, belirlenen hedef ve amaçlar doğrultusunda başarıya daha hızlı ulaşılması, işgörenlere sunulan ilham kaynağı sebebiyle liderin çalışanları önlerine çıkan fırsatları değerlendirme anlamında güdülemesi, örgütün belirlediği vizyon ve misyona, hedef ve amaçlara odaklanılması, liderin dönüşüm sonrasında gerekli olan bilgi ve becerilerin işgörenlere kazandırılması şeklinde sıralamak mümkündür (Yılmaz, 2006). Dönüşümcü liderler entelektüel etki özellikleri vasıtasıyla çalışanları düşünmeye sevk eder, örgüt içinde farklı kimlikte ve karakterdeki işgörenler tarafından hayata geçirilen farklı bakış açılarından ve fikirsel ortamdan herkesin yararlanmasını sağlarlar. Dönüşüm sonucu ortaya çıkan bu iyileştirilmiş ortam işgörenlere özgüven aşılar, bu liderlik stilinde işgörenlerle yakından ve birebir ilişki kurma durumu söz konusudur. İşgörenlerle kurulan bu yakın ilişkiler onların ruhsal dünyası ile etkileşim sağlamak suretiyle, onları yakından tanımaya olanak sağlar ve kazandırılan bilgiler ile çalışanlara bir nevi yaşam koçluğu yapılır.

Dönüşümcü liderler çalışanların beklentilerine uygun şekilde tutum, davranış ve sorumluluklarını net bir şekilde belirlemek suretiyle onları örgütün önceden belirlenmiş hedef ve amaçlarına yöneltmeye özen gösteren liderlerdir. Bu liderlik stiline göre davranış kalıpları sergileyen liderler, çalışanın örgüte olan bağlılıklarını en üst seviyeye çıkararak, onların ulaşabilecekleri en yüksek performansa ulaşmaları için çaba sarf eder. Bu şekilde bir davranış kalıbıyla karşılaşan çalışanlar kendilerini daha değerli hissedecek, üstlenmiş oldukları görev ve sorumluluklarını net bir şekilde anlayacak, kendi şahsı menfaatlerini örgüt menfaatlerinin önüne asla geçirmeyerek örgütün hedef ve amaçlarına odaklanacaklardır. Tüm bu sayılanların neticesinde bir takım ortak hedef ve amaçlara bağlı kalmak suretiyle lider ve tüm örgüt paydaşlarınca bir örgüt kültürü oluşturulacak, dönüşümü ve yeniliği esas alan hareketlere verilen değer örgütsel bağlılığı net bir şekilde olumlu etkileyecektir. Ortaya konan dönüşümcü liderlik hareket tarzının örgütsel bağlılığa etkisi sayesinde çalışanların ruhsal ve fiziki benlikleri olumlu bir şekilde etki altına alınacaktır (Yavuz, 2008).

KAYNAKÇA

Balekoğlu, F.(1992). Liderlik Teorilerindeki Gelişmeler ve Organizasyon Kültürü ile İlişkisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi, Organizasyon ve İşletme Politikası Bölümü.

Bass, B., M. (1990). From Transaction alto Transformational Leadership: Learning to Share The Vision. Organizational Dynamics.

Berber, A. (2000). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi.

Bolat, T. ve A. Seymen, Oya (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Celep, C., (2004)., Dönüşümcü liderlik. Anı Yayıncılık, Ankara.

Conger, J.A., (1999). Charismatic and transformational leadership in organization: an insider'sperspective on the sedevelopingstreams of research, Leaderhip Quarterly.

Çelik, S. Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği) . Politeknik Dergisi.

Den Hartog, H., Muijen, J.V., Koopman, P.L. (1997), "Transactionalversus Transformational Leadership: An Analysis of the MLQ", Journal of Occupational and Organizational Psychology.

Eraslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.

Erturgut, R. (2000). Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gökkaya, Ö. (2005). Örgüt Dönüşümünde Transformasyonel Liderliğin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Karslı, M. D. (2006), Etkili Okul Yöneticiliği, İstanbul: Morpa Yayınları.

Keçecioğlu, T. (2003). Liderlik & Liderler. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri.

Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Northouse, G. P. (2001). Leadership Theory And Practice, Second Edition, Sage Publication.

Aydın Turan, G. (2019). Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Balcı, Y. (2009). İlköğretim okullarında psikolojik yıldırma ve psikolojik yıldırmayla baş etme. e-Journal of New World Sciences Academy.

Başaran, İ. E. (1989). Yönetim. Ankara: Gül Yayınevi.

Canbaz, F. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Bolu- Merkez Ortaöğretim Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. Eğitim Yönetimi.

Çengelci, E. (2014). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Dulkadir, Ç. (2017). Dönüşümsel liderlik davranışlarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi: Ptt A.Ş. Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Erçetin, Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eryılmaz, F. (2006). Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gedik T., Çil, M. , Korkut D.S. , Yükselen Kaya, M. ve Şimşek, B. (2018). Düzce orman ürünleri sanayi yöneticilerinin iş motivasyonu üzerine bir araştırma. Turkish Journal of Forestry.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. Eğitim Yönetimi.

Keleş, Ö. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Koçel, T. (2001). İşletme yöneticiliği. . İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Northouse, G. Peter (2001). LeadershipTheoryAndPractice, Second Edition, SagePublication.

Özalp, İ., Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü (Transformatıonal) Liderlik Yaklaşımı, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2001). Örgütsel psikoloji. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Taşkıran, E. (2010). Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tünay, S. (2019). Örgütsel sinizmin yönetici koçluk davranışı ile içsel motivasyon ilişkisine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Yıldız, E. (2019). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yücel Batmaz, N. ve Gürer, A. (2016,). Dönüştürücü liderliğin çalışanların içsel motivasyonu üzerindeki etkisi: yerel yönetimlerde karşılaştırmalı bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Educiation Management

Covid-19 Sürecinde İlkokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumlarının İncelenmesi

Examınatıon of Prımary School Teachers' Burnout Status ın the Covıd-19 Process

ÖZET

Bu araştırmanın amacı covid-19 sürecinde öğretmenlerin tükenmişlik algılarının tespit edilmesidir. Nicel araştırma olan çalışmanın evrenini ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma 157 öğretmenle yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak tükenmişlik algılarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum farklı demografik özelliklere sahip olan öğretmenlerin işlerine yönelik tutum ve beklentilerinin benzer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kamu hizmeti çerçevesinde üstlenmiş oldukları sorumluluklar tükenmişlik algılarının azaltılmasında önemli bir faktör olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Tükenmişlik, Covid 19

ABSTRACT

The aim of this research is to determine teachers' burnout perceptions in the covid-19 process. The universe of the study, which is a quantitative research, consists of primary school teachers. The research was conducted with teacher 157. Data were collected with a semi-structured interview form. When the findings obtained as a result of the research were evaluated in general, it was determined that the burnout perceptions of the teachers did not differ depending on their demographic characteristics. This shows that teachers with different demographic characteristics have similar attitudes and expectations towards their jobs. The responsibilities that teachers undertake within the framework of public service can be seen as an important factor in reducing their burnout perceptions.

Keywords: Teacher, Burnout, Covid 19

Hakan Kavuzkoz [1]
İsmail Akgünoğlu [2]
İrfan Abat [3]
Lokman Subaşı [4]
Lütfullah Çiftçi [5]
Zeki Bozdoğan [6]

How to Cite This Article
Kavuzkoz, H., Akgünoğlu, İ., Abat, İ., Subaşı, L., Çiftçi, L. & Bozdoğan, Z. (2023). "Covid-19 Sürecinde İlkokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumlarının İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5142-5153. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67571

Arrival: 07 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem

Çalışanların sahip oldukları çeşitli olumsuz durumlar doğrultusunda yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik olarak tutum ve davranışlarında negatif durumlar söz konusu olabilir. Çalışanların tükenmişlik algılarının yüksek olması performanslarını olumsuz yönde etkilerken aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de arttırmada önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle yöneticiler tarafından çalışanların tükenmişlik algılarının düşürülmesine yönelik olarak stratejilerin üretilmesi gerekmektedir. Bunun yanında tükenmişlik düşüncesine kapılmış insanların hayat enerjilerinin de azaldığı gözlemlenmektedir (Barutçu ve Serinkan 2008, 545). Kişisel kaynakların kalmadığı, hayatlarını sürdürürken ümitsizliğin ve tasaların arttığı ve kötü durumların yükselmesi tükenmişlik kavramını ifade eder. Tükenmişlik çalışanların iş ortamına karşı negatif duygular içinde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyler çalışma ortamında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durumlar karşısında çalışma ortamına yönelik negatif duygular içinde olabilirler ve bu durum çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Başka bir açıklama ile tükenmişlik ise kişinin olumsuz olarak süren bir durumun olması ve ifade edilen bu durumu kabul etme durumuna gelmesidir (Çam 1991, 21).

Tükenmişliğin etkileri sadece bireyler ile sınırlı değildir. İş yaşamının olumsuz etkilenmesinin temel nedeni; tükenmişlik sendromu yaşayan çalışanların zorlayıcı bu durum ile mücadele ederken, kendisini çaresiz hissetmesi nedeniyle performanslardın düşmesine neden olmasıdır. Tükenmişliğin bir boyutu olan bireysel başarısızlık hissi de çalışanın uyumsuz davranışlar sergilemesine ve psikolojik dengesinin bozulması nedeniyle kurumsal kültüre aykırı davranışlarda bulunmasına neden olmaktadır (Çavuş, Gök ve Kurtay, 2007: 98).

[1-2-3-4-5-6] Okul Müdürü., MEB, İstanbul, Türkiye

İşe ve iş yaşamına verilen bir cevap olarak ortaya çıkan tükenmişlik; çalışan açısından olumsuz bir durumdur. Bu olumsuz durum karşısında bireyin kendisini çalıştığı kuruma ait hissetmemesi, içinde bulunduğu umutsuzluk nedeniyle kurumsal amaçları benimsemekte zorlanması, tükenmişliğin çalışma yaşamı açısından en önemli etkisidir. Kurumların toplam verimliliklerini belirleyen çalışanların, kendilerini sürekli olarak yorgun ve bitkin hissetmesi ile işe yönelik tutumları da olumsuz olarak etkilenmektedir (Akkoç, ve Tunç, 2015: 3).

Öğretmenlik mesleğinin diğer meslek dallarından ayrılması ve öğretmenlerin meslekleri ile kimlik kazanmaları, bu kimliğin okul dışında da yaşanmasına neden olmaktadır. Öğretmenler, insana yönelik hizmetlerini emek yoğun bir şekilde yerine getirirken öğrenciler, eğitim yöneticileri, veliler ve meslektaşları ile sürekli iletişim halindedir. Bu nedenle öğretmenlik rolü sadece okulda değil bireyin bütün yaşamını kapsayan bir özelliğe sahiptir (Eren, 2017: 43).

Tükenmişlik çalışanların iş ortamına karşı negatif duygular içinde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyler çalışma ortamında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durumlar karşısında çalışma ortamına yönelik negatif duygular içinde olabilirler ve bu durum çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Kişisel kaynakların kalmadığı, hayatlarını sürdürürken ümitsizliğin ve tasaların arttığı ve kötü durumların yükselmesi tükenmişlik kavramını ifade eder. Çalışanların sahip olmuş oldukları çeşitli olumsuz durumlar doğrultusunda yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik olarak tutum ve davranışlarında negatif durumlar söz konusu olabilir. Çalışanların tükenmişlik algılarının yüksek olması performanslarını olumsuz yönde etkilerken aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de arttırmada önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle yöneticiler tarafından çalışanların tükenmişlik algılarının düşürülmesine yönelik olarak stratejilerin üretilmesi gerekmektedir. Bunun yanında tükenmişlik düşüncesine kapılmış insanların hayat enerjilerinin de azaldığı gözlemlenmektedir (Barutçu ve Serinkan 2008, 545). Başka bir açıklama ile tükenmişlik ise kişinin olumsuz olarak süren bir durumun olması ve ifade edilen bu durumu kabul etme durumuna gelmesidir (Çam 1991, 21).

Bu araştırmanın amacı Covid-19 sürecinde ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Covid-19 sürecinde ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Araştırma öğretmenlerin farklı demografik özelliklerine göre tükenmişlik algılarının tespit edilmesi adına önemlidir. Kamu hizmetlerinde çalışanların performanslarını yüksek olması kamu hizmetlerinde kalitenin artırılabilmesi amacıyla önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin tükenmişlik algılarının tespit edilmesi ve bu yönde gerekli girişimsel çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. İlkokul öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının tespit edilmesine yönelik olarak yürütülecek anket çalışmaları literatürde önemli konular arasında yer almaktadır. Bu çalışma İlkokul öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının tespit ederek, tükenmişliğin önüne geçme açısından önemlidir.

Sayıltılar

Araştırmanın sayıltıları şu şekildedir:

- ✓ Araştırmaya katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- ✓ Araştırmada kullanılan anket formunun araştırmanın amacını açıklamada yeterli olduğu varsayılmıştır.
- ✓ Araştırmada kullanılan anket formunun güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- ✓ Araştırma öğretmenler ile sınırlıdır.
- ✓ 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma öğretmenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Tükenmişlik: Kişilerin olumsuz biçimde süren olaylarla ilgili olarak bulunan olaylara inanmamaya başlayarak ortaya çıkan durum tükenmişlik olgusunun başka bir tanımlamasıdır. Bunun yanında bireysel kaynakların bitmeye başlaması hayatla alakalı olarak devamlı bir şekilde umutsuzluk ve tasa içerisinde enerjisinin yok olması biçiminde belirtilmektedir (Çam 1991, 21).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tükenmişlik Kavramı

Çalışma yaşamının önemli sorunlarından biri olarak kabul edilen tükenmişlik, bireylerin çalışma yaşamının kalitesini belirleyen ve sağlıklarını etkileyen önemli bir olgudur. Tükenmişlik kavramı, iş yaşamında sürekli strese maruz kalan çalışanların yaşamlarını olumsuz etkileyen bir kavram olarak çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan pek çok tanımı bulunmaktadır. Freudenberger kurumsal stresle ilgili incelemelerde bulunan hapishaneden yeni tahliye olanların hayatını sürdüğü serbest bakım evi ve yurtlar dahilinde iş görenlerde meydana gelen stres tepkileri ile ilgili bir araştırmada bulunmuştur. Freudenberger bunların yanında birde çeşitli iş kollarında araştırmalarını devam ettirmiştir. Tükenmişlik ise onun tanımlamasına göre, kuvvetin kalmaması, erkenin düşmesi, düşük performans sonuçları ya da kişisinin iç kaynaklarıyla ilgili olan elde edilemeyen istekler neticesinde oluşan tükenme olarak ifade etmiştir (Sürgevil 2006, 78).

Literatür incelendiğinde 1970'li yıllardan itibaren çalışanların yaşadıkları sorunlara yönelik olarak duygusal güçsüzleşme, kendini yorgun hissetme, bireysel enerjinin kaybolması ile başlayan süreç bireyin duyarsızlaşması ve bireysel başarı hissi düşüşü ile tanımlanmaktadır. Bu anlamda tükenmişlik, çalışanların davranışlarına olumsuz olarak yansıyan bir sendromdur. Kişilerin kaynaklarının bitmiş olması, hayatları boyunca mutlu olmayan, olumsuz düşüncelerin bulunduğu olaylarda tükenme kavramı meydana gelmektedir. Bu durumlardan ötürü tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin hayat enerjileri kalmadığı görülmektedir. Tükenmişlik sendromu kişiden kişiye değişmekle birlikte, iş hayatından kaynaklanan sorunların bireyin enerjisini azaltması, sürekli baskı altında çalışmanın sonucu olarak olumsuz bir durum olarak tanımlanmaktadır. Tükenme duygusu, yıpranma ve bitkinlik ile başlamakta ve bireyin başarısız olduğuna yönelik algısını güçlendirmektedir. Bu kronik gerginlik durumu uzun süreli stresin bir sonucudur (Barutçu ve Serinkan 2008, 545).

Çalışanların iş hayatında sürekli strese maruz kalmaları ile ortaya çıkan tükenmişliğin kavramsal temelleri Freudenberger tarafından belirlenmiştir. Bireylerin fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlıklarını olumsuz etkileyen bu durum çalışma hayatının da olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireylerin mutsuz, duyarsız ve düşük başarılı olarak tanımlanması, bireyin içinde bulunduğu psikolojik halin etkilerini ifade edilmektedir. Bireylerin mesleki alanda yaşadığı olumsuzluklar, beklentilerinin karşılanmaması, yoğun çalışma süreleri ve insanlarla etkileşim, çalışanların yıpranmasına ve duygusal çöküntüye girmesine neden olmaktadır. Tükenmişlik, bireylerin belli düzeylerde yaşayabildiği bir sendrom olarak zaman içinde değişebilen yapısı ile iş stresinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İlk olarak sağlık, eğitim, güvenlik vb. hizmetlerde çalışanların yorgunluğu ve duygusal tükenmelerini konu alan çalışmalar zaman içinde diğer meslek dallarına da yaygınlaşmıştır. Bireyin mesleğine yönelik olarak yaşadığı hayal kırıklığı ve depresyon düzeyine bağlı olarak gelişen tükenmişlik, çalışanların işine yüklediği anlamların kaybolmasına ve motivasyon düzeyinin azalmasına yol açan psikolojik bir deneyimdir (Sürgevil 2006, 78).

Tükenmişlik İle İlişkili Kavramlar

Mobbing Ve Tükenmişlik

Belirli bir insanın veya insan topluluğunun bir başka insana veya insan ekibine karşı yapmış olduğu baskı, nezaketsizlik olarak görülebilmesi Mobbing kavramıdır.

Mobbing Latince kökenli bir sözcüktür. Bu sözcüğün manası baskıda bulunma, rahatını bozmak, tedirgin etmek vb. şekilde ifade edilebilir. Bilhassa da Mobbing` in faaliyet gösterme şartlarında ruhsal hususlarla iş görenlere yapılmaktadır. Bu kavramın günümüz koşullarında oldukça ilgi gösterilmektedir. Bir hayli araştırmacı farklı sektörlerde faaliyet gösteren kişilerin mobbing algılarını incelemekte ve mobbing fiillerini önlemek için idarecilere ve kurumlara farklı tavsiyelerde bulunmaktadırlar.

Davranışları Leymanmobbing beş grup halinde açıklamıştır. Bu açıklamalar şu şekildedir (Leymann 1997, 2):

- ✓ Kendini gösterme ve iletişimi etkileme olgusu: Bu olguda kurbanın kendini ifade edebilmesini üstleri engeller. Bu durumda iş görenler hiç konuşamazlar. Başka iş görenlere de aynı muameleyi yaparak kurbanın üzerinde baskı kurarlar.
- ✓ Sosyal İlişkilere Saldırı: Kurban başka kişilerle iletişim haline geçemez durumuna getirilerek topluluktan ayrı hale getiriler
- ✓ İtibara Saldırı: Kurbanın saygınlığını onurunu sarsacak olaylara yoğunlaşmalıdır. Kurbanın alakasının olmadığı durumlar kurbanınmış gibi gösterip onu toplumdaki yerini sarsacak davranışlar sergilemektedirler.

- ✓ Hayat ile iş kalitesine saldırı: İş görene sorumluluklar yüklemektedir. Belirler sorumluluk daima o iş görene ait olmaktadır. Bu durumda da iş gören kendine olan itimadını kaybetmektedir. Olayların bu duruma gelmesinden özel hayatını da büyük ölçüde kötü yönden etkilemektedir
- ✓ Doğrudan sağlığı etkileyen olgular: Fiziksel açıdan uygun olmadığı vazifelerde kurban görevlendirilerek sağlığında sıkıntılar yaşaması hedeflenmektedir. Bazı durumlarda rahatsız etme ve şiddete kadar olay taşınabilmektedir.

Yukarıda belirtilen mobbing hususlarıyla karşı karşıya gelmiş olan iş görenler kolayca tükenmişlik hissine sürüklenebilmektedir. Bu açıdan mobbing tükenmişliği ekti eden mühim hususlardan biridir.

Stres Ve Tükenmişlik

Kaçınılması güç olan stres kavramı ile her birey az veya fazla stresle karşı karşıya gelebilmektedir. İncelemeler doğrultusunda stresin kim insanların hastalanmasına yol açabildiği kimi insanların bu durumun tam tersi olarak stresin enerji kaynağı olarak kullanabildiklerini ifade etmektedirler (Yılmaz ve Karahan, 2009). Yukarıdaki açıklama doğrultusunda şayet stres iş görenlerde olumsuz etkiler yaratmakta ise iş görenin tükenmişlik hissine kapılması doğaldır. Fakat stres bireyi çalışmak için teşvik etmekte ve iş görenin enerjisini arttırmakta ise iş görenin kendisinde tükenmişlik duygusu oluşmayacaktır.

Çatışma Yönetimi Ve Tükenmişlik

Çalışma koşullarında bir hayli birey çalışmaktadır. Bazı durumlarda iş görenler arasında arbede yaşanabilir. Çünkü bütün bireyler kendine özgü kültürlerinin, fikirlerinin ve düşüncelerinin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu acısan insanların yer aldığı her ortamda bir arbedenin olması olasıdır. Fakat yaşanılan bu arbedelerin denetim altına alınması yani arbedelerin idare edilmesi negatif etkilerin meydana gelmemesinde önem arz etmektedir. Bunla birlikte denetimi iyi olan arbedeler çeşitli görüşlerin meydana gelmesinde yaratıcı bir hal alabilmektedir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

İş Doyumu Ve Tükenmişlik

İş görenlerin çalıştıkları ortamdan memnun kalmaları ile ilgili olan olgu iş doyumudur. İş görenlerinde bu iş doyumuna erişebilmeleri için fazlaca husus vardır. İş doyumunu elde etmiş iş görenlerin iş hayatında devam etmeleri daha fazla olmaktadır (Miner 1992, 116).

Tükenmişliğin Evreleri

Tükenmişlik ile ilgili unsurlar üç biçimde belirtilmektedir. Bu unsurlar şu şekildedir (Ertürk ve Keçecioğlu 2012, 44):

- ✓ Duygusal tükenme
- ✓ Duyarsızlaşma
- ✓ Düşük kişisel başarı hissi

Kişilerin iş yaşamında ve iş yaşamlarının sonrasında kendilerini psikolojik bakımdan halsiz duyumsamaları duygusal tükenmedir. Kısacası duygusal tükenme kişilerin iş koşullarında fazlaca iş yükü ile karşı karşıya gelmiş olmasıdır (Özer, 1998). Tükenmiş olgusal bakımdan duygusal tükenme ile yakinen ilişkisi bulunmaktadır. Bu durumdan ötürü duygusal tükenme tükenmişlik olgusunun en mühim bölümü olarak ifade edilmektedir (Ertürk ve Keçecioğlu 2012, 44).

Tükenmişliğin Belirtileri

İşletme iş görenlerinde tükenmişlik düşüncesinin meydana gelmesinden sonra şirketin sağladığı hizmet ve arz ettiği ürünlerde niteliklerinin azalması durumu oluşmaktadır. Belirtilen bu durumlar doğrultusunda üç biçimde grup altına oluşan tükenmişliğin belirtileri şu şekildedir (Çam ve Izgar 2001):

- ✓ Fiziksel Belirtiler
- ✓ Davranışsal Belirtiler
- ✓ Psikolojik Belirtiler

Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlikle ilgili meydana gelen fiziksel belirtiler şu şekilde ifade edilebilir (Dilsiz 2006, 15):

- ✓ İş görenlerdeki uyku sorunları ve uykusuzluklar,

- ✓ Çabuk kilo verme problemleri,
- ✓ Kolesterol düzeyleri deki artışlar,
- ✓ Sıkça karşılaşılan baş ağrıları,
- ✓ İş görenlerdeki ağrı ve sızılar,
- ✓ Sokulumda meydana gelen sorunlar,
- ✓ Soğuk algınlığı ve gribin artması,
- ✓ İş görenlerin halsiz ve tükenmiş olmaları,
- ✓ Kalp hastalıklarında meydana gelen yükselişlerdir.

Davranışsal Belirtiler

Hal ve hareketlerde tükenmişliğin gözlemlenmeye başlaması nu durumun zaman geçtikçe arttığını göstermektedir. Şirketlerde bulunan idare ekiplerinin bu durumu sezinlemeli ve durumla ilgili önlemlerini alması önem arz etmektedir. Tükenmişlik aynı zamanda şirketlere maddi manevi zararlara uğratabilecektir (Maraşlı 2003, 22). Psikolojik Belirtiler

Tükenmişliğin beraberinde getirdiği psikolojik belirtileri şu şekilde ifade edilebilir(Sabuncuoğlu, 1996):

Aile içinde meydana gelen sorunlar; bunlar aile üyelerine önem verilmemesi, sebepsiz yere evden uzak durma, ailesi tarafından bireyin dışta kaldığını hissetmesi ile cinsel hayattaki sorunlar,

Uykuların dengesinin bozulması,

- ✓ Ruhsal hastalıkların ortaya çıkmasıdır,
- ✓ Depresyon görülmesidir.

Tükenmişlik İle İlişkili Kavramlar

Mobbing Ve Tükenmişlik

Belirli bir insanın veya insan topluluğunun bir başka insana veya insan ekibine karşı yapmış olduğu baskı, nezaketsizlik olarak görülebilmesi Mobbing kavramıdır. Mobbing Latince kökenli bir sözcüktür. Bu sözcüğün manası baskıda bulunma, rahatını bozmak, tedirgin etmek vb. şekilde ifade edilebilir. Bilhassa da Mobbing` in faaliyet gösterme şartlarında ruhsal hususlarla iş görenlere yapılmaktadır. Bu kavramın günümüz koşullarında oldukça ilgi gösterilmektedir. Bir hayli araştırmacı farklı sektörlerde faaliyet gösteren kişilerin mobbing algılarını incelemekte ve mobbing fiillerini önlemek için idarecilere ve kurumlara farklı tavsiyelerde bulunmaktadırlar.

Davranışları Leyman mobbing beş grup halinde açıklamıştır. Bu açıklamalar şu şekildedir (Leymann 1997, 2):

- ✓ Doğrudan sağlığı etkileyen olgular: Fiziksel açıdan uygun olmadığı vazifelerde kurban görevlendirilerek sağlığında sıkıntılar yaşaması hedeflenmektedir. Bazı durumlarda rahatsız etme ve şiddete kadar olay taşınabilmektedir.
- ✓ Kendini gösterme ve iletişimi etkileme olgusu: Bu olguda kurbanın kendini ifade edebilmesini üstleri engeller. Bu durumda iş görenler hiç konuşamazlar. Başka iş görenlere de aynı muameleyi yaparak kurbanın üzerinde baskı kurarlar.
- ✓ İtibara Saldırı: Kurbanın saygınlığını onurunu sarsacak olaylara yoğunlaşmalıdır. Kurbanın alakasının olmadığı durumlar kurbanınmış gibi gösterip onu toplumdaki yerini sarsacak davranışlar sergilemektedirler.
- ✓ Sosyal İlişkilere Saldırı: Kurban başka kişilerle iletişim haline geçemez durumuna getirilerek topluluktan ayrı hale getiriler
- ✓ Hayat ile iş kalitesine saldırı: İş görene sorumluluklar yüklemektedir. Belirler sorumluluk daima o iş görene ait olmaktadır. Bu durumda da iş gören kendine olan itimadını kaybetmektedir. Olayların bu duruma gelmesinden özel hayatını da büyük ölçüde kötü yönden etkilemektedir. Yukarıda belirtilen mobbing hususlarıyla karşı karşıya gelmiş olan iş görenler kolayca tükenmişlik hissine sürüklenebilmektedir. Bu açıdan mobbing tükenmişliği ekti eden mühim hususlardan biridir.

Stres Ve Tükenmişlik

Kaçınılması güç olan stres kavramı ile her birey az veya fazla stresle karşı karşıya gelebilmektedir. İncelemeler doğrultusunda stresin kim insanların hastalanmasına yol açabildiği kimi insanların bu durumun tam tersi olarak stresin enerji kaynağı olarak kullanabildiklerini ifade etmektedirler (Yılmaz ve Karahan, 2009). Yukarıdaki açıklama doğrultusunda şayet stres iş görenlerde olumsuz etkiler yaratmakta ise iş görenin tükenmişlik hissine kapılması doğaldır. Fakat stres bireyi çalışmak için teşvik etmekte ve iş görenin enerjisini arttırmakta ise iş görenin kendisinde tükenmişlik duygusu oluşmayacaktır.

Çatışma Yönetimi Ve Tükenmişlik

Çalışma koşullarında bir hayli birey çalışmaktadır. Bazı durumlarda iş görenler arasında arbede yaşanabilir. Çünkü bütün bireyler kendine özgü kültürlerinin, fikirlerinin ve düşüncelerinin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu acısan insanların yer aldığı her ortamda bir arbedenin olması olasıdır. Fakat yaşanılan bu arbedelerin denetim altına alınması yani arbedelerin idare edilmesi negatif etkilerin meydana gelmemesinde önem arz etmektedir. Bunla birlikte denetimi iyi olan arbedeler çeşitli görüşlerin meydana gelmesinde yaratıcı bir hal alabilmektedir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

İş Doyumu Ve Tükenmişlik

İş görenlerin çalıştıkları ortamdan memnun kalmaları ile ilgili olan olgu iş doyumudur. İş görenlerinde bu iş doyumuna erişebilmeleri için fazlaca husus vardır. İş doyumunu elde etmiş iş görenlerin iş hayatında devam etmeleri daha fazla olmaktadır (Miner 1992, 116).

Öğretmenler ve Tükenmişlik

Öğretmenlik ve mesleki bilgiye ek olarak bağlılık, hoşgörü, sürekli kendini yenileme ve mesleğin yerine getirilmesi gibi becerileri gerekli kılan bir meslek koludur. Öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynakları nedeniyle tükenmişlik riski en yüksek olan gruptur (Girgin ve Baysal, 2006). Nitekim Türkiye'deki kalabalık sınıf toplulukları, düşük ücret stratejileri, düşük kişisel gelişim fırsatları, eğitim ve öğretimle ilgili sorunlara sınırlı profesyonel destek öğretmenler için tükenmişlik riskini yükseltmektedir (Akçamete, vd., 2001). Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğe sebebiyet veren faktörler arasında yer alan bu stres kaynaklarında sebep sonuç ilişkisini gösteren bir araştırma olmamasına rağmen, genel görüş tükenmişliğin bir sonuç olduğudur. Dolayısıyla endişe, stres ve tükenmişlik halini deneyimleyen öğretmenlerin algı, hareket ve tutumlarında birçok değişiklik vardır (Girgin ve Baysal, 2006).

Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin aşırı iş yükü nedeniyle diğer mesleklerden daha yüksek stres oranına sahip bir meslek koludur. Öğretmenin başka meslek kollarına göre daha fazla stres yaşamalarının sebepleri; eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen ve okul ailesi çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel koşullar, bürokratik hizmetlerin yoğunluğu, toplumsal eleştiriler, eğitim organizasyonlarındaki toplumsal ve politik baskı, ödül yetersizliği ve kararlara katılımda yetersizlerdir. Bu tür problemler öğretmenin bilişsel ve fiziksel sağlığını etkiler. Bu tükenmişlik, stres ve endişeyi beraberinde getirir. Öğretmenlikte tükenmişlikle beraber öğretim hizmetlerinden aldıkları doyum yavaş yavaş azalmaktadır. Duygusal ve ruhsal açıdan bitkin ve yılmış hissederler. Dolayısıyla çalışma hayatı kötü etkilenir (Toplu, 2012).

Öğretmenlerin tükenmişliği, eğitim politikaları yürütenlerin ve idarecilerin esas ilgi sahalarından biridir, nitekim eğitim ve öğretimdeki verimlilik direkt öğretmenin özelliği, niceliksel durumu ve kendilerine yeterlilik duygusu ile ilişkilidir (Akçamete vd., 2001). Çeşitli kültürlerde yürütülen çalışmalar, öğretmenin stresle karşı karşıya kalan meslek grubunda çalıştığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bir kısmı erkenden emeklilik, işlerinden daha az memnuniyet duyma veya artan tükenmişlik hissiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yoğun iş yükü, öğrencilerden kaynaklı problemler, öğretmenler ve veliler arasındaki ilişkilerden kaynaklı problemler, meslektaşları ile işbirliğinden kaynaklanan çatışmalar, müdürlerin destek vermemesi, öğretmenlerde stres, kaygı ve tükenmişliğe sebep olmaktadır (Çağlar ve Demirtaş, 2011).

İş tatmini ve tükenmişliği gösteren ve sebepleri üzerine odaklanıldığında göze çarpan husus, iş tatminindeki eylemlerin genelde tükenmişliğin belirleyici olduklarıdır (Çağlıyan, 2007). İş tatmini ve öğretmenlerin profesyonel tükenmişliği yalnızca kendileri açısından değil, aynı zamanda çalıştıkları okul açısından da önem arz etmektedir. Nitekim öğretmenin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik seviyesi verilen hizmetin kalitesi ve eğitim örgütünün etkinliği ile sonuç olarak okulun hedeflerinin uygulanması ve eğitim-öğretim ortamını etkilemektedir. Yürüttüğü işinden memnun olmadığını düşünen ve bunu net şekilde ifade eden öğretmenlerin tükenmiş hissetmesi sonucunda, sunduğu eğitimin kalitesi de düşebilir (Diri ve Kıral, 2016).

İlgili Araştırmalar

Akçamete vd., (2001) Araştırmalarında öğretmenlerin tükenmişlik algılısını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişliği, eğitim politikaları yürütenlerin ve idarecilerin esas ilgi sahalarından biridir, nitekim eğitim ve öğretimdeki verimlilik direkt öğretmenin özelliği, niceliksel durumu ve kendilerine yeterlilik duygusu ile ilişkilidir.

Çağlar ve Demirtaş (2011) öğretmenlerin tükenmişlik algılarını tespit etmek amacıyla anket çalışması yapmışlardır. Çeşitli kültürlerde yürütülen çalışmalar, öğretmenin stresle karşı karşıya kalan meslek grubunda çalıştığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bir kısmı erkenden emeklilik, işlerinden daha az memnuniyet duyma veya artan tükenmişlik hissiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yoğun iş yükü, öğrencilerden kaynaklı problemler, öğretmenler ve veliler arasındaki ilişkilerden kaynaklı problemler, meslektaşları ile işbirliğinden kaynaklanan çatışmalar, müdürlerin destek vermemesi, öğretmenlerde stres, kaygı ve tükenmişliğe sebep olmaktadır

Girgin ve Baysal, (2006) çalışmalarında anket formu aracılığıyla öğretmenlerin tükenmişlik algılarını incelemişlerdir. Öğretmenlik ve mesleki bilgiye ek olarak bağlılık, hoşgörü, sürekli kendini yenileme ve mesleğin yerine getirilmesi gibi becerileri gerekli kılan bir meslek koludur. Öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynakları nedeniyle tükenmişlik riski en yüksek olan gruptur. Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğe sebebiyet veren faktörler arasında yer alan bu stres kaynaklarında sebep sonuç ilişkisini gösteren bir araştırma olmamasına rağmen, genel görüş tükenmişliğin bir sonuç olduğudur. Dolayısıyla endişe, stres ve tükenmişlik halini deneyimleyen öğretmenlerin algı, hareket ve tutumlarında birçok değişiklik vardır.

Toplu (2012) çalışmalarında anket formu aracılığıyla öğretmenlerin tükenmişlik algılarını incelemişlerdir. Öğretmenin başka meslek kollarına göre daha fazla stres yaşamalarının sebepleri; eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen ve okul ailesi çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel koşullar, bürokratik hizmetlerin yoğunluğu, toplumsal eleştiriler, eğitim organizasyonlarındaki toplumsal ve politik baskı, ödül yetersizliği ve kararlara katılımda yetersizlerdir. Bu tür problemler öğretmenin bilişsel ve fiziksel sağlığını etkiler. Bu tükenmişlik, stres ve endişeyi beraberinde getirir. Öğretmenlikte tükenmişlikle beraber öğretim hizmetlerinden aldıkları doyum yavaş yavaş azalmaktadır. Duygusal ve ruhsal açıdan bitkin ve yılmış hissederler. Dolayısıyla çalışma hayatı kötü etkilenir

Diri ve Kıral (2016) çalışmalarında öğretmenlerde tükenmişlik ve iş tatmini algılarını incelemişlerdir. İş tatmini ve öğretmenlerin profesyonel tükenmişliği yalnızca kendileri açısından değil, aynı zamanda çalıştıkları okul açısından da önem arz etmektedir. Nitekim öğretmenin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik seviyesi verilen hizmetin kalitesi ve eğitim örgütünün etkinliği ile sonuç olarak okulun hedeflerinin uygulanması ve eğitim-öğretim ortamını etkilemektedir. Yürüttüğü işinden memnun olmadığını düşünen ve bunu net şekilde ifade eden öğretmenlerin tükenmiş hissetmesi sonucunda, sunduğu eğitimin kalitesi de düşebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı Covid-19 sürecinde ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için nicel araştırma desenlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel tarama modeli kullanılarak elde edilecektir. Büyüköztürk vd. (2010), eğitim alanındaki araştırmada en yaygın betimsel yöntemin tarama çalışması olduğunu söylemişlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesinde bir ilçedeki ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi de Marmara Bölgesinde bir ilçedeki 165 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır.

Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 2: Çalıştığı Kuruma İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Devlet Okulu	157	95,8
Özel Okul	8	4,2
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %95,8'i devlet okulunda ve %4,2'si özel okulda çalışmaktadır.

Tablo 3: Çalıştığı Yere İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Köy	24	15,0
Şehir Merkezi	141	85,0
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %15'i köyde ve %85'i şehir merkezinde yaşamaktadır.

Tablo 4:Cinsiyete İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Kadın	117	76,7
Erkek	38	23,3
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %7,7'si kadın ve %23,3'ü erkektir.

Tablo 5: Yaş Durumu

	Frekans	%
21-30	38	23,3
31-40	62	37,5
41-50	48	29,2
51-60	17	10,0
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %37,5'i31-40 yaş arasındadır.

Tablo 6: Medeni Duruma İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Bekar	50	30,8
Evli	115	69,2
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %69,2'î evli ve %30,8'i bekardır.

Tablo 7: Meslekteki Deneyim

	Frekans	%
0-5	76	45,8
6-10	44	26,7
11-15	21	13,3
16-20	8	5,0
21-25	15	8,3
26 ve üzeri	1	0,8
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %45,8'i 0-5 yıldır görev almaktadır.

Tablo 8: Aynı Kurumda Çalışma Yılı

	Frekans	%
0-5	76	45,8
6-10	44	26,7
11-15	21	13,3
16-20	8	5,0
21-25	15	8,3
26 ve üzeri	1	0,8
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %45,8'i 0-5 yıldır görev almaktadır.

Tablo 9: Pandemi Döneminde Hizmet İçi Eğitim Alma Duruma İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Evet aldım	58	35,0
Hayır almadım	107	65,0
Toplam	165	100,0

Katılımcıların %65'i pandemi döneminde eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçme aracı kullanılacaktır. Ölçme aracında 5 kişisel bilgiye ilişkin değişken ve 22 sorudan oluşan tükenmişlik ölçeği yer almaktadır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği, 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ilk olarak Türkçe'ye uyarlanması Ergin (1992) tarafından yapılmış ve 235 kişiye (doktor, hemşire, öğretmen, avukat ve polis meslek gruplarından) uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda; orijinalinde 7 dereceli likert tipi olan ölçek 5 dereceli likert tipi olan son halini almıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tekrar test tekrar güvenirlik katsayıları ise duygusal tükenme için 0.83, duyarsızlaşma için 0.72, kişisel başarı için 0.67'dir.

Sorular 3 boyutlu değerlendirilmektedir (Maslach and Jackson, 1981; Ergin, 1992).

1- Duygusal tükenme :1,2,3,6,8,13,14,16,20 (0 – 36 puan)
2- Duyarsızlaşma : 5,10,11,15,22 (0 – 20 puan)
3- Düşük kişisel başarı : 4,7,9,12,17,18,19,21 (0 – 32 puan) maddelerini içermektedir.

Tablo 9:Tükenmişlik Boyutları

	Yüksek	**Orta**	**Düşük**
Duygusal tükenme	18 ve üzeri	12-17	0-11
Duyarsızlaşma	10 ve üzeri	6-9	0-5
Kişisel başarı	0-21	22-25	26 ve üzeri

Verilerin Toplanması

Veriler Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ANOVA ve t testi istatistikleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sorusu "Öğretmenlerin tükenmişlik puanları demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Demografik Özelliklere Göre Tükenmişlik Algısı

Tablo 10: Cinsiyete Göre Tükenmişlik Algı Puanları

		Ortalama	t	p.
Duygusal tükenme	Kadın	15,12	-1,322	0,142
	Erkek	15,47		
Duyarsızlaşma	Kadın	10,56	1,022	0,212
	Erkek	10,96		
Kişisel başarı	Kadın	20,49	-0,799	0,426
	Erkek	21,69		

Öğretmenlerin tükenmişlik algısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 11: Öğretmenlerin Yaş Dağılımına Göre Tükenmişlik Algı Puanları

		Ortalama	F	p.
Duygusal tükenme	21-30	15,12	1,284	0,234
	31-40	16,25		
	41-50	15,23		
	51-60	15,47		
Duyarsızlaşma	21-30	10,56	1,311	0,341
	31-40	11,25		
	41-50	11,63		
	51-60	10,96		
Kişisel başarı	21-30	20,49	0,812	0,444
	31-40	20,45		
	41-50	21,63		
	51-60	21,69		

Öğretmenlerin tükenmişlik algısı yaş faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 12: Medeni Duruma Göre Tükenmişlik Algısı

		Ortalama	t	p.
Duygusal tükenme	Evli	15,48	1,214	0,162
	Bekar	15,65		
Duyarsızlaşma	Evli	10,11	1,085	0,252
	Bekar	10,48		
Kişisel başarı	Evli	20,62	0,612	0,431
	Bekar	21,13		

Öğretmenlerin tükenmişlik algısı medeni durum faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 13: Meslekte Çalışma Durumuna Göre Tükenmişlik Algısı

		Ortalama	F	p.
Duygusal tükenme	0-5	15,45	1,315	0,185
	6-10	15,48		
	11-15	15,46		
	16-20	15,96		
	21-25	15,48		
	26-30	15,81		
	31 ve üzeri	15,21		
Duyarsızlaşma	0-5	10,56	1,210	0,261
	6-10	11,48		
	11-15	11,69		
	16-20	11,54		
	21-25	11,63		
	26-30	10,53		
	31 ve üzeri	10,22		
Kişisel başarı	0-5	20,49	0,992	0,481
	6-10	20,47		
	11-15	20,85		
	16-20	20,47		
	21-25	20,91		
	26-30	20,08		
	31 ve üzeri	21,69		

Öğretmenlerin tükenmişlik algısı meslekte çalışma yılı faktörüne göre farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak tükenmişlik algılarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum farklı demografik özelliklere sahip olan öğretmenlerin işlerine yönelik tutum ve beklentilerinin benzer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kamu hizmeti çerçevesinde üstlenmiş oldukları sorumluluklar tükenmişlik algılarının azaltılmasında önemli bir faktör olarak görülebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik algısına yönelik olarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algısı cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algısı yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algısı puanları medeni durum faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algı puanları eğitim durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik algı puanları meslekte çalışma yılı faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tartışma

Tükenmişlik çalışanların iş ortamına karşı negatif duygular içinde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyler çalışma ortamında yaşamış oldukları çeşitli olumsuz durumlar karşısında çalışma ortamına yönelik negatif duygular

içinde olabilirler ve bu durum çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Çalışanların sahip olmuş oldukları çeşitli olumsuz durumlar doğrultusunda yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik olarak tutum ve davranışlarında negatif durumlar söz konusu olabilir. Çalışanların tükenmişlik algılarının yüksek olması performanslarını olumsuz yönde etkilerken aynı zamanda işten ayrılma niyetlerini de arttırmada önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle yöneticiler tarafından çalışanların tükenmişlik algılarının düşürülmesine yönelik olarak stratejilerin üretilmesi gerekmektedir (Barutçu ve Serinkan 2008, 545).

Kamu hizmetlerinde çalışanların performanslarını yüksek olması kamu hizmetlerinde kalitenin artırılabilmesi amacıyla önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin tükenmişlik algılarının tespit edilmesi ve bu yönde gerekli girişimsel çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Yöneticilerin kamu çalışanlarına yönelik olarak genel tükenmiş algılarının tespit edilmesine ilişkin çalışmalar yürütmeleri önemlidir. Özellikle toplumsal faydanın sağlanmakta olduğu kamu hizmetleri çerçevesinde yürütülmekte olan kamu hizmetlerinde vatandaş memnuniyetini yükseltilebilmesi amacıyla çalışan personelin aktif olarak iş görmesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi nde ise çalışanların fizyolojik sağlıklarının yanı sıra psikolojik sağlıklarının da yerinde olması gerekmektedir. Çalışanların psikolojik sağlık alanındaki en önemli göstergelerden biri ise tükenmişlik algısıdır. Bu nedenle tükenmişlik algısının tespit edilmesine yönelik olarak kamu çalışanlarına ilişkin gerekli çalışmaların yürütülmesi ve önlemlerin alınması gerekmektedir.

Öneriler

Araştırmada öneriler şu şekildedir:

- ✓ İşyerinde çalışanları olumsuz olarak etkileyecek faktörlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.
- ✓ İşyerinde çalışanlarla sürekli iletişim halinde olunması önemlidir.
- ✓ İşyerinde çalışanların beklentilerine karşı gerekli özveri gösterilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin iş ortamına yönelik olumsuz olarak değerlendirdikleri durumları tespit edilmesi ve bunlara ilişkin gerekli önlemlerin alınması.
- ✓ Öğretmenlerin iş yüklerinin hafifletilmesinde yönelik olarak istihdamın arttırılması.
- ✓ Öğretmenlerin aktif bir şekilde iş görebilmelerinin sağlanmasına yönelik olarak gerekli ekipmanların yeterli olması.

KAYNAKÇA

Akkoç, İ. ve Tunç, H. (2015). Örgüt Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Araştırılması: Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18(34): 1-21.

Barutçu, E.,Serinkan, C.,(2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli'de Yapılan Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış,* Cilt:8, Sayı:2, ss.541-561.

Çam, O., (1991). *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenilirliğinin Araştırılması*. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Çavuş, M. F., Gök, T. ve Kurtay, F. (2007). Tükenmişlik Meslek Yüksekokulu Akademik Personeli Üzerine Bir Araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2): 97-108.

Dilsiz B.(2006). *Konya İlinde Ki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi,* Yüksek Lisans Tezi İstatistik Anabilim Dalı, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım.

Ertürk E. Ve Keçecioğlu T. (2012). "Çalışların İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama", Ege Akademik Bakış, Cilt:12, Sayı:1 s.41-54.

Leyman, H., (1997). *Information About Psychoterror in The Work Place*. The Mobbing Encyclopaedia Bullying; Whistle blowing.

Maslach, C.,& Jackson, S.E., (1986).Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists tre., www.sajip.co.za/index.php/sajip/.../p.164

Sabuncuoğlu, Z. , Tokal. T. (1997), *İşletme Yönetimi,* Ezgi Kitapevi, Bursa.

Sürgevil, O., (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yılmaz H., Karahan A.(2009). Bireylerin Kişisel Özellikleri Yönünde İş Doyum Düzeylerine Göre Tükenmişlikleri, Afyonkarahisar İlinde Bir Araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:14, Sayı:3, S.197-214

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Educiation Management

Okul Yöneticilerinin Eğitim Bilişim Ağı Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of School Administrators' Views on the Use of Education Information Network

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin Eğitim Bilişim Ağı kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve programın değerlendirilmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir ili Tepebaşı ilçe merkezinde okullarda görevli 12 okul yöneticisidir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin mevcut uzaktan eğitim sistemi (EBA)'yı , verimli buldukları ancak eksik yönlerinin de fazla olduğunu, uzaktan eğitim sistemi (EBA)'nın eksiklik olarak internet altyapısından kaynaklı bağlantı sorunları ve internete erişim sorunu, maddi sorunlar ve sistemsel sorunlar olduğu, MEB'in uzaktan eğitim sistemini (EBA ve EBA Tv) öğretmenin derse gireceği zamanı seçme özgürlüğü tanıyacağı, fırsat eşitsizliğini giderecek ve herkesin ulaşabileceği şekilde, yerli bir yazılım üzerinden gerçekleştirilmesi ve karşılıklı soru cevap şeklinde derslerin işlenmesi gerektiği şekilde tasarlaması gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Yönetici, EBA

ABSTRACT

This benefit is the disapproval of the Education network of school administrators and the evaluation of informatics. Scanning model was used in the study. The study group of the research is 12 school administrators working at schools in the Tepebaşı district center of Eskişehir.

In this research designed in line with the qualitative research approach, "content analysis" was made. According to the results of the research; School administrators find the current distance education system (EBA) to be efficient, but it also has many shortcomings, that the distance education system (EBA) is connected to the internet infrastructure and internet access problems, financial problems and systemic problems. It is seen that the distance education system (EBA and EBA TV) should be designed in a way that the teacher will give the freedom to choose the time to enter the class, eliminate the inequality of opportunity and be accessible to everyone, and should be designed in a way that the lessons should be taught in the form of mutual questions and answers.

Keywords: Distance education, Administrator, EBA

Seyfullah Çınar [1]
Sezer Tekin [2]
Ramazan Koçer [3]
Mustafa İçer [4]
Zehra Yücel [5]
Songül Akkoç [6]

How to Cite This Article
Çınar, S., Tekin, S., Koçer, R., İçer, M., Yücel, Z. & Akkoç, S. (2023). "Okul Yöneticilerinin Eğitim Bilişim Ağı Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5154-5166. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67598

Arrival: 09 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

PROBLEM DURUMU

Günümüzde hızla gelişen ve değişim gösteren bilim teknoloji, yaşamın tüm boyutunda kendisini hissettirmektedir. Tıpkı insan hayatının olmazsa olmazlarından iletişim ve bilgiye ulaşma konusunda kendini göstermesi gibi. Gelişen bilim ve teknolojinin etkisi ile, bilginin yayılıp çoğalmasını ve bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır. Bilgi toplumunda insanların eğitim hayatlarında olduğu gibi, sosyal yaşamlarında, ekonomik hayatlarında ve kamu sektöründe de bilgiye erişimin ve bilginin kullanımının temel unsur haline geldiği görülmektedir. Bu süreç çağdaş toplumların en temel hedeflerindendi (Sincar ve Aslan, 2011, s.575).

Gelişen ve değişen dünyamızda, eğitim konusunda kendisini sürekli olarak yetiştirme ve geliştirme sürecine giren bireylerin zamanla duygu ve düşüncelerinde, olayları algılayış biçimlerinde, tutum ve davranışlarında, yeteneklerinde ve bilgilerini sergilemeleri konusunda farklılıklar gözlenmektedir. İnsanlardaki bu değişim süreci, örgüt yapılarındaki değişimi de zorlayan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. (Sucu, 2000).Örgütler dinamik bir yapıya sahip açık sistemlerdir. Çünkü sürekli olarak çevreleri ile etkileşim ve iletişim halinde olup,

[1-2] Müdür Yardımcısı., MEB, Eskişehir, Türkiye
[3] Okul Müdürü., MEB, Eskişehir, Türkiye
[4] Okul Müdürü., MEB, Hatay, Türkiye
[5] Öğetmen., MEB, Ankara, Türkiye
[6] Müdür Yardımcısı., MEB, Ankara, Türkiye

almış oldukları girdi sonucu çevrelerine çıktı olarak gönderebilen yapılardır. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için kendi iç ve dış çevrelerinde meydane gelen değişim ve gelişmelere karşı kendi içlerinde örgütsel düzenlemeleri yapabilmeleri bir zorunluluktur. Sosyal bir örgüt olan eğitim örgütlerinin de bu anlamda yeniden yapılandırılabilmeleri bu zorunluluk sürecinin bir parçasıdır (Töremen, 2002). Çevreleri ile sürekli olarak girdi ve çıktı döngüsü çerçevesinde hareket eden okullar da örgüt olarak değerlendirilmekte ve eğitim örgütleri şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim örgütleri açık ve toplumsal bir sistemden oluşmaktadır. Çünkü bireyleri içine alan ve bireysel roller ve statüler gibi alt sistemlerden oluşmaktadır. Ayrıca eğitim örgütlerinin çevresindeki tüm örgütler okulun çevresel örgütlerini oluşturmaktadır. Eğitim örgütlerinin yapısına bakıldığında çevresel faktörler ile etkileşim halinde olması, esnek bir yapıya sahip olduklarını göstermektedir (Kaya, 1986).

Parlar'a göre (2012) eğitim kurumları, insan kaynaklarının çağın gereklerine cevap verebilecek şekilde kullanılabilmesi adına, sürekli bir şekilde gelişimi yakalayabilmelidir. Ancak eğitim örgütlerinde hedeflenen nokta bu olsa da bazen söz konusu hedeflere ulaşılamayabilir. Eğitim örgütlerinde değişimin ve yenileşmenin sistem içindeki bütün bireylere yeni kazanımlar, yeni bakış açıları ve bu kazanımların uygulanmalarında planlı bir çalışma sistemi kazandırması gerçekleşebilir. Söz konusu bakış açısı, eğitim kurumlarından beklenen gelişmenin, sistemdeki değişimden ziyade işleyişin ve yaklaşımın değişikliğini öne çıkarmaktadır. Günümüz okullarında, öğrencilerin eğitim konusundaki ihtiyaçlarına çağın gerekleri doğrultusunda cevap verebilmek ve öğrencinin başarısını artırabilmek için her geçen gün daha da karmaşık bir yapı içine girilmektedir. Dolayısıyla okul toplumunu oluşturan bireylerin, değişen ve gelişen eğitim örgütleri içerisinde kendilerini sürekli olarak bir değişim sürecinde görmeleri gerekir. Bu şekilde planlı bir okul gelişimi gerçekleşirse eğer, eğitim örgütlerinden olan okullarımız gelişen teknoloji ve bilgi çağında kendini sürekli olarak yenileyebilecek ve her geçen gün daha iyiye doğru bir atılım sergileyecektir. Bu çalışmanın problem cümlesi, okul yöneticilerinin örgütsel değişimde dijital eğitimin (EBA) kullanımına ilişkin görüşlerinin incelemektir.

Alt Problemler

Bu araştırmada alt problemler olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. EBA ve EBA Tv kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Sizce MEB uzaktan eğitim sistemini (EBA ve EBA Tv) nasıl tasarlamalıdır?
3. Dijital eğitimin EBA ve EBA Tv kullanımında yaşanan sorunlar nelerdir ?
4. EBA içeriğinde yer alan kazanım değerlendirme soruları ile ilgili ne düşünüyorsunuz ?
5. EBA ve EBA Tv uygulamasında yöneticiler açısından karşılaşılan teknik sorunlar nelerdir ?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımına ilişkin görüşlerinin inceleyerek çözüm önerileri getirmektir.

Sayıltılar

Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek için yöneltilecek mülakat sorularını içtenlikle cevaplayacakları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okul Yöneticisi: Liselerde görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarıdır.

Örgüt: Ortak bir amacı ya da eylemi gerçekleştirmek ereğiyle bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birlik (www.google.com).

Değişim: Bir nesne yada durumun zaman içinde aynı kalmama özelliğidir. (www.google.com).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim Yöneticisi

Okulların başarısını tesis edecek olan okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerini sergilemenin yanı sıra, yetiştirilmeleri ve görevlendirilme süreçlerinin liyakata dayanması gibi unsurlar okullardaki çalışma barışı ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek bir faktör olarak çok ehemmiyetlidir. Türkiye'de okul yöneticilerinin seçiminde öğretmen olma şartı aranmaktadır. Sarıtaş'a (1991) eğitim yöneticiliği ve genel yönetim sürecindeki

yöneticilik, bazı rollerin yüklediği mesuliyetleri yerine getirme düşüncesine dayanmaktadır. Bu bağlamda, yönetim süreci rutin işlerden çok daha fazlasını yani uzmanlık gerektiren bir durumdur. Eğitim yönetimi, yönetim kavramının altyapısını oluşturan, merkezine insanı oturtan, objektif normlar çerçevesinde gerçekleşen bir süreçtir (Özmantar ve Çetin, 2017).

Okul örgütlerindeki liderlerin, iletişim becerilerine sahip olmaları, iletişimde etkililiği sağlayabilmeleri, karşılıklı iletişim (Açıkalın ve Turan, 2015) ve örgütsel davranışlardaki tutum adına etkili bir başlangıç yeridir (Bursalıoğlu, 2010). Bu sebeple, kuruluşun amaçlarına ulaşması, eğitim yöneticilerinin iletişime açık olmalarına, buda çalışanların iletilen mesajları dikkatle algılamalarına ve iletişimin gerçekleşmesi sürecinde dönütte bulunması açısından önem arz etmektedir.

Okul Yöneticisi ve Teknoloji

Okuldaki yöneticilerin görevleri, okula ait tüm materyallerin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve okulu amacı doğrultusunda yönetebilmektir (Taymaz,2003). Okul yöneticilerin bu sorumluluklarını yerine getirirken, okulu bir örgüt yapısı olarak görebilmeli ve okulun ana unsurlarından olan öğretmenler, öğrenciler ve eğitim örgütlerinde bulunan diğer eğitim yöneticileri ile birlikte çalışmalıdır. Okuldaki yöneticilerin idari ve eğitim alanında sahip oldukları bu yetkiler, okulun faydasına ve okulun geleceğe daha aydın bir bakış açısı ile bakmalarını sağlayacaktır. Böyle bir bakış açısını sağlayabilmek, Bilgisayar Teknolojileri çağının gelişimi, okul müdürlerinin teknolojik liderlik anlayışı ile eğitim teknolojisini benimsemeleri ile gelişme gösterecektir (Aşıgülü, 2017).

Teknolojik Liderlik

Eğitim yönetiminde liderlik kavramı üzerinde yoğun bir çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda özellikle 20. Yüzyılın başlarında bir takım tanımlar yapılarak, model ve teoriler geliştirilmiştir. İlerleyen süreçte alan enformasyonuna yenileri eklenmiştir (Şişman, 2014). Alanyazına bakıldığında liderlik terimi ile ilgili olarak (Eraslan, 2004), 350'den fazla tanımın olduğu söylenebilir (Aydın, 2005; Erçetin, 2000; Şişman, 2014). Fakat eğitim yöneticiliğinde liderlik kelimesinin tanımlarına bakıldığında, ortak olan unsurlar; amacın gerçekleştirilmesi, iletişimde ve etkileşim sürecinde olabildiğince çok yönlülük ve liderlerin bir takım bireysel özellikleri gibi unsurlardır (Erçetin, 2000; Taşdemir, 2009).

Liderlik süreci izleyenlerin ve şartların belirginleştirdiği girift bir süreçtir. Eğitim örgütlerinin ve teknolojilerinin başarısı açısından düşünüldüğünde en çok ihtiyaç gücün uzmanlık gücü olduğu söylenebilir. İşgörenlerden beklentilerin artması, hem eğitim yönetiminde hem diğer yönetim dallarında iş süreçlerinin karmaşıklaşması, özellikle teknoloji çağında ani ve süratli değişimlerin belirmesi,yer yer toplumlarda zuhur eden toplumsal veya politik krizler etkin bir liderliğe gereksinimin temel etmenlerinden olduğu söylenebilir. Özellikler yaklaşımının temel savını ve önemini oluşturan bireysel faktörler, liderliğe davranışsal açıdan yaklaşan ve temelini, liderin izleyenleri ile iletişim ve etkileşimine atfeden davranışsal görüş, özünü liderin içinde bulunulan duruma bağlı olduğunu ,her sorun veya kaosta hap şeklinde bir liderlik yaklaşımının mevcut olmadığını savunan Fred Fiedler'in durumsallık yaklaşımı ve nihayetinde liderliğin izleyenlerinin ihtiyaçlarının giderilmesi, değişim ve gelişme kavramlarına vurgu yapan dönüştürücü liderlik gibi farklı farklı liderlik teorilerinin ortaya atılması , liderlik kavramında mutabakata ve genellemeye varılmasının temel nedeninin liderliğin içinde bulunduğu kültüre helezonik bir biçimde duyarlı ve bağımlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Liderliğin başka bir tanımı ise, birden fazla insanın bir araya gelerek grup oluşturabilmelerini sağlayabilmek, oluşan bu grubun amaçlarını gerçekleştirmeye ve amaçları doğrultusunda güdüleyebilme yeteneği gibi davranışların bütünüdür (Eren, 2004; Seçkin, 2011; Tunçer, 2011).

Liderlik, yönetim ve başkanlık şeklinde de tanımlanmaktadır. Bireysel veya konumsal nitelikler değil bireysel, kurumsal veya daha hacimsel ,kapsamlı bir sosyal etkileşimin birbirine entegre ve sarmal şekli olarak anlaşılmalıdır (Christie ve Lingard, 2001). Liderlik durumsallıktan etkilenmektedir. Örneğin, liderin takipçileri ve lider ile eğitim liderlerinin üstlenmiş oldukları kurumsal otorite arasındaki güç ilişkisi durum değişikliklerinde de değişiklik gösterebilir. Kısaca herhangi bir durumda oluşan ilişkiler başka bir durum için aynı şeyi ifade etmeyebilir ve geçerli olmayabilir (Tan, 2010). Optimal liderlik davranışı, paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak için durum için karmaşık davranışlardaki kişiselleştirilmiş davranışları ve işlevleri dengelemeyi gerektirmektedir. Bu işlevini yerine getirirken, lider, yöneticiler veya çalışanlar arasındaki zayıf iletişimi telafi edebilmeli ve çevresel nötrleştiricileri / kısıtlamaları uyarlayabilmeli veya kaldırabilmelidir(Strang, 2007).

Lider, farklı insan gruplarının ortak bir amaç dahilinde davranabilmelerini sağlayan ve onları etkileyerek onlarda iz bırakabilen kişidir. Farklı bir deyişle, örgütsel grup üyelerinin bireysel veya ortak amaçlarının gerçekleşmesi adına izledikleri yol ve uyguladıkları talimatları yöneten kişiye lider denilmektedir (Koçel, 2003). Liderler, örgütsel grupların sahip oldukları inanç ve değerlenir paylaşılmasında, kültürel sistemin oluşturulması sürecinde teknik ve

sosyal anlamda destek yapılarının oluşturulması ile uğraşırlar (Kearsley ve Lynch, 1992). Liderlik kavramın önemi, yenilikçi ve etkililik düzeyi yüksek okulların daha da geliştirilerek, öğretimin nitelikli hale gelmesinde kolaylık sağlamada görülmektedir (Dinham, 2005).

Teknolojinin gelişmesi, eğitim liderlerinin, bürokratların, yöneticilerin, öğretmenlerin, yönetim kurulu üyelerinin ve hükümette yetkili kişilerin güçlenmelerini ve bu güçleri ile tüm dünyanın güçlü insanları arasına girmeleri yönünde teşvik edici bir özelliğe sahiptir. Teknolojinin gelişmesi bugünün eğitiminde, yeni bir tanım gerektirmiştir. Teknoloji insanlara rasyonel bilginin yanı sıra ileri düzeyde iletişim kurma olanağı sağlar. Ayrıca Teknoloji işletmelerin ve yönetimlerin yapılarının geliştirilmesine ve kanıtlanmış eğitim-öğretim yöntemlerinin saptanmasında kullanılmaktadır (Golden, 2004). Eğitim ve öğretimin hedeflerini azami ölçüde yerine getirebilmek için BİT, alttaki ve üstteki sistemlerin insanların ve maddelerin yönetimine etkin katılımlarında oldukça etkilidir. Çalışabilmek adına da önem arz etmektedir.

Teknolojik lider, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, personellerine teknolojik anlamda yapılan çalışmalar konusunda yardım edebilen ve teknolojiyi öğrenme ve öğretme noktasında her zaman istekli olan, iletişimi güçlü tutabilen, iş ahlakını ve işte saygıyı önemseyen kişidir (Hudanich, 2002). Teknolojik liderlerden beklenen davranışlar, teknoloji konusunda ileri seviyede teknik bilgiye sahip olması, teknolojiyi sahiplenmesi ve aktif olarak, ileri seviyede teknolojiyi kullanabilmesidir. Ayrıca teknolojinin faydalarının yanı sıra yanlış veya gereksiz bir şekilde kullanılabileceğini ve bu tür kullanım sonucunda istendik sonuçlar elde edilemeyeceğinin farkında olması da teknolojik liderlerden beklenen bir davranış şeklidir (Durnalı, 2018). Okul yöneticilerin eğer teknolojik lider özelliği taşıyorsa, eğitimi teknolojiye entegre edebilirler. Bu konuda kurumun sahip olduğu kaynakları verimli bir şekilde kullanarak eğitim öğretimin etkililiğini artırabilirler.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), eğitim ve öğretim hizmetlerinin aktif bir şekilde kullanımını sağlamak amacıyla bilişim teknolojisi araçlarının etkin kullanımını sağlayan, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından tasarlanmış Bilişim sistemidir. EBA her kademeye elverişli, tetkikleri yapılmış e-içeriklerin yer edindiği öğrenci, öğretmen , veli ve yöneticilerin erişimine açık olarak kullanılan güvenli bir öğrenme aracı olarak öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin bütün paydaşlarınca kullanılabilir (EBA, t.y.).

Örgütsel Değişim

Örgütler, varoluş sebepleri doğrultusunda bir takım amaçlar oluştururlar, Bu amaçlar ile örgütsel davranışlarda var olan veya yeni oluşan olayların incelenip, değişen şartlar doğrultusunda örgütsel davranışlarda değişime gitmektir. Bu nedenle de örgütlerde oluşabilecek bu değişim süreci uzun yıllar boyunca üzerinde tartışılan ve araştırmalara konu olan bir durumdur (Burnes, 2004). Değişimin boyutları, sunuluş şekli, kullanılan stratejiler, belirlenen hedefler ve hedefler doğrultusunda değişimin hayata geçirilmesi gibi konular değişimin gerçekleşmesi ve değişimden başarı elde edilmesi bağlamında önemli bir unsurdur.

Örgütsel değişim için geliştirilen stratejiler, örgüt yapıları içinde "neden değişime ihtiyacı var" sorusunu yanıtlayabilmek ve yaşanmış tecrübelerden çıkarımlar elde ederek belirlenebilmektedir. Bu nedenle örgütlerin bir çoğu, örgüt yapısında istikrarlı olmanın ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu öne çıkartarak yavaş ancak emin adımlar ile uzun süreli devam edebilecek değişimlerin gerçekleşmesini savunmakta, bazı örgütler ise bunun aksi bir şekilde içsel ve çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması ve dışarıda yaşanan sert rekabet koşullarına ayak uydurabilmek ve örgütün değişim sürecinde devamlılık göstermesi gerektiğini ve bu değişim süreçlerine uyum sağlamada büyük bir emek ve çabanın zorunluluğunu savunmaktadır (Bamford, 2003).

Planlı değişim en eskisi gibi sık kullanılmasa da mevcut olan planlı değişim süreçleri ile alakalı olarak Burnes (2004), yapısal olarak örgütsel değişim hayata geçirmeye çalışan örgütlerde planlı değişimin mecburen kullanılmaya devam edildiğini, bunun nedeninin bu tarz bir değişim için uzun süreli olarak yapılması gereken planlama süreçleri olduğunu bildirmiştir. Buna benzer başka araştırmalarda bu duruma ek olarak örgütte devam eden iletişimin ve etkilemişin üst düzeyde yarar sağlaması ve değişimin başarıya ulaşması ihtimalinin yükseltilmesi arzu ediliyorsa, planlı örgütsel değişimin araç olarak kullanılması gerekliliğinden bahsedilmektedir (Cummings & Worley, 2009). Sürekli örgütsel değişim dönem olarak uzun zaman dilemlerinde gerçekleşen, yapısal bir takım değişimlerin yerine iç ve dış çevre ile ilgili durumlar ve süreçleri dikkate alarak örgütsel değişimin belirli bir düzen içinde sık bir şekilde gerçekleştirilmesinin şart olduğunu iddia eden tarzdır (Bamford, 2003). Bu tarzdaki yaklaşımlar planlı yaklaşıma alternatif oluşturmak için ortaya çıkmıştır, zira sürekli yaklaşıma göre planlı yaklaşım, yöneticiye davranış kalıplarına aşırı bağımlı, hızlı olmayan ve iç çatışmalar sebebiyle yanlış hesaplanan bir yaklaşımdır. Sürekli değişim stratejileri ile planlı değişim stratejilerin birbiriyle karşılaştırılmalarında temel alınan başka bir kıstas da yöneticilerin süreç üzerindeki etkileridir. Sürekli değişim planlının aksine örgütsel değişim

süreçlerinde liderin kişisel insiyatifi değil, tümüyle hedefleri ve amaçları hayata geçirmeyi arz ettikleri pazara, iç ve dış çevreye göre yönelim göstermelerinin gerekli olduğunu savunur. Bu durumdan ötürü de yöneticilere büyük oranda bağımlı olan planlı örgütsel değişim eleştirilmektedir (Burnes, 1996).

Durumsal yaklaşım ise örgütlerin tek başına bir stratejiyi değil de durumlara göre birden fazla modeli kullanmalarının lazım geldiğini, ortaya çıkan durumların bir çok açıdan incelenmesi gerektiği savunulmuştur (Pettigrew, Woodman, Cameron, 2001). Durumsallık yaklaşımı da süreklilik yaklaşımı gibi dar ve sığ görüşlü yöneticilerin yerine örgüt sistem ve yapılarının sürekli olarak değişim göstererek, çevre merkezli olması gerektiğini savunmaktadır. Günümüzde yaşanan yakıcı rekabet ortamı sebebiyle örgütlerin çevrelerine ayak uydurma ihtiyaçlarının çoğalması durumu ortaya çıkmış bu durum da durumsallık yaklaşımına olan gereksinimi arttırmıştır (Orlikowski, Yates, 2002). Spor yönetiminde gerçekleştirilen değişim araştırmalarında uygulamaya konulan teorilerin ve süreçlerin birbirleri ile benzerlik içinde olmaları sorunsalı, değişim sonuçlarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Son tahlilde spor örgütlerindeki kestirilemeyen,öngörülemeyen faktörler zihinlerdeki beklentinin gerçeklikte kendini göstermesini,pozitivizm ilkelerinde yer edindiği gibi neden-sonuç örgüsünde neticelenmesini güçleştirmektedir. Spor örgütlerinde bulunmakta olan bu orijinal yapılar, kendilerini mecburen durumsal yaklaşımı kullanmaya itmiştir (Skirstad, Chelladurai, 2011). Spor örgütlerindeki değişim araştırmaları bir takım farklı örnek durumlar bünyesinde değerlendirilmektedir, araştırmalar bu örgütlerde amatörlükten profesyonel düzeye atlama, iş potansiyeli ve geliştirmelerin meydana getirilmesi için bir farklı bir takım spor kuruluşlarının ortak olması, üst örgütlerde gönüllülük esasına dayalı sistem meydana getirilmesi ve kulüplerde farklılaşmış mantıkların aynı zamanda kullanılması gibi durumlarda çeşitlilik gözlemlenmektedir (Skirstad, Chelladurai, 2011).

Örgütsel Değişim Türleri

Değişimin ne olduğu, nasıl işlediği, hangi yapılarda devam ettiği konularının iyi anlaşılması ve yönetilmesi için değişim olgusu ile ilgili yapılagelmiş farklı sınıflandırmaların anlaşılması önem arz etmektedir. Bazı araştırmacılar (Koçel, 1999) tarafından değişim kavramı planlı-plansız, makro-mikro, zamana yayılmış-ani, öngörücü-tepkisel, geniş kapsamlı-dar kapsamlı ve aktif-pasif şeklinde sınıflandırılmıştır. Burada örgütlerde değişim süreçlerinin alt sınıfları ve bu sınıfların ne olduğu çalışmanın konularından birisidir. Yapılan araştırmalarda örgütlerdeki değişim çeşitleri 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bu değişim türleri teknolojik değişimler, üretimdeki değişimler, yönetim alanındaki değişimler ve insan kaynakları alanında ortaya çıkan değişimlerdir (Buchanan, 1991). Benzer şekilde başka bir araştırmacı örgütsel değişim türlerini teknoloji, üretim veya hizmet, yönetim ve insan kaynakları şeklinde dörde ayırmıştır. (Daft, 1989).

Değişimin kaçınılmaz bir olgu olması , örgüte biyolojik bir bakış açısı ile bakarak onu bir gün ölebilecek bir canlı organizma gibi görmeye ve buna uygun tedbirler almaya ,ayakta kalmaya çalışarak öğrenen örgüt olmaya ve özellikle yönetim kademesinde reaktif davranmaya mecbur bırakmıştır. Bu reaktif uygulamalara dünyada bir anda beliriveren covid-19 salgınının eğitim, finans, ticaret ve buna benzer sektörlerinde uzaktan etkileşime geçme mecburiyeti ile baş başa kalması ya da kurumların, toplumun sağlığı için insanları bir nevi filtre eden bir yapı olan hayat eve sığar uygulamasını üretmesi örnek olarak verilebilir. Doğru örgüt yapısının kurulması için, örgüt tarafından ihtiyaç duyulan değişimde bu beş öğenin tanımlanıp yönetilmesi gereklidir.

Teknolojik Değişim

Bu değişim türünün kaynağı üretim etkinliklerinin arttırılmasıdır. Bu tarzda bir değişim üretim ve hizmet süreçlerinde kullanılan teknikleri içine alır. Bu teknikler ise çalışma yöntem ve şekillerini, işe dair akışları, ve teçhizatları da kapsamaktadır. Hareket ve zaman etütleri, yöntem analizleri gibi bir takım çalışmalar ile iş ve insan ilişkileri bütünü düzenlenerek bireylerin iş yaparken verimliliğinin çoğaltılmasına yardımcı olmak esas amaçtır. Bu değişme tarzında hali hazırdaki iş ilişkileri ya kısmen ya da tamamen terkedilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Teknolojik değişimler bilgisayar, ayakkabı tamiri, robot yapımı veya kapı yapımı olabilir, örneğin üniversitedeki teknoloji değişimleri, öğretim tekniklerindeki değişimi ifade eder.

Üretimde Değişim

Bu değişim tarzı örgütlerin üretim ve hizmetleri ile ilgili çıktıları kapsar, yeni üretilen ürünler, halihazırda bulunan ürünlerin küçük ölçekli uyarlamalarını ya da tamamen yeni ürün bir takım markalara girme mevzuunu kapsar. Yeni üretilen ürünlerin oluşturulma amacı pazardaki pay miktarını çoğaltmak, yeni pazarlara açılabilmek ve örgüte müşteri kazandırmayı hedefler (Drucker, 1999). Bu değişim tarzı örgütlerin hayatta olmalarının amacını anlatmaktadır. Örneğin bu, pamuklu kumaş üretirken konjönktürün getirdiği noktada kendini maske üretiminde bulmak şeklinde hayat bulabilir.

İnsan Kaynakları Değişimi

Bu değişim tarzına örgüt içindeki tüm işgörenler ve yöneticiler dahildir (Huczynski ve Buchanan, 1991), işgörenlerin davranış kalıpları, kabiliyetleri, hedef ve umutları, inançları becerileri veya tarzları ile alakalı bir değişim tarzıdır. İnsan kaynakları değişimi yönetimin baştan itibaren yeniden kurgulanmasını gerekli kılar. Bu tarzdaki değişimler örgüt yöneticilerinin planlama, etkileşim, iletişim, kabiliyet gibi örgütsel becerilerinin geliştirilip arttırılmasını amaçlamaktadır. Üretim safhasında işgörenlerin yeniden eğitime tabi tutulması bu değişim tarzlarında görülmektedir (Drucker, 1999).

Yönetimde Değişim

Bir örgütteki yönetimsel alan ile ilgilidir. Yönetim alanı, yönetimi ve rehberliği gerektirir.

Yönetim değişiklikleri organizasyon bünyesinde ,stratejilerinde,ilkeler dizilerinde, teşvik sistemlerinde,örgütsel ilişkilerde,koordinasyon metotlarında ,yönetimsel bilgi işlem ve denetleme iç süreçlerinde, mali ve bütçe sistemlerindeki değişiklikleri içerir (Drucker, 1999).

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değişim

Devletlerin, milletlerin ve ulusların kültürel ve iktisadi bağlamda hayatta kalmaları eğitim örgütlerinin kullanılması ile mümkündür. Eğitim örgütlerinin en önemli kuruluşları okulladır, okullarda bireyler sosyalleşmeyi öğrenir, toplumun kültürünü, günün koşullarına ayak uydurabilmeyi, liderlik vasıfları bulunan çocukların bulunup yetiştirilmesi, kaliteli beşeri sermaye kaynağının oluşturulması, nitelikli insan kaynağı yaratma gibi kullanım amaçları bulunan okullar toplumsal düzlemde özel bir yere sahiptir (Bursalıoğlu, 2000). Okullar birer sistemdirler, bu özelliklerinden ötürü yaşamlarını devam ettirebilmek için çevredeki değişen koşullara ve ihtiyaçlara ayak uydurmak ve bu gerek iç gerek dış çevre ile dinamik bir ilişki ağına sahip olmak durumundadırlar (Aydın, 2005). Eğitim kurumlarının çevredeki değişikliklere uyum sağlaması gerekir.Çünkü bu değişen bir çevrede yaşama, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılama ve problemleri giderme becerisine bağlıdır. Günümüzde eğitim örgütleri yeni bir takım boyutlar ve yeni işlevlere sahiptir. Ortaya çıkan bilimsel gelişmeler sonucu meydana gelen bilgi alanındaki büyük patlama toplumları büyük dönüşüme uğratmıştır, ortaya çıkan bu değişim döngüsü iktisadi, kültürel, sosyal ve teknolojik değişmeden etkilenmiş olan eğitimi değişimi etkileyen bir kurum olarak evirilmesine olanak sağlamıştır (Bursalıoğlu, 2000).

Hayatımızın her aşamasında ve seviyesinde hissettiğimiz teknolojik dönüşümler, değişim açısından okulları etkiliyor. Çünkü yakın tarihlerde her sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de etkinliği sağlayacak teknolojik değişimler görülmektedir. Bu teknolojik araçlar günlük hayatta ve okullarda kullanılıp sarf edilmektedir. Genelde eğitim sektöründe özelde okullarda yaygın olarak kullanılmasının hedefi esas olarak eğitim ve öğretimden mesul olan öğretmenlere bir nevi asistan olma ve öğretmenlerin öğretim vazifesini güçlendirmek ve desteklemektir. Sahiden de günümüz koşullarında film, radyo, görsel cihazlar, televizyon, projeksiyon materyalleri ve film gibi işitsel ve görsel tarzdaki etkileşim ve iletişim araçları yaygın bir şekilde öğretim ve eğitim işlerinde kullanılagelmektedir (Başaran,2004). Gelişmiş teknolojik imkanlar eğitim ve öğretimde bilgisayardan, deftere, ders kitabından diğer tüm materyallere kadar uzanan ve de öğrenci durumlarının itinayla göz önünde bulundurulduğu büyük ve çeşitli öğretim ortamları meydana getirmektedir. Bu ortamlar ilk kaynaklardan bilgi kazanılması, nitelikli ve verimli bir eğitim, fırsat eşitliği, kitlesel ve kişisel eğitim gibi olanaklar sağlamaktadır. Buna ek olarak teknolojik verilerden faydalanarak eğitim süreçlerinin öğretim, değerlendirme ve yönetim şeklindeki üç alanı da daha etkin ve verimli bir şekilde çalışabilir (Alkan, 1984).

Eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili tekniklerde ortaya çıkan yenilik ve değişimler, verimliliği getirecek teknolojik değişimlere dahildir. (Tezcan, 1980), bir araştırmaya göre çevredeki eğitim ve öğretim ile ilgili gereksinim ve ihtiyaçları görmezden gelen eğitim kurumları, girdileri sağlama yönünden kendilerini sağlama alsalar bile toplumun eğitsel ihtiyaçlarını karşılama anlamında eksik örgütlerdir (Başaran, 1992).

Alkan (1992), yöneticilerin okulu örgütsel anlamda iyi tanımalarının, okul örgütü hakkında bilgi sahibi olmalarının, öğretimde başarının yakalanması ve örgütsel değişimin ve yenilenmenin sağlanması için büyük önemi olduğunu vurgulamaktadır. Okulda bulunan ve değişimi sağlayan dinamiklerin iyi bilinmesi de örgüt yöneticilerinin, nitelikli bir değişim yaratmadaki en büyük silahlarındandır. Okul değişimini yönlendiren güçler iç ve dış dinamikler olarak sınıflandırılır. Özellikle bilgi patlaması, süratli teknolojik değişiklikler kanun ve yönetmeliklerden oluşan dış motivasyonlar ile yönetim prosedürleri ve insan kaynağının ihtiyaçlarından oluşan iç motivasyonlar okulları değişiklik yapmaya zorlayan kuvvetler şeklinde değerlendirilmektedir. Kuşkusuz, belirtilen bu dinamiklerin veya güçlerin örgütün hangi unsurlarını etkilediğini veya yönlendirdiğini bilmek önem arz etmektedir. Başka bir ifadeyle, değişmeye yönlendirici dinamiklerin, örgütte hangi tür değişmelerin gerçekleşmesine yol açtığının bilinmesi başarılı değişme çabaları açısından önem taşımaktadır (Kaya 1993).

Eğitim faaliyetleri, bireyleri içinde yaşadıkları toplumun ve çağdaş dünyanın bir bireyi haline getirmesiyle toplumsal görevlerini, iyi ve ahlaklı yurttaşlar yetiştirmek suretiyle siyasal görevlerini, üreten, ya da kaliteli tüketen bireyler yetiştirerek de iktisadi görevlerini yerine getirir (Kaya, 1993). Eğitimin bu görevlerini hayata geçirmede başarıyı yakalamaması durumunda, toplumun eğitim-öğretim işlerine olan güveni sarsılır, bu sebeple eğitim sistemine olan güven sorunsalını aşabilmek amacıyla, okulların sürekli ve hızlı bir şekilde değişim göstererek, çevreye ayak uydurmaları gereklidir, bu da örgütsel değişmenin ne denli önemli olduğu durumunu ortaya çıkarır.

Eğitim sisteminde ve faaliyetlerinde iki yaklaşımın birisinin takip edilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Birinci yaklaşım okulu odak noktası olarak gören yerel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım eğitim-öğretim ve değerlendirme tarzlarının, öğretim programları ve ders kitaplarının daha iyi hale getirilmesi şeklindeki konulara eğilmektedir. İkinci yaklaşım ise bu hususların daha makro bir bakış açısı ile ele alındığı yaklaşım tarzıdır. Bu makro bakış açısı oluşturmanın bir takım yolları bulunmaktadır, genel anlamda, öğretmenlerin üstlenmiş oldukları rollerin daha da zengin hale getirilmesi, okul örgütüne dayalı bir yönetim anlayışı, karar verme, bir takım yeniliklerin entegre edilmesi, eğitim işlevlerinin en baştan gözden geçirilmesi, okul örgütünün lideri, okulun vizyon ve misyonu ve bunların tüm eğitim paydaşları tarafından paylaşılması şeklindeki konularla ilgilenir (Özdemir, 1997).

Okullarda sarf edilen planlı bir şekilde örgütsel değişme çabalarında, çalışanların yeni teknolojik gelişmelere ayak uydurması, daha yüksek düzeyde çalışan güdülemesi, yüksek seviyede çalışan davranışı şeklindeki amaçlar vardır. Fakat okullarda planlı örgütsel değişimin esas amacı etkinlik, verimlilik ve örgütsel düzeyde uyumdur (Güneş, 1996). Değişim örgütte vücut bulacağı zaman eğitim örgütlerindeki yapılardan kaynaklı olarak süreçlere öğrenci, aileler, öğretmenler, eğitim yöneticileri başkaca bir takım gruplar da dahil olur. Örgütsel değişime bu sayılanların tamamının dahil olması mecburdur ve değişme süreci en üstten en alta sirayet edecek şekilde örgütü içine almalıdır (Elma ve Demir, 2003).

Eğitim örgütleri olan okullarda örgütsel değişim gayretleri içinde, öğretmenlerin davranış kalıplarındaki örüntülerin de değişim göstermesi önem arz etmektedir. Okul çalışanları hem işleriyle hem de diğer çalışanlarla kurdukları ilişkilerinde fark yaratacak şekilde davranmadıkça, okullar çevrelerine ayak uyduramazlar ayrıca örgütsel etkililik meydana gelmez. Değişme yönündeki gayretlerin etkileri okulun her yerinde gözlemlenmelidir, bunun için yeni bir takım davranış kalıplarının meydana gelmesi şarttır. Bu süreç de örgütteki insan unsurunun bireysel olarak değişmesini örgütün değişmesi için şart koşmaktadır (Güneş, 1996)

Süratini ve boyutlarını örgütün tüm yapılarında duyumsadığımız örgütsel değişimin, eğitim kurumları üzerindeki bir takım etkilerinin dikkate alınmayıp önemli görülmemesi, çok ciddi problemleri beraberinde getirir. Çünkü okullarda değişimin daha etkili hale gelmesi, yeni gelişim olgularına kapılarını açmaları ve yaratıcı bir yapıya bürünmeleri yönündeki büyük baskıları ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple okullar etkili ve verimli bir yapıya kavuşmak için çevresi ile uyumlu hareket etmeli ve değişmelidir (Dicle, 1977).

Başaran (1992), okulun toplumun bir parçası olduğu fikrinin yayıldığını, ancak öğrencilerin toplumdan kopuk bir şekilde eğitilmesi fikrinin fazla yandaş bulamadığını açıklamakta, eğitimin rotasını çizecek olan vizyon belgelerinde, şura toplantılarında ve programlarda okulların yaşama dönük gerçekçi sorunlara ağırlık vermesi ve her nesilden yurttaşın yetiştirilmesi yönündeki beklentiler, okulları değişmeye zorlayan toplumsal dinamikler olarak değerlendirilmektedir. Eğitimde önemli değişmeler olmaktadır. Okul ile sanayinin el ele verip çalışması, teknolojiden yararlanma, özel eğitim gibi alanlarda devamlı olarak gelişmeler ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 1997), önemli olan bu gelişme ve değişmelerin okulda belirlenen hedefleri en verimli bir şekilde hayata geçirirken ne şekilde gerçekleşeceğine dönük olarak yapılan araştırma ve çalışmalardır (Özden 1999).

Teftiş kavramı eğitim kurumlarında değişimi etkisi altına alan olgulardan birisidir. Bu kavram kısaca kişileri, olay ve durumları ya da ilişkileri etkileme şeklinde tanımlanabilir. Okulu yöneten kişilerin yaşadıkları problemler ve ilişkilerin dikkate alınmadığı ve önemsenmediği hallerde okullardaki örgütsel değişim gayretleri boşa çıkar. Teftişin yapılmaması gibi, dikkatli bir şekilde özen gösterilmeden yapılması da örgütsel değişimi durduran ya da yavaşlatan bir sorun olabilir. Bu gibi hallerde değişimin başarı kazanması amacıyla okulda etkin bir teftiş süreci, denetleme ve değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır (Erdoğan, 1997). Bilgi toplumu tüm üyelerinin salt olarak okuma yazma ve matematik kabiliyetleri ile değil, politik, sosyal, kültürel ve tarihsel boyutta donanımlı bir takım sistemler ile tanışık olmalarını mecbur kılmaktadır, ayrıca bilgi toplumu mensupları öğrenmenin usul ve şekillerini de bilmek zorundadırlar (Drucker, 1993).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Araştırmada bir durumu var olan şekliyle olabildiğince ideal bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2013) göre tarama modeli geçmişte ya da halen

var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu sebeple araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Ayrıca araştırma nitel veri toplama araçlarından, yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında da gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir ili Tepebaşı ilçe merkezinde görev yapan 12 okul yöneticisi ile mülakat yapılacaktır. uygulanmıştır. Çalışma hipotezleriyle eş doğrultuda hazırlanmış 5 soruluk mülakat (görüşme) formu 12 okul yöneticisine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle, yazılı formlar ve görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Okul yöneticilerinin mevcut uzaktan eğitim sistemi (EBA) hakkındaki görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Okul yöneticilerinin EBA ve EBA Tv kullanımı hakkındaki görüşleri

Görüşler	**f**
Verimli buluyorum	6
Eksik yönleri fazla	4

Tablo 1'de "Okul yöneticilerinin EBA ve EBA Tv kullanımı hakkındaki" katılımcı görüşleri ele alınmıştır. İfade edilme sıklığı bakımından en çok frekansı olan görüş: "Verimli buluyorum (f=6) ve eksik yönleri fazla (f= 4). Öğretmenlerin EBA ve EBA Tv kullanımı hakkındaki" görüşlerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Ebayı oldukça verimli buluyorum. Öğretmenler arası ve öğretmen-öğrenci paylaşımları oldukça fayda sağlıyor. Ancak bazı sınıflardaki içeriklerin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu sistemle birlikte öğretmenler arasında iletişim daha kolay bir hal almıştır. EBA öğretmenlere sağladığı kolaylıkların daha fazlasını öğrencilere sağlamaktadır. EBA'ya giriş yapan bir öğrenci oldukça zengin bir içeriğe ulaşabilmektedir. EBA'ya giriş yapan öğrenci başka öğrenciler tarafından paylaşılan notlara, sunumlara, görsellere rahatlıkla ulaşabilmekte ve bu materyallerden istediği gibi faydalanabilmektedir. Eba mükemmel bir uygulama olmuş. Sadece uzaktan eğitimde değil örgüm eğitimde de ilk alternatif olarak değerlendirilebilir. Eba sayesinde öğrenciye anında çalışma gönderip onun takibini çok basit yapabiliyorsun. Kendimiz ölçme değerlendirme sorularını hazırlayabiliyoruz. Hazırlanmış çalışmalardan yararlanabiliyoruz. Eba uzaktan eğitimin temel taşıdır. EBA sistemi özellikle özel bir dönemden geçtiğimiz şu günlerde oldukça fayda ve etki sağlayacak bir uzaktan eğitim sistemi olarak görülmektedir." (f=5).

Tablo 2: Sizce MEB uzaktan eğitim sistemini (EBA ve EBA Tv) nasıl tasarlaması hakkındaki düşünceler

Görüşler	f
Herkesin ulaşabileceği	3
Fırsat eşitsizliğini gidermelidir	2
Bant genişliği yeterli düzeyde olmalıdır	2
Öğretmenin derse gireceği zamanı seçme özgürlüğü tanınmalı	2
Yerli bir yazılım üzerinden gerçekleştirilmeli	2
Karşılıklı soru cevap şeklinde dersler işlenmeli	1

Tablo 2'de "Sizce MEB uzaktan eğitim sistemini (EBA ve EBA Tv) nasıl tasarlaması hakkındaki" katılımcı görüşleri ele alınmıştır. İfade edilme sıklığı bakımından en çok frekansı olan görüşler: "Öğretmenin derse gireceği zamanı seçme özgürlüğü tanınmalı." (f=3) , Herkesin ulaşabileceği (f= 2), Fırsat eşitsizliğini gidermelidir. (f= 2), Yerli bir yazılım üzerinden gerçekleştirilmeli. (f= 1) ve Karşılıklı soru cevap şeklinde dersler işlenmeli" (f= 1). "Sizce MEB uzaktan eğitim sistemini (EBA ve EBA Tv) nasıl tasarlaması hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Mevcut EBA sisteminin her öğrencinin eşit şartlarda yararlanabileceği şekilde gerekli alt yapının devlet tarafından sağlanarak eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak (her öğrencinin internete erişiminin sağlanması, yeterli internet kullanma kapasitesinin sağlanması.) gerçekleştirilmesi. Öğrencilerinin tümünün teknoloji kullanımı konusunda eğitimden geçirilmesi. EBA programının değerlendirmeye yönelik eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir MEB'in öğrenciler arasında bir fırsat eşitliği yaratmadığı sürece uzaktan eğitime hazır olduğunu düşünmüyorum. Bu eğitim sistemini tasarlarken bence en önce öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini gidermelidir. Ancak bu şekilde başarıya ulaşır." (f=2).

Tablo 3: Okul yöneticilerinin Dijital eğitimin EBA ve EBA Tv kullanımında yaşanan sorunların neler olduğu hakkındaki düşünceler

Görüşler	f
Maddi sorunlar	2
Sistemsel sorunlar	2
Erişim sorunu	4

Tablo 3'de "Okul yöneticilerinin dijital eğitimin EBA ve EBA Tv kullanımında yaşanan sorunların neler olduğu hakkındaki " katılımcı görüşleri ele alınmıştır. İfade edilme sıklığı bakımından en çok frekansı olan görüşler: "Erişim sorunu" (f=4) , Maddi sorunlar (f= 2) ve Sistemsel sorunlar" (f= 2). "Öğretmenlerin Dijital eğitimin EBA ve EBA Tv kullanımında yaşanan sorunların neler olduğu hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Maddi sorunlar nedeniyle herkesin erişememesi, internetin pahalılığı. Köylerde yaşayan çocukların çoğu mağdur durumda. Maddi yetersizlikler, şebeke sorunu vs. Evlerdeki bilgisayar eksikliği, bağlantıda ki sorunlar ,aynı anda çok çocuk bağlantı kuramıyor. Herkesin erişiminin olmaması." (f=2)

"EBA için yoğunluktan dolayı sisteme ulaşamama gibi sorunlar yaşanmaktadır. Erişim sıkıntısı (EBA). Eba çok yoğun olduğu dönemlerde açılmıyor sistem daha çok öğrenci için tasarlanabilir. Ayrıca şifre konusu mutlaka çözülmelidir. En temel sorun EBA altyapısının henüz yoğunluğu karşılayamaması. Aynı anda online durumunda server altyapısının veri yükünü karşılayamaması. Bununla birlikte öğrencilerin tümünün EBA kullanacak bilgisayar, tablet vb araçlarının olmaması da temel sorunlardan bir tanesi. İnternete ve dijital materyallere ulaşım zorluğu, var olan genel ağ bağlantı hızının ülke genelinde kötü olması. İnternet sıkıntısı yaşayan öğrenciler veya teknoloji kullanım yetersizliği olan aileler bağlantı kurmakta ve ders takibinde zorluk yaşıyor. Eğitimin öncelikli olan ailelerde bu tür sıkıntı yaşanmıyor."(f=4)

"Sistemin kaldırması dan kaynaklı yoğunluktan sorunlar yaşanıyor. Kopmalar, bağlanamamalar. Kolay indirilememesi. Gerekli donanıma sahip sahip olmamaları. Bağlantı sorunu. Donmalar, nasıl kullanılacağının bilinmemesi. Öğrencinin ilgisini çekmiyor. Yoğunlukta sistem çöküyor. Tv eskisi gibi takip edilmiyor artık herkes bıktı uzaktan eğitimden. Ağ bant azlığı. Düşük hız. Fazla veriden kaynaklı donmalar."(f=2)

"Yukarıda belirttim Eba'da teknik sorunlar ,internet sorunu; Eba Tv programların saatlerini takip edemiyor olabilirler ama çocuklar canlı derse mi katılsın Eba'dan içerik videoları mı izlesin soru mu çözsün Eba Tv mi izlesin ?"(f=1)

"Canlı derslerle çakışıyor." (f=1)

"İçerikler daha şeffaf ve açık olmalıdır." (f=1)

"İnternet, ailenin eğitime müdahil olması, teknoloji kullanımında zorluklar, anında geri dönüt alınamaması, soyut kalması." (f=1)

"EBA TV izlenmiyor çocuklar çok çabuk sıkılıyor EBA da ise 6 saat ders yapmak çok uzun ve sıkıcı geliyor üç veya dört ders yapmak daha verimli olacağını düşünüyorum. Öğrencilerimiz internet ve telefon problemi yaşadıkları için Eba'ya katılım yeterli seviyede değil." (f=1)

Tablo 4: Okul yöneticilerinin EBA içeriğinde yer alan kazanım değerlendirme soruları hakkındaki düşünceler

Görüşler	f
Yeterli	5
Yetersiz	4
Farklı soru tipleri olması daha iyi olur	3

Tablo 4'de "Okul yöneticilerinin EBA içeriğinde yer alan kazanım değerlendirme soruları hakkındaki " katılımcı görüşleri ele alınmıştır. İfade edilme sıklığı bakımından en çok frekansı olan görüşler: "Yeterli" (f=5) , Yetersiz (f= 4) ve Farklı soru tipleri olması daha iyi olur" (f= 3). "Öğretmenlerin EBA içeriğinde yer alan kazanım değerlendirme soruları " hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Sorular güzel. Başarılı. Çok güzel hazırlanmış. Bazı sınıf düzeylerinde çalışma yok. Kazanım değerlendirme sorularını gerçekten beğeniyorum. Hazırlayan öğretmenler yeni nesil sorularda çok iyi. Verimli faydalı buluyorum. Ben öğrencilerine uyguluyorum ve memnun kalıyorum. Zamanla içeriğin daha da gelişip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek donanıma sahip olacağına inanıyorum. Konularla örtüşüyor. Kaliteli ve güzel buluyorum." (f=5)

"Sorular yetersiz. Orijinal değiller. Arttırılmalıdır. Daha farklı soru tipleri eklenebilir. Yeni nesil sorulara daha uyumlu olmalıdır. 8. Ve 12.sınıflar hala özel program satın aldığına göre yeterli bulunmuyor. Yüz yüze yapılmayan değerlendirmelerde çok verimli olduğunu düşünmüyorum." (f=4)

"Daha da artırılabilir ve daha kapsamlı hale getirilebilir. Genel soruların kullanılması yerine, her öğretmenin kendi değerlendirmesini yapması daha uygun olacaktır. EBA içeriklerindeki sorular daha genel sorular şeklinde, geliştirilmesi gerekiyor. Ezbere dayalı. Daha fazla olabilir. Yüzeysel. Net bilmiyorum daha etkili olması gerekir. Daha kaliteli sorular olabilir. Çeşitliliği az olan sorular olarak değerlendiriyorum. Bilgiyi ölçemeye yönelik olmalıdır."(f=3)

Tablo 5: EBA ve EBA Tv uygulamasında yöneticiler açısından karşılaşılan teknik sorunlar hakkındaki düşünceler

Görüşler	f
Erişim sorunu	5
İnternetten kaynaklı sorunlar	3
Altyapı eksikliği	2
Sisteme girmede sıkıntı yaşanması	2

Tablo 5'de "EBA ve EBA Tv uygulamasında yöneticiler açısından karşılaşılan teknik sorunlar hakkındaki " katılımcı görüşleri ele alınmıştır. İfade edilme sıklığı bakımından en çok frekansı olan görüşler: "Erişim sorunu" (f=5) , İnternetten kaynaklı sorunlar" (f= 3), "Altyapı eksikliği" f= 2 ve "Sisteme girmede sıkıntı yaşanması" (f= 2). "Öğretmenlerin EBA ve EBA Tv uygulamasında yöneticiler açısından karşılaşılan teknik sorunlar" hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Veli, öğrenci, öğretmen, iletişim sorunları, donanım eksiklikleri, maddi yetersizlikler. bazı materyal yüklemelere sistem izin vermiyor. soru hazırlama kısmı çok uzun ve oldukça vakit alıcı." (f=5)

"Yoğunluktan kaynaklı sistem çalışmayabilir sürekli donmalar oluyor. Bağlanamama. İmkansızlıklar. Tablet, bilgisayar ve internet bağlantısı olmayan öğrenciler için çözüm üretme süreci." (f= 3).

"Sisteme girmek zor. Program yüklemek zaman alıcı. Sisteme giriş sorunları. Bazı zamanlar Eba'dan bağlanmak zor olabiliyor" (f= 2).

"Alt yapı eksikliği. İnternet altyapısının olmaması, sistemsel yoğunluk." f= 2

"İnternet, toplu bildirim toplu ders tanımlama yapılmaması, yoğunluk." (f= 3),

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına göre varılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yapıldığı okul yöneticilerinin verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Okul yöneticilerinin çoğunluğunun EBA ve EBA Tv kullanımını verimli buldukları, bir kısmının ise eksik yönlerinin fazla olduğu görülmektedir. Sağır (2017) de okul yöneticilerinde inovasyonel liderlik davranışlarının ortaya çıkarılması ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında, okul yöneticilerinin genellikle inovasyona açık olduklarını ve bunun da EBA kullanmaların olumlu yönde etki yapacağını ifade etmektedir. Fakat yapılan bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin EBA'nın (Eğitim Bilişim Ağı) teknolojik bağımlılığa neden olmasından dolayı EBA'nın zayıf yönüne dikkat çekildiğini göstermektedir.

MEB'in uzaktan eğitim sistemini (EBA ve EBA Tv) öğretmenin derse gireceği zamanı seçme özgürlüğü tanıyacağı, fırsat eşitsizliğini giderecek ve herkesin ulaşabileceği şekilde, yerli bir yazılım üzerinden gerçekleştirilmesi ve karşılıklı soru cevap şeklinde derslerin işlenmesi gerektiği şekilde tasarlaması gerektiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin dijital eğitimin EBA ve EBA TV kullanımında yaşanan sorunların, erişim sorunu, maddi sorunlar ve sistemsel sorunlar olduğu görülmektedir. Kartal (2017)'ın yapmış olduğu çalışmasında, EBA kullanımına engel olan faktörün okullarını fiziki alt yapısından kaynaklandığıdır. İnternet bağlantısının sınıflarda yeterli düzeyde olmayışı, var olan bağlantıların ise hızının çok düşük olması nedeniyle bağlantılarda sık sık kopmalar yaşanmasıdır. Arslan (2016), Güvendi (2014) ve Alabay (2015) da yapmış oldukları araştırmalarında okullarda EBA'nın kullanımı sırasındaki sorunlar ile ilgili olarak alt yapı sorunlarını dile getirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin EBA içeriğinde yer alan kazanım değerlendirme sorularını, bazısının yeterli gördüğü, bazısının, yetersiz gördüğü ve bir kısmının da farklı soru tipleri olması daha iyi olur" şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

EBA ve EBA Tv uygulamasında yöneticiler açısından karşılaşılan teknik sorunların, erişim sorunu, internetten kaynaklı sorunlar, altyapı eksikliği ve sisteme girmede yaşanan sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda

Güvendi (2014) Fatih Projesi kurulumu yapılan okullardaki öğretmenlerin, okullarda fiziksel alt yapı eksikliğinin olması nedeniyle internet bağlantısında sorunların yaşanmasının sitenin EBA'nın kullanımını engellediğini ifade etmişlerdir. Alabay (2015) Okullardaki internet altyapı eksikliğinin EBA'nın kullanımını engellediğini, sağlıklı dönütler alınamadığını ifade etmişlerdir. Arslan (2016) ise araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, EBA'nın içeriğine çevrimiçi katılmak istediklerinde teknik sıkıntılar yaşandığını, karşılaşılan bu zorluklar nedeniyle verim alamadıklarını ve alt yapı eksikliğinin giderilmediği konularına değindikleri görülmektedir.

Öneriler

1- Farklı çalışma grupları ile uzaktan eğitim süreci farklı yönleriyle araştırılabilir.

2- Teknolojinin gelişmesi ile beraber uzaktan eğitimin yaygınlaşacağı düşüncesiyle yöneticilere hizmet içi eğitim verilmelidir.

3- MEB uzaktan eğitim sistemini (EBA ve EBA Tv)'yi, öğretmenin derse gireceği zamanı seçme özgürlüğü tanıyabileceği, fırsat eşitsizliğini giderecek ve herkesin ulaşabileceği şekilde tasarlamalıdır.

4- Okul yöneticilerinin yaşadığı erişim sorunu, internetten kaynaklı sorunlar, altyapı eksikliği ve sisteme girmede yaşanan sıkıntılar giderilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Alabay, A. (2015). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ve Öğrencilerinin Eba(Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına Ilişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Istanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Alabay, A., Taşdelen, V. (2017).Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Eba (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Özel Sayı - 2017

Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi,* Ankara.

Arslan, Z. (2016). Eğitim Bilişim Ağın'daki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşıgülü, D. (2017). *Okul Yöneticilerinin Eğitim Sürecindeki Teknoloji Kabul Durumları Ve Eğitim Sürecine Etkileri* . Proje. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi* (7.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Bamford DR, (2003). Forrester PL. Managing Planned and Emergent Change Within An Operations Management Environment. *International Journal of Operations & Production Management.*

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ.E. (1992).*Yönetimde insan ilişkileri,* Yönetsel davranış. Ankara: Gül Yayınevi.

Burnes B. (1996*). No such thing as … a "one best way" to manage organizational change. Management Decision.*

Burnes B. (2004). Kurt Lewin and complexity theories: back to the future? *Journal of Change Management.*

Bursalıoğlu, Z. (2000*). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Basım). Ankara: Pegem Akadem

Christie, P., & Lingard, B. (2001). *Capturing complexity in educational leadership. Retrieved from* https://eric.ed.gov/?id=ED461930.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 121-136.

Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338–356.

Drucker, Peter F. (1999); *"Gelecekte İşlerin Alacağı Şekil*", Ed:Frances Hesselbein, Paul M. Cohen, Çev:Salim Atay, MESS Yayınları,

Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ve Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EBA (t.y.). EBA. http://www.eba.gov.tr/ adresinden 6.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi,* 162(3).

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık

Eren, E., ve Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 232-251.

Ertürk S, (1998). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, Ankara

Golden, M. (2004). Technology's potential, promise for enhancing student learning. *The Journal of Technological Horizons In Education*, 31(12), 42.

Güvendi, G.M. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim Ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

Huczynski, A. ve Buchanan, D. (1991). *Organizational behaviour.* Prentice Hall, UK.

Hudanich, N. V. (2002). *Identifying Educational Technology Leadership Competencies for New Jersey's School Superintendents (Doctoral dissertation*). Seton Hall University, South Orange, New Jersey, United States.

Kartal. H. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Hakkındaki Görüşleri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi,* Ankara: Geliştirilmiş Beşinci Basım Set Ofset Matbaacılık

Kearsley, G., & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 50- 60.

Kocel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği,* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Koçel, T. (2003), *İşletme Yöneticiliği*, No: 45, İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Marşap, A. (1995). *Yönetim Kotrol Sistemleri*, Ankara: KHO Basımı.

Orlikowski WJ, Yates J. (2002*). It's About Time: Temporal Structuring in Organizations.* Organization Science.

Özcan, A. ve Polat, S. (2016). Öğretim elemanlarının öğrencilerde görmek istediği değerler. *International Online Journal of Educational Sciences,*8(1), 138-149.

Özdemir, S. (2000): *Eğitimde Örgütsel Yenileşme,* Ankara: Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı

Özden, Y.(1999 a): *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özmantar, Z. ve Çetin Y. (2017). Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14(37), ss.261-284.

Pettigrew AM, Woodman RW, Cameron KS. (2001). Studying organizational change and development: *Challenges for future research. Academy of Management Journal.*

Robbins, S.R., & Judge, T.A.(2013), *Organizational Behavior*, 15th Ed., Pearson, US.

Sagir, M. (2017). Innovational Leadership in School Management. Üniversitepark Bülten| Universitepark Bulletin. (6) 1, 45-55.

Saklan, H. (2017). Bazı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Hakkındaki Görüşleri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Savur, N. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Skirstad B, Chelladurai P. (2011). For "Love" and Money: A Sports Club's Innovative Response to Multiple Logics Theoretical Framework: *Journal of Sport Management.*

Strang, K. D. (2007). *Examining effective technology project leadership traits and behaviors.* Computers in Human Behavior, 23(1), 424-462.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Tan, S.C. (2010). *School technology leadership: Lessons from empirical research*. In C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), Curriculum, technology ve transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp.896-906). Retrieved from http://ascilite.org.au/conference s/sydney10/procs/Seng-chee-tan-full.pdf.

Taşdemir, E. (2009). Toplumların idaresinde liderler ve yöneticiler. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 29, 149-165.

Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi,* 22(80), 57-83.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Educiation Management

İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Primary School Teachers' Self-efficiency and Organizational Commitment Levels

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından önemlidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada 67 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Özyeterlilik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir. Buna göre %95 güven seviyesinde anlamlı ilişki yokken, %90 güven seviyesinde anlamlı ilişki vardır. Buna göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki mevcuttur**.**

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özyeterlilik, Örgütsel Bağlılık

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' self-efficacy levels and organizational commitment levels. The research is important in terms of examining the relationship between teachers' self-efficacy levels and organizational commitment levels. A descriptive survey model was used in the research. The universe of the research consists of school administrators. In the study, 67 school administrators were reached. A questionnaire form was used to collect data in the study. The relationship between self-efficacy and organizational commitment was examined with the Pearson Correlation test. Accordingly, while there is no significant relationship at the 95% confidence level, there is a significant relationship at the 90% confidence level. Accordingly, there is a positive relationship between self-efficacy and organizational commitment.

Keywords: Teacher Self-Efficacy, Organizational Commitment

Mutlu Tosun [1]
Cem Özgür Aydıner [2]
Şebnem Yaşar [3]
Ergin Bakaroğlu [4]
Mustafa Narlı [5]
Gülnihal Süslüer [6]

How to Cite This Article
Tosun, M., Aydıner, C. Ö., Yaşar, Ş., Bakaroğlu, E., Narlı, M. & Süslüer, G. (2023). "İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5167-5177. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67657

Arrival: 11 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Problem Durumu

Artan küresel rekabet, organizasyonları yapıcı, yaratıcı ve entegre çalışanları tutmaya ve rekabet avantajı elde etmeye zorlamakta ve şirketler arasındaki rekabet ön plana çıkmaktadır. Bu da örgütsel ve bireysel ihtiyaç ve beklentilerin bu doğrultuda farklılaştırılmasında çok sayıda zorluğa yol açar.

Özel ya da kamu çalışanları, kurumlar tarafından üretilen mal ve hizmetlerin kalitesi, verimliliği ve etkinliği açısından kritik öneme sahiptir. Öte yandan, örgütsel bağlılık, çalışanların kuruluşun amaçlarını kabul etmeleri, kuruluşta kalma isteklerini sürdürmeleri, kuruluşun yönetim ve faaliyetlerine katılmaları ve organizasyonda yaratıcı ve yenilikçi olmaları için önemli bir sonuçtur (Durna ve Eren, 2005).

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları incelenerek örgütsel bağlılık düzeylerini şekillendiren faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin özyeterlik ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Alt Amaçlar

✓ Araştırma katılımcılarının demografik özelliklerini açıklayabilmek.

[1] Okul Müdürü., MEB, İstanbul, Türkiye
[2] Okul Müdürü., MEB, İzmir, Türkiye
[3] Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye
[4-5] Müdür Yardımcısı., MEB, İstanbul, Türkiye
[6] Müdür Yardımcısı., MEB, İzmir, Türkiye

✓ Öğretmenlerinöz yeterlilik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini ortaya koymak.

Araştırmanın Önemi

Araştırma ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından önemlidir.

Sayıltılar

✓ Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

✓ Araştırmada kullanılan anket formunun araştırmanın amacını açıklamada yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

✓ Araştırma ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

✓ Bu araştırma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öz yeterlik: Kişinin belirli bir performansı sergilemek için gerekenleri organize edip, başarıyla gerçekleştirme kapasitesine yönelik kendi değerlendirmesidir (Korkut, 2009:15).

Öğretmenin Öz Yeterlik Algısı: Öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Üstüner vd., 2009).

Örgütsel Bağlılık: "Genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inancı da kapsamına alarak bireyin örgütle olan psikolojik bağlılığını ifade eder " (Çetin, 2004).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Özyeterlilik Kavramı

Bandura'nın özgün tanımından günümüze öz-yeterlik, psikolojiden insan kaynakları yönetimine kadar pek çok alanda çeşitli faktörlerle ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Günümüzde öz yeterlik önemli bir faktör olarak ifade edilmektedir. Öz-yeterliğin bu önemi kazanmasına izin veren temel bir noktadan bahsetmek gerekir. Birincisi, araştırma, öz-yeterlik kavramının gelecekteki kazançların geçmiş kazançlar veya bilişsel performans seviyelerinden daha iyi bir göstergesi olduğunu göstermiştir. İkincisi, öz yeterliliği geliştirmenin performansı iyileştirdiği ve en önemlisi öz yeterliliği doğrudan değiştirebileceği gösterilmiştir. Son olarak, öz yeterliliğin çaba üzerindeki etkisi vardır. Bireyin yüksek düzeyde başarı gösterebileceğine olan inancı, bir etkinlikte gösterebileceği çaba, bir sorunla karşılaşıldığında o etkinliği sürdürmek için gerekli azim düzeyi ve olumsuzlukların bir an önce düzelmesini ifade eder. (Bandura, 1986; aktaran Karahan, 2006).

Öz Yeterlik İnancının Önemi

Öz-yeterlik inançları insanların yaşamlarında çok önemlidir. Çünkü öz-yeterlik inançları, insanların hedefleri nasıl belirleyip başardıklarını, motivasyonlarını, çevreleriyle ilişkilerini, olumlu ve olumsuz düşüncelerini, aksiliklerle karşılaştıklarında ne kadar çaba gösterdiklerini belirler. İnsanlar bir durumla karşılaştıklarında başarılı olup olamayacaklarına karar verirler. Bu kararlar alındığında performans etkilenir. Yani yaşanmış olayları başarılı bir şekilde geçmek için kendi muhakeme seviyenizin yüksek olması gerekmektedir. Bu açıdan yaşamda karşılaştığımız durumlarda öz-yeterlik inançları önemli rol oynamaktadır (Seçkin, 2011:25).Öz yeterlik motivasyon için çok önemlidir. Öz yeterlik, insanların hedeflerine ulaşma konusundaki güvenlerine bağlı olduğundan, başarılı olma motivasyonu artacak ve bu süreçte giderek daha fazla insan öz yeterliliğe inanacaktır (Zimmerman, 2000).

Örgüt Kavramı

Kurumlar hedeflerine ulaştıkları sürece hayatta kalabilirler. Kuruluşların sürdürülebilirliği, etkinlik ve yetkinliklerine bağlıdır. Etkinlik, ortak hedefe ulaşmakla ilgilidir. Amacın ne derece gerçekleştirildiği bir etkinlik ölçüsüdür. Yetkinlik, bireysel gereksinimleri karşılamakla ilgilidir. Organizasyonun amacına ulaşmak için işbirliği yapmak isteyen yeterli sayıda bireyin sağlanması bir yetkinlik ölçüsüdür (Barnard, 1982). Organizasyonun içinde personelin başarısını etkileyen faktörler arasında organizasyon yapısı, hedefler, politikalar, görev, yetki ve sorumluluk bölümü, çalışma koşulları vb. gibi organizasyonel unsurlar bulunmaktadır (Canman, 1993). Kurumların varlıklarını koruma çabalarının temel faaliyetlerinden ve nihai hedeflerinden biri örgütsel bağlılıktır. Nitekim örgütsel bağlılığa sahip kişiler kuruma daha adapte olan, daha tatmin olan, daha verimli, daha yüksek bir sadakat ve yükümlülük derecesi ile çalışan ve organizasyonda daha az maliyete sebep olmaktadırlar (Balcı, 2003).

Organizasyonlar, insanların sınırlı fakat çeşitli yeteneklerinden yararlanır. İnsanlar, çeşitli ve sınırlı düşünme ve anlama becerilerini organizasyonlar aracılığıyla birleştirerek kişisel güçlü ve yeteneklerini aşan hedeflerine ulaşırlar. Organizasyon, bireysel fırsatları geliştiren bir araçtır. Bu, bireysel hedeflere ulaşmanın bir yoludur. Organizasyon, bireysel amaçlara ulaşmanın bir aracıdır, kişi, bir organizasyonun amaçlarına ulaşmanın bir aracıdır. Organizasyon insanlara çok şey yapma fırsatı verir (Aydın, 2010, 13).

Organizasyon, personellerin bir arada çalıştığı çalıştıklarında ilişkiler, bağlar, roller, davranışlar, iletişim ve benzeri unsurlardan meydana gelir (Başaran, 1989). Organizasyon insan işbirliği ihtiyacından oluşur. Organizasyon kavramı öncelik olarak insan faktörünü çağrıştırır. İnsan faktörü, davranışlarını anlamlar kurarak ilerleten canlıdır (Aydın, 2010; Şişman, 2007). Eğitim yapısı, devletin kurduğu ve ülke düzeyinde yayılan eğitim kurumları ve okullarının bir bütünü olarak tanımlayarak, ulusun tüm üyelerinin haklarını elde etmek ve devletin eğitimden beklediği faydaları sağlama etkinliklerini ifade etmektedir (Başaran, 2006).

Örgütsel Bağlılık

Aidiyet duygusu temelinde şekillenen bağlılık kavramı örgüt ile birey arasında bir takım bağların meydana gelmesini ve örgütte iş gören bireylerin örgütün amaç ve hedefleri etrafında bir araya gelmelerini sağlamaktadır. Örgüt yönetiminin vazifelerinin en başında örgütteki insan gücünü örgütün hedefleri doğrultusunda en etkili bir biçimde kullanmak, gerekli organizasyonu yapmak ve verimliliği arttırmaktır (Çelebi 2009).

Kişiler, temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak için kendi beceri ve kapasitelerinden yararlanabilecekleri bir görevde yer alma beklentisiyle organizasyona girmektedirler. Organizasyon bu talepleri karşıladığı müddetçe kurumsal bağlılık devam etmektedir. Tam tersine, bireylerin beklentileri karşılanmazsa, kişi kabiliyetlerini kullanamamakta ve kabiliyetleri dışındaki görevlerde bulunarak kurumsal sadakati azalmaktadır. Örgütsel bağlılık, kuruluşta denge oluşturan faktörlerdendir. Personelin kuruluşa bağlılık düzeyi, bir yandan diğer işçilerin kabul durumuna, öte yandan da çalışanın beklentilerini karşılama derecesiyle alakalıdır. Örgütsel bağlılık, personelin organizasyonun dair görüş ve inançlarını ifade ettiğinden, personel organizasyonuna bağlılık hissettiğinde bir organizasyonun mutlu bir üyesi olmaktadır. Aynı zamanda organizasyona dair pozitif duygu ve inançları taşır, ayrıca organizasyonun gelişimi için çaba göstermektedir (Kartal, 2007).

Devamsızlık, örgütsel bağlılığın bir unsurudur. İşten çıkma niyeti benzeri farklı iş tutumları veya demografik unsurlar kurumsal yapı ya da rol çatışmaları örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Gündoğan, 2009). Örgütsel bağlılıkta etkili unsurlar aşağıdaki gibidir (Boylu, 2007):

- ✓ Tecrübe, cinsiyet ve yaş
- ✓ Kurumsal güven, doyum ve adalet
- ✓ Sürdürülen görevin önemi ve sağlanan teşvik
- ✓ Karar verme döneminde iştirak ve görev kapsamında bulunma
- ✓ Görevi tanıma, güvenliği ve uzaklaşma
- ✓ Ücret harici edinilen haklar ve medeni hal
- ✓ Görev saati, işin rutini, çaresiz olma, ödüllendirme
- ✓ Meslektaşlar, ücret, iş imkanları
- ✓ Farkı iş fırsatları, liderlik tutumları, personele gösterilen alaka olarak sıralanabilir.

Örgütün hedef ve misyonlarını benimsemek, örgüt bünyesinde fedakarlık tutumu, örgüt üyeliğinin devamlılığında güçlü arzu duyma, kurum kimliğiyle özdeşleşebilme ve bireyin kurumsal kural ve değerleri kendi dünyasında yorumlayarak kabullenip içselleştirme kurumsal bağlılık göstergeleri olarak sıralanmaktadır (Gündoğan, 2009).

Örgütsel bağlılık, organizasyonun amaç ve değerlerini kabullenmek, organizasyonun bir parçası olmaya çalışmak ve güçlü bir aile üyesi gibi hissetmek şeklinde tanımlanır (Steers, 1977). Örgütsel bağlılığın geliştirilmesine yönelik üç bağlılık yaklaşımına odaklanmış ve bunlar katılım, birbirine bağlılık ve kontrol taahhüdü olarak sınıflandırılmıştır (Mowday, Porter ve Steers, 1982).

Çok yönlü açıdan incelenen örgütsel bağlılık, normatif, devamlılık ve duygusal bağlılık olarak türlere ayrılmıştır (Allen ve Meyer, 1996; Meyer ve Allen, 1997).

Bir araştırma kapsamında örgütsel bağlılık eğitim sektöründe incelenerek, yöneticilerin demokratik tutumlarıyla okul müdürlerinin örgüte bağlılıklarında pozitif ve eş yönde ilişki saptanırken; eğitim yöneticilerden demokratik tutumda bulunanların okul müdürlerinin okla bağlılıklarında iyileştirici etki yarattığı belirtilmiştir. Öte yandan ilgili

olmayan ve otoriter ve tutum gösteren Öğretmenlerinokul müdürlerinin örgüte bağlılık düzeylerinde negatif etki yarattığı belirtilmektedir (Terzi ve Kurt, 2005).

Örgütsel bağlılık üniversite düzeyinde incelendiğinde ise akademik ve idari personellerde personellerin demografik niteliklerinin bağlılık düzeyini etkileyenler olduğu kadar etkisi olmayanlara da rastlanılmaktadır (Özsoy, Ergül ve Bayık, 2004). Örgütsel bağlılık, kişisel niteliklerin duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı üzerindeki etkileri incelenirken her bir kişisel niteliğin, örgütsel bağlılık türleriyle anlamlı ilişkileri bulunduğu kanısına varılmıştır (Çöl ve Gül, 2005).

Personellerin görevlerine ilişkin tutumlarıyla ilişkili örgütsel bağlılık (Mowday vd., 1979);

- ✓ Personellerin kurumun hedef ve inançlarına sadık olması
- ✓ Kurumun hedefleri doğrultusunda çaba gösterme arzusu
- ✓ Kurumda devamlılık ve kuruma devamlılığı süreklilik arz etmesinde duyulan istektir

Kişinin kuruma dair bağındaki güç örgütsel bağlılık şeklinde açıklanmaktadır (Wahn, 1998). Kurumsal bağlılık, kişilerin sadakat davranışları nihayetinde meydana gelen tutumsal hareketlerdir (Reichers, 1985). Başka bir örgütsel bağlılık tanımı, kişi ve kurum arasındaki duyulan adaptasyonun işlevi şeklindedir (Bateman and Strasser, 1984).

Örgütsel bağlılık üzerine şimdiye dek yapılan açıklamalardan da görüleceği üzere kavramın çeşitli içerikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla kurum ve personel arası ilişkide yapı ve yapımının gelişiminde görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Mathieu ve Zajac, 1990). Fakat örgütsel bağlılığın davranışsal ya da tutumsal temele dayandırılarak açıklanmada fikir birliği sağlanmıştır. Başka bir deyişle personeller davranışsal ya da tutumsal neden sunularak örgüt üyeliklerini sürdürmektedirler (Çöl, 2005). Böylece sosyal psikolog sahasındaki bilim adamları örgütsel bağlılığı davranışsal bağlılıkla ilişkilendirirken örgütsel davranış sahasındakiler tutumsal bağlılıkla özdeşleştirmektedirler (Mowday, Porter ve Streers, 1982).

Tutum genellikle kuruluşun entegrasyonunun ve katılımının gücü olarak ifade edilir (Porter vd., 1974). Bu tür bir taahhüt işçilerin örgütleriyle olan ilişkisine odaklanmaktadır. Böyle bir taahhütte kurumun, bu değerleri ve hedefleri olan kuruluşun değerleri ve hedefleri ile tutarlı olması gerekir (Meyer ve Allen, 1997).

Tutumsal bağlılık üç bileşenden oluşan bir süreç olarak incelenmktedir. Bunlar: örgütsel amaç ve değerlerle özdeşleşme, iş faaliyetlerine yüksek katılım ve örgüte sadık bağlılıktır (Morris ve Sherman, 1981). Bu bileşenlere dayanarak, sadakat, örgütsel dağılım, organizasyon ve katılım taahhüdüne yol açan yönelim olarak tanımlanır. Aslında, bağlılığın bu tür davranışsal sonuçları da bağlılığın sürekliliğini veya değişmesini sağlayan koşulları etkiler (Topaloğlu ve Sökmen, 2001).

Davranışsal bağlılık çoğunlukla insanların geçmiş davranışları nedeniyle örgüte bağlı kalmaları için geçen süreyle ilgilidir (Mowday, Porters ve Steers, 1982). Davranışsal bağlılık, belirli bir organizasyonda uzun zamandır var olan insanların sorunu ve onunla nasıl başa çıkılacağı kavramıdır. Davranışlara bağlılık gösteren işverenler, kuruluşun kendisiyle değil, belirli bir faaliyetle ilişkilidir. Başka bir deyişle, davranışsal bağlılık bireyin davranışına organizasyondan daha fazla yönelir (Meyer ve Allen, 1997). Birey harekete geçtikten sonra, belirli faktörler nedeniyle davranışlarını sürdürür ve bir süre sonra da devam ettiği bu davranışla bağlantılıdır (Oliver, 1990; Meyer ve Allen, 1991

Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

TDK'ya göre bağlılık"bağlı olma durumu", "birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat" şeklinde tanımlanır. Bağlılık, kişisel gereksinimlerle kurumsal hedef ve değerleri ilişkilendirmekte olan kanaldır (Buchanan, 1972).

Bireyin organizasyon veya sisteme bağlılığını gösteren örgütsel bağlılık kavramı, son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuştur. Literatürde örgütsel bağlılık ile ilgili birçok tanım vardır (Mowday, Porter ve Steers, 1982).

Örgütsel bağlılık, organizasyonu ve hedeflerini olumlu bir şekilde değerlendirir (Sheldon, 1971). Organizasyonun değerleri ve amaçları, bireyin bu amaç ve değerlerle ilgili rolü ve organizasyonun tek araçsal değerinin ötesindeki kendi varlığı na duygusal bir yakınlıktır (Buchanan, 1974). Bu, örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların toplamıdır (Wiener (1982). Bireyin örgüt ve hedefleri ile özdeşleştirildiği ve örgüt üyeliğini sürdürmek istediği bir durum olarak tanımlanır (Blau ve Boal, 1987).

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle ilişkisini yansıtan ve örgütte kalma kararlarını ifade eden ruhsal durumu betimler (Meyer and Allen, 1997).

Örgütsel bağlılık geniş çapta kişilerin bağlılığın doğasına, örgütsel amaç ve çıkarları koruma arzusuna, organizasyonun gerektirdiği şekilde davranmaya ve paylaşılanların ahlaki ve psikolojik gücüne daha fazla odaklandığını göstermektedir. organizasyon ile birlik. Bazı durumlarda, örgütsel bağlılık, çalışanın kuruluşun farklı birimlerine ve öğelerine olan bağlılığı olarak kabul edilir (Balay, 2000).

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık; bu iş çalışan bireylerin kendi iradesi ile kurumsal duygusal kalmak arzusu olarak açıklanır (Meyer ve Allen, 1997). Bu taahhütte, çalışanlar kendilerini organizasyonun bir parçası olarak görürler ve organizasyon onlar için büyük bir anlam ve öneme sahiptir (Balay, 2000).

Duygusal bağlılığı yüksek çalışanlar organizasyonda kalmak için organizasyonda kalırlar. (Meyer ve Allen, 1991). Duygusal bağlılık; bireyin iş deneyimlerinin, algılarının ve kişisel özelliklerinin örgüte karşı olumlu tutumlarının bir sonucu olarak birleşimi (Mowday vd., 1982)

Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, çalışanların kuruluşlarına yaptıkları yatırımlar sonucunda. Buna göre, süreklilik taahhüdü, çalışanların organizasyonda kaldıkları süre boyunca emek, zaman, çaba, statü ve para gibi kazanımlarını kaybedeceklerine olan bağlılıktır (Obeng ve Ugboro, 2003). Bu taahhütte birey istese bile organizasyondan ayrılmaz. Çünkü organizasyondan ayrılmak ona pahalıya patlayacak ve bazı zorluklar yaratacak. Bu nedenle süreklilik taahhüdünde esas olan kuruluşta kalma ihtiyacıdır (Yalçın ve iplik, 2005).

Devam bağlılığında personeller organizasyondan ayrılmanın maliyetinin farkındadır. Katılmaya kararlı çalışanlar, organizasyonda kalmaları gerektiğinden örgüte üye olmaya devam ederler (Meyer ve Allen, 1991). Kuruluşa bağlılığını sürdüren bir kişi, kuruluştan ayrılırsa daha az seçeneği olacağı fikrine sahiptir. Bazı insanlar başka iş bulamadıkları için organizasyonda kalıyorlar. Bazılarının sağlık, aile sorunları ya da işi sevmek yerine emekliliğe yakın olmak için zorlayıcı nedenleri vardır (Dunham, Grube ve Castaneda, 1994).

Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık; kuruluşlarına karşı sorumluluk ve yükümlülükleri olduğuna inanan ve bu nedenle çalıştıkları organizasyonda kalmak zorunda hissedilen çalışanlara dayalı temel bir çerçeve üzerine kuruludur (Wasti, 2002).

Normatif Bağlılık çalışanları ahlaki olarak organizasyonda kalma zorunluluğu hissederler. Yüksek normatif taahhütlere sahip çalışanlar organizasyonda kalmaları gerektiğini düşünürler (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağ düzeyi, çalışanların bireysel, ailesel, sosyal ve kültürel gelişim farklılıklarına bağlı olarak değişebilir. Normatif bağlılık, birey ve örgüt arasında psikolojik bir anlaşma olarak da görülebilir (Meyer ve Allen, 1997).

Duygusal bağlılığı olan bir kişi, organizasyonda kalma taahhüdü olan bir kişi ve normatif bir bağlılığa sahip bir kişi organizasyonda kalmalıdır (Allen ve Meyer, 1990). Örgütsel bağlılık, örgüte sadakat, katılımcı yönetim, aile hayatı, sosyalleşme süreci gibi faktörler normatif bağlılıkta rol oynamaktadır (Dunham vd., 1994). Çalışanların bağlılıklarını daha iyi anlamak için, bağlılığın bu üç boyutunun birlikte değerlendirilmesi gerekir. Nitekim bireyler söz konusu bağlılık düzeylerine farklı seviyelerde tutum gösterebilmektedirler (Meyer vd., 1993).

Kanter'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

İş gören tarafından kuralların desteklenmesi, grup veya örgüt liderlerine olan bağlılık, kontrol bağlılığı kavramını ifade etmektedir. Örgüt içinde alının kararların ve koyulan kuralların örgütün hedef ve amaçların yönelik ve örgüt menfaati için ortaya konduğunun iş gören tarafından içselleştirilip anlaşılması durumunda kontrol bağlılığı dediğimiz husus ortaya çıkar ve bahsi geçen kural ve kararlara uyulması bir mecburiyet halini alır (Topaloğlu,2010:63).

Bahsi geçen ve Kanter'in ortaya koyduğu üç bağlılık çeşidinin birbirinden göre faklı neticeleri vardır, işgörenlerin örgütte kalma ihtimalinin yükseldiği bağlılık türü devama yönelik bağlılıkken dışarıdan gelen tehditlere karşı kendini savunma gücünün daha yüksek olduğu tür ise kenetlenme bağlılığıdır. Üçüncü tür olan kontrol bağlılığını taşıyan işgörenlerin ise örgütleri ile değer yargıları ve normlar anlamında son derece uyum içinde oldukları görülmektedir (Varoğlu, 1993:7;Sökmen, 2000: 36; İlsev, 1997: 10-11).

Bu üç bağlılık türünün büyük ölçüde birbirleri ile alakalı oldukları Kanter tarafından savunulmaktadır, bu üç tür de işgören üzerinde ortak bir etki yaratmak suretiyle işgören ile örgüt arasındaki bağı güçlendirmeyi amaçlarlar (Gündoğan,2009:45).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul / Bahçelievler ilçesidir. Örneklemi ise evren içerisindeki İlkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada 67 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında anket uygulanan yöneticilerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 1: Cinsiyete Yönelik Bulgular

	Frekans	**%**
Erkek	41	61,2
Kadın	26	38,8
Toplam	**67**	**100,0**

Katılımcıların %61,2'i erkektir.

Tablo 2: Yaşa Yönelik Bulgular

	Frekans	**%**
20-24	2	3,0
25-29	8	11,9
30-34	5	7,5
35-39	13	19,4
40 ve üzeri	39	58,2
Toplam	**67**	**100,0**

Katılımcıların %58,2'si 40 yaş ve üzerindedir.

Tablo 3: Eğitim Seviyesine Yönelik Bulgular

	Frekans	**%**
Lisans	50	74,6
Yüksek Lisans	17	25,4
Toplam	**67**	**100,0**

Katılımcıların %74,6'sı lisans mezunudur.

Tablo 4: Çalıştığı Kurumda Hizmet Süresine Yönelik Bulgular

	Frekans	**%**
Cevaplamayan	1	1,5
1-5 Yıl	43	64,2
11-15 Yıl	3	4,5
21 ve üzeri	6	9,0
6-10 Yıl	14	20,9
Toplam	**67**	**100,0**

Katılımcıların %64,2'si 1-5 yıldır kurumda çalışmaktadır.

Tablo 5: Kıdeme Yönelik Bulgular

	Frekans	**%**
Cevaplamayan	1	1,5
1-5	8	11,9
11-15	5	7,5
16-20	20	29,9
21 ve üzeri	23	34,3
6-10	10	14,9

	Frekans	%
Cevaplamayan	1	1,5
1-5	8	11,9
11-15	5	7,5
16-20	20	29,9
21 ve üzeri	23	34,3
6-10	10	14,9
Toplam	**67**	**100,0**

Katılımcıların %34,3'ü 21 yıl ve üzeri zamanlık kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Özyeterlilik ölçeği Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) çalışmasından alınmıştır. Temel Bileşenler Faktör Analizi sonucunda öz değeri 1.0'den büyük 6 faktör bulunmasına rağmen, ölçeğin tek faktörde toplanma eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin okula bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" veri toplama aracı kullanılacaktır. Uygulanan veri toplama aracında (EK1) öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve kıdemini belirlemeye yönelik soru maddeleri de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Google Drive kullanılmıştır. Google Drive üzerinden mail grupları üzerinden anketlerin dağıtımı yapılmıştır. Anket dağıtımı sonrasında veriler Excel üzerinden indirilerek analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Veri analizinde demografik özelliklerin analizi için frekans ve yüzde analizlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca ilişki analizleri için t testi, ANOVA testi ve Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 6: Cinsiyet ile Özyeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Özyeterlilik	Erkek	3,42	1,24	0,941	0,514
	Kadın	3,26	1,25		
Yönetsel Etkinlik	Erkek	3,20	1,36	0,831	0,621
	Kadın	3,36	1,32		

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 7: Yaş ile Özyeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Özyeterlilik	20-24	3,48	1,26	0,981	0,581
	25-29	3,36	1,42		
	30-34	3,27	1,25		
	35-39	3,35	1,34		
	40 ve üzeri	3,26	1,25		
Yönetsel Etkinlik	20-24	3,21	1,36	1,201	0,314
	25-29	3,24	1,45		
	30-34	3,25	1,36		
	35-39	3,36	1,41		
	40 ve üzeri	3,36	1,39		

Öğretmenlerin yaşlarına göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 8: Eğitim Düzeyi ile Özyeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Özyeterlilik	Lisans	3,46	1,24	0,741	0,744
	Yüksek Lisans	3,36	1,27		
Yönetsel Etkinlik	Lisans	3,16	1,35	0,865	0,620
	Yüksek Lisans	3,38	1,33		

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 9: Çalıştığı Kurum ile Özyeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Özyeterlilik	İlkokul	3,52	1,24	1,651	0,105
	Lise	3,54	1,65		
	Ortaokul	3,24	1,38		
Yönetsel Etkinlik	İlkokul	3,12	1,38	0,988	0,530
	Lise	3,42	1,56		
	Ortaokul	3,38	1,41		

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 10: Kıdem ile Özyeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Özyeterlilik	1-5	3,44	1,25	0,925	0,521
	11-15	3,35	1,42		
	16-20	3,23	1,23		
	21 ve üzeri	3,36	1,36		
	6-10	3,24	1,24		
Yönetsel Etkinlik	1-5	3,28	1,37	1,232	0,396
	11-15	3,20	1,48		
	16-20	3,21	1,35		
	21 ve üzeri	3,33	1,42		
	6-10	3,30	1,33		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 11: Özyeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Testi

		Özyeterlilik	Yönetsel etkinlik
Özyeterlilik	Pearson Correlation	1	,241
	Sig. (2-tailed)		,053
	N	65	65
Yönetsel Etkinlik	Pearson Correlation	,241	1
	Sig. (2-tailed)	,053	
	N	65	65

Özyeterlilik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir. Buna göre %95 güven seviyesinde anlamlı ilişki yokken, %90 güven seviyesinde anlamlı ilişki vardır. Buna göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki mevcuttur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- ✓ Katılımcıların %61,2'i erkektir.
- ✓ Katılımcıların %58,2'si 40 yaş ve üzerindedir.
- ✓ Katılımcıların %74,6'sı lisans mezunudur.
- ✓ Katılımcıların %64,2'si 1-5 yıldır kurumda çalışmaktadır.
- ✓ Katılımcıların %34,3'ü 21 yıl ve üzeri zamanlık kıdeme sahiptir.
- ✓ Özyeterlilik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir. Buna göre %95 güven seviyesinde anlamlı ilişki yokken, %90 güven seviyesinde anlamlı ilişki vardır. Buna göre özyeterlilik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki mevcuttur.

Tartışma

Vural ve Hamurcu (2008), Dokuz Eylül Üniversitesi Buka Eğitim Bölümü'nden 140 okul öncesi öğretmen adayı ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Görüşleri başlıklı bir çalışma

yürütmüştür. Bu çalışma, 1. ve 3. sınıflardaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, 3. Öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri alt boyutları sınıf öğretmeni adaylarında birinci sınıf adaylarına göre daha yüksek puanlanmıştır.

Kesgin (2006), Denizli'de görev yapan 184 öğretmenle çalışarak okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarının kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı bir yüksek lisans tezi üretmiştir. araştırmak Öğretmenlerin öz yeterliği yüksek olarak derecelendirilmiştir. Medeni durum, yaş, aylık gelir, eğitim durumu, hizmet yılı gibi değişkenlere göre anaokulu öğretmenleri arasında öz-yeterlik açısından anlamlı bir fark yoktu.

Kesicioğlu ve Güven (2014), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini ve problem çözme, empati ve iletişim becerileri ile ilişkilerini araştırmışlardır. Çalışma, öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerileri ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1): 98-110.

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1): 93-102.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz - Yeterlik Algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21: 1-8.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2): 117-148. Web:https://www.uky.edu/~eushe2/ Bandura/Bandura1993EP.pdf

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy, The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era. European Psychologist, 7 (1): 2-16. Web: https://pdfs.semanticscholar.org/275d/3d038a41396496ac3825f25833c79e4e 0ff0.pdf

Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Teaching and Teacher Education, 16: 239-253. Web: https://core.ac.uk/download/pdf/55534212.pdf

Çelik, K. (2015). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik . Tanrıöğen, A. ve Sarpkaya, R. (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y.(2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19: 207-237.

Çubukçu, Z., Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1(8), 57-74.

Dağlıoğlu, H.E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri Ve Özellikleri. Milli Eğitim Dergisi.186(36), 72-84.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N.(2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159): 96-111.

Erden, M. ve Akman, Y. (1997).Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınları.

İlter, Ş. ve Köksalan, B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Olan Tutumları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1): 113 – 128.

Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenler oyun öğretimine ilişkin özyeterliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(5): 1371-1383.

Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Web:http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, İzmit.

Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgilerbenlik kavramları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Özgül, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlik İnançları. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.

Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy. Web: https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html

Sağlam, F. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Seçkin, A. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58: 40-45.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,58: 58-63.

Şişman, M. ve Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 13(1), 235-250.

Tepe, D. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Tschannen Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. Teaching and Teacher Education, 17(7): 783-805. Web: https://pdfs.semanticscholar.org/42e3/af5061de43d25b85144964ab7a3e44a75 49f.pdf

Ülgen,G. (1995). Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme. Ankara: Bilim Yayınları.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45: 109-127.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17): 1-16.

Varış, F. (1994). Eğitim Bilimine Giriş. Konya: Atlas Kitabevi.

Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Ve Görüşleri. İlköğretim Online, 7(2): 456-467.

Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Inanç Düzeylerinin Incelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3): 355-364.

Yılmaz, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25: 82-91. Web: http://acmd615.pbworks.com/f/SelfEfficacyMotivation.pdf

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
e-ISSN: 2587-1587

RESEARCH ARTICLE
Clinical Psychology

Branş Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Oluşan Eğitim Farklılıklarına ve Velinin Sürece Katkısına İlişkin Görüşleri*

Opinions of Branch Teachers on The Differences in Education Occured in the Distance Education Process and The Contribution of the Parent to the Process

Mehmet Demirhan [1]
Ufuk Şahin [2]
Nejla Bayer Demirhan [3]

ÖZET

Uzaktan eğitim faaliyetleri bazı avantajları yanısıra bir takım dezavantajlar da içermektedir. Bu durum öğrencilerin uzaktan öğrenmeye karşı algı düzeylerini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kapsamda sürecin paydaşlarından biri olan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini tespit etmek, uzaktan eğitim kapsamında uygulanan çalışmaların ve etkinliklerin niteliğini değerlendirmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması ise bu araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya'nın Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde görev yapan 10 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde en fazla "soru cevap" yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde oluşan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerilerine öğretmenler; fırsat eşitliğinin olmadığı, uzaktan eğitime hazır olunmadığı ve uzaktan eğitimde dikkat eksikliği yaşandığını ifade etmiş çözüm önerisi olarak ise fırsat eşitliğinin olması; araç gereç, internet gibi ihtiyaçlara bütün öğrencilerin ulaşabileceği bir yapının oluşturulması gerektiğini söylemişlerdir. Ortaokul öğretmenleri uzaktan eğitimin disiplinli öğrenciyi başarılı kılacağını düşünmüşlerdir. Ayrıca zamandan tasarruf edildiği ve süre iyi kullanıldığı takdirde daha çok örneklendirme ve soru çözümü gerçekleştiğini, uzaktan eğitimin teknolojik bağımlılığa neden olduğunu ve süreçte disiplinsizliklerin yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitimde veli desteğinin öğrenmede en etkin özellik olduğunu, öğrenciye uygun şekilde ortam hazırlaması gerektiğini, öğrencinin derse katılımını gözlemlemelerini ve öğrenciye ait eksikliklerini gidererek öğrenci takibi yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Branş Öğretmenleri, Yüz Yüze Eğitim, Veli

ABSTRACT

Distance education activities include some advantages as well as some disadvantages. This situation may affect the perception levels of students towards distance learning positively or negatively. In this context, the aim of this study is to determine the views of teachers, who are one of the stakeholders of the process, about distance education, and to evaluate the quality of the studies and activities implemented within the scope of distance education. Qualitative research method was used in this study. The case study constitutes the pattern of this research. The study group of the research consists of 10 branch teachers working in Yeşilyurt and Battalgazi districts of Malatya in the 2020-2021 academic year. Purposive sampling method and maximum variation sampling method, which are non-random sampling methods, were used in the study. The data obtained in the research were analyzed by content analysis method. According to the results of the research, teachers stated that they mostly use the "question and answer" method in face-to-face and distance education processes. The problems that occur in the distance education process and the solutions to these problems are offered by the teachers; stated that there is no equality of opportunity, there is no preparedness for distance education and there is a lack of attention in distance education; They said that a structure that all students can access needs such as equipment and internet should be created. Secondary school teachers thought that distance education would make the disciplined student successful. In addition, they pointed out that if time is saved and time is used well, more exemplification and problem solving are achieved, distance education causes technological addiction and there is indiscipline in the process. Teachers stated that parent support is the most effective feature in learning in distance education, that they should prepare an environment suitable for the student, that they should observe the student's participation in the lesson, and that they should follow up the student by eliminating the deficiencies of the student.

Keywords: Distance Education, Branch Teachers, Face-To-Face Education, Parents

How to Cite This Article
Demirhan, M., Şahin, U. & Bayer Demirhan N. (2023). "Branş Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Oluşan Eğitim Farklılıklarına ve Velinin Sürece Katkısına İlişkin Görüşleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:107; pp:5178-5190. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67353

Arrival: 28 December 2022
Published: 31 January 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

GİRİŞ

Gelişen ve gelişimi hızlıca devam eden iletişim teknolojileri vasıtasıyla fiziksel mesafeler kısalmış artık okul dışı mekanlarda da eğitim verilmesinin önü açılmıştır. Bu durum her geçen gün teknoloji ile birlikte uzaktan eğitimin de yaygınlık kazanmasına neden olmaktadır (Çok, 2021). Geçmiş yıllarda toplumların ütopya olarak kabul ettikleri uzaktan eğitim uygulamaları teknolojideki gelişmeler ile birlikte günümüzde global iletişim ağları üzerinden çok kolaylık şekilde uygulanabilir olmuştur (İşman, 2008).

* Bu çalışma 28 Aralık 2022 tarihinde 3. Uluslararası Anadolu Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Adana, Türkiye
[2] Öğretmen., MEB, Malatya, Türkiye
[3] Öğretmen., MEB, Malatya, Türkiye

Okulların kapanması eğitim-öğretim sürekliliğini sağlamak için öğretmenlere, öğrencilere, hükümetlere ve ebeveynlere çok büyük zorluklar getirmiştir (Chang & Satako, 2020). Uzaktan öğretimin, yüksek düzeyde öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için özel beceriler gerektirdiği söylenebilir. Öğretmen ve öğrenciler çevrim içi derslere girmeden önce öncelikle bu konuda temel beceri ve bilgilere sahip olmalıdırlar (Toptaş, 2022). Öğretmenler, öğreten pozisyonunda oldukları için eğitim-öğretim sürecinde çok önemli role sahiptir. Bu konumları nedeniyle öğrencilere bilgi ve teknolojiyi aktarmalıdırlar. Öğrenciler ise kendilerine düşen sorumlulukları alarak bilgiyi ve teknolojik gelişmeleri öğrenmelidir (Arabacı, 2021).

Uzaktan eğitim genel manada, eğitimciler ve öğrencilerin farklı ortam ve zamanlarda olmaları nedeniyle derslerin işlenebilmesi ve öğrenmenin kolaylaşabilmesi amacıyla bilgi teknolojilerini aktif şekilde kullanmalarına dayalı olan öğretim yöntemi olarak ifade edilmektedir (Valentine, 2002). Uzaktan eğitim, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ilgili kurum ve kuruluşlar (bakanlıklar, üniversiteler vd.) uzaktan eğitime gereken önemi vermelidir. Bireylerin ihtiyacı olan eğitim, uzaktan eğitimden yararlanılarak giderilmelidir. Eğitim kurumları önümüzdeki yüzyıllarda ancak bu sayede ayakta kalabilecektir. Bu nedenle uzaktan eğitime niçin ihtiyaç duyulduğu iyice açıklanmalıdır (İşman, 2008).

Uzaktan eğitim Türkiye'de 1960'lı yıllara kadar kavramsal olarak tartışılmıştır. 1970'li yıllarda farklı girişimler ile orta eğitim seviyesinde uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmış, bazı tecrübeler edinilmiş ve az da olsa ilerlemeler kaydedilmiştir. 1980'den sonra Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin kurulması ile birlikte bu uygulamalar yükseköğretime taşınmıştır. 1980'li ve 1990'lı yıllarda ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim faaliyetleri olgunlaşarak büyük öğrenci kitlelerine ulaşan bir sistem haline dönüşmüştür. Bu yıllarda elde edilen başarılarla uzaktan eğitim ciddi bir ilgi ve kabul görmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde 2000'li yıllarda başlayan ilerlemelerle uzaktan eğitimle sunulan eğitim fırsatları da artmıştır. Bugün ise ülkemizde milyonları bulan öğrenci sayısı ile eğitimde ana akımın önemli bir parçası haline gelmiştir (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim yardımı ile birbirlerinden farklı ortamlarda ve kilometrelerce uzaklıkta bulunan öğrenci ve öğretmenler, bilgi alışverişi yapabilmekte ve kendi aralarında etkili iletişim kurabilmektedir (İşman, 2008). Uzaktan eğitim şeklinde yürütülen dersler senkron (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamansız) yürütülebilmektedir. Senkron olarak yürütülen derslerde sanal sınıf ortamında eğitmenler ve öğrenciler birbirleri ile canlı bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Bu eğitim yönteminde öğrenciler anlık soru sorabilmekte, anlamadıkları hususları karşı tarafa iletebilmekte ve aktif tartışma olanağı elde edebilmektedir. Asenkron olarak yürütülen derslerde ise öğrenci istediği yerde ve zamanda internet üzerinden derslere erişebilmekte, daha önceden sisteme yüklü olan ses kaydı ve video gibi materyaller aracılığı ile dersleri takip edebilmektedir. Bu yöntemde eğitimciler ile iletişim anlık sağlanamamakta, öğrenciler anlamadıkları husus ve konuları soramamakta ve geri dönüt alamamaktadır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

Mobil cihazlar vasıtası ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri bazı avantajları yanısıra bir takım dezavantajlar da içermektedir. Bu durum öğrencilerin uzaktan öğrenmeye karşı algı düzeylerini olumlu veya olumsuz etkileyebilir (Gökbulut, 2021). Uzaktan eğitim gerek birey ve gerek toplum açısından birtakım imkanlar sağladığı gibi bazı sınırlılıkları da içerisinde barındırmaktadır. Yüz yüze eğitimdeki etkileşim ve iletişim uzaktan eğitimde kolay bir şekilde sağlanamayabilir. Öğrencilerin sosyalleşmesi zayıflayıp engellenebilir. Uzaktan eğitim, teorik derslerin ve disiplinlerin etkinliklerinde işleyebilirken, uygulamalı ders ve disiplinlerde etkin bir fayda sağlayamayabilir. Aynı şekilde tutum ve beceri kazandırılmasında yetersizlikler olabilir (Akyürek, 2020). Covid-19 sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler kilit bir rol üstlenmiştir. Kısa süre içerisinde uzaktan eğitime uyum sağlayarak velileri desteklemeye başlamışlardır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmüştür. Sürecin paydaşlarından biri olan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi, uzaktan eğitim kapsamında uygulanan çalışmaların ve etkinliklerin niteliğine ciddi katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Demir ve Özdaş, 2020).

Bu çalışmanın amacı branş öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ile yüz yüze eğitime yönelik algılarının farklılıkları, benzerlikleri, olumlu ve olumsuz olabilecek yönleri ile velilerin bu süreçteki rolleri hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğretmenler hangi yöntemleri kullanmaktadır?
2. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
3. Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
4. Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için nelere ihtiyaç duyulmaktadır?
5. Uzaktan eğitim sürecinde velilerin sorumlulukları ve veli-öğretmen-öğrenci iletişiminde dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların kendi çerçevesinde, bütüncül bir şekilde ve gerçekçi olarak ortaya konulmasını amaçlayan, nitel sürecin takip edildiği yöntemleri ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması ise bu araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Durum çalışması, araştırmacının güncel bir durum, gerçek yaşam veya belli bir zaman dilimindeki çoklu durumlara ilişkin bilgi kaynakları aracılığı ile derinlemesine bilgilerin toplandığı, bir durumu betimlendiği veya durum temalarının ortaya konulduğu nitel bir yaklaşımı ifade eder (Creswell, 2015). Bu çerçevede branş öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ile yüz yüze eğitime yönelik algılarının farklılıkları, benzerlikleri, olumlu ve olumsuz olabilecek yönleri ile velilerin bu süreçteki rolleri hakkındaki düşünceleri kendi söylemleriyle bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya'nın Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde görev yapan 10 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç göreli olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan problemde taraf olan bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Patton, 1987). Bu açıdan araştırmanın yapıldığı tarihte var olan salgın nedeniyle araştırmacılar probleme taraf olan farklı branşlardan öğretmenleri seçerek öğretmen çeşitliliğini sağlamaya çalışmışlardır.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler 2020-2021 yılının ikinci yarısında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara görüşme hakkında bilgi verilmiştir. Devlet okullarında görev yapan branş öğretmenleri ile Covid 19 pandemisi nedeniyle yüz yüze görüşme imkanı olmamış bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde tasarlanan form, Google Drive üzerinden öğretmenlere gönderilmiş ve öğretmenlerin formdaki soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Gönüllü öğretmenler Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarının her birinde ikişer kişiden oluşmuştur. Öğretmenlerin yanıtları branşlarının baş harfleriyle ve rakamla kodlanarak belirtilmiştir. Buna göre kodlamalar şu şekilde olmuştur: T1, T2, M1, M2, FB1, FB2, SB1, SB2, İ1, İ2.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri, belirli tema ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç doğrultusunda katılımcıların görüşleri tablolar oluşturularak sunulmuştur. Analiz sürecinde Nvivo 11 programından yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirliğin ve geçerliğin sağlanmasında "uzman görüşü" ve "uzman incelemesi" uygulanan çeşitli yöntemlerdendir (Merriam, 2015). Hazırlanan taslak görüşme formu alanında uzman bir kişinin görüşüne sunulmuştur. Geri dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Nitel araştırmalarda fikirleri/alıntıları en doğal hali ile sunmak ve çalışma grubundan doğrudan alıntılar yapmak çalışmanın güvenirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada araştırmacılar, çalışmanın güvenirliğini arttırmak için topladıkları verileri olduğu gibi aktarmışlardır. Katılımcıların görüşme sırasında rahat, içten ve samimi cevaplar vermeleri için, kimlik ve okul bilgilerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı bilgisi verilmiş ve katılımcılardan onay alınmıştır. Ayrıca araştırma süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen verilere yönelik analizler yer almaktadır.

Yüz Yüze Eğitimde Öğrenmeyi Gerçekleştirmek İçin Kullanılan Yöntemler

Branş öğretmenlerinin yüz yüze eğitim esnasında öğrencilerde öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullandıkları yöntemleri belirleyebilmek için "Yüz yüze eğitim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için hangi öğretim

yöntemlerini kullanıyorsunuz ya da kalıcı öğrenme için neler yapıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Branş öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri belirten içerik analizi sonucu Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Yüz Yüze Eğitimde Öğrenmeyi Gerçekleştirmek İçin Kullanılan Yöntemler

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Geleneksel Yöntemler	Problem çözme	M1, M2, T1, FB2	4
	Sesli okuma	T1	1
	Anlatım	T2, SB1, FB2	4
	Tekrar	T2	1
	Video izletme	FB1	1
	Sunu	SB1, SB2	2
Çağdaş Yöntemler	Soru-cevap	M1, M2, T2, SB1, SB2, FB2	6
	Oyun	İ1, İ2	2
	Gösterip yaptırma	T1, M2	2
	Tartışma	T2, FB2	2
	Drama	T2	1
	Etkinlik	FB1	1
	Deney	FB1	1
	Beyin fırtınası	M2	1
	İşbirlikli çalışma	İ2	1
	Ödev yapılması	T2	1

Tablo 1 incelendiğinde yüz yüze eğitimde öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılan yöntemleri belirlemek açısından iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciyi pasif kılan yöntemler temasında "problem çözme, sesli okuma, anlatım, tekrar, video izletme, sunu" kodlarının; öğrenciyi aktif kılan yöntemler temasında ise "soru-cevap, oyun, gösterip yaptırma, tartışma, drama, etkinlik, deney, beyin fırtınası, işbirlikli çalışma, ödev yapılması" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciyi pasif kılan yöntemler temasında "problem çözme ve anlatım" kodlarının frekansının dört kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciyi aktif kılan yöntemler temasında ise "soru-cevap" kodunun frekansının altı kişinin yanıtıyla en yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenmenin gerçekleşmesinde branş öğretmenlerinin en gerekli gördüğü yöntemlerin problem çözme, anlatım ve soru-cevap olduğu söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Derslerimde genellikle; düz anlatım, soru cevap, tartışma ve drama yöntemlerini kullanırım. Kalıcı öğrenme için mutlaka tekrar yapıp evde ödevle desteklerim." T2

"Anlatım, soru-cevap, tartışma, problem çözme gibi yöntemlerden yararlanıyorum. İlk önce derse başlarken dikkat çekici bir soru sorarak derse başlıyorum. Konunun sonunda ise neler öğrendiklerini ölçmek amaçlı soru-cevap yapıyorum." FB2

"Soru-cevap, problem çözme, beyin fırtınası, gösterip yaptırma."M2

Uzaktan Eğitimde Öğrenmeyi Gerçekleştirmek İçin Kullanılan Yöntemler

Branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim esnasında öğrencilerde öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullandıkları yöntemleri belirleyebilmek için "Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz ya da kalıcı öğrenme için neler yapıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Branş öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri belirten içerik analizi sonucu Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Uzaktan Eğitimde Öğrenmeyi Gerçekleştirmek İçin Kullanılan Yöntemler

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrenciyi Pasif Kılan Yöntemler	Kazanıma ayrılan zaman	T2	1
	Tekrar	İ1	1
	Görsel sunular	SB1, SB2, T1	2
	Eğitim araçlarının kullanımı	FB1	1
	Videolar	FB1	1
	Anlatım	T1,İ2	2
	Problem çözme	M1,M2	2
Öğrenciyi Aktif Kılan Yöntemler	Soru-cevap	M1, M2, SB1, SB2, FB2	5
	Problem çözdürme	M1	1
	Sınavlar	İ2	1
	Ödevler	İ1, T2	2
	Metin analizi yaptırma	T1	1
	Yarışma	FB1, SB2	2
	Konuyu anlattırma	FB2	1

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılan yöntemleri belirlemek açısından tablo 1'deki gibi iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciyi pasif kılan yöntemler temasında "problem çözme, sesli okuma, anlatım, tekrar, video izletme, görsel sunu, eğitim araçları kullanımı, kazanım için ayrılan zaman" kodlarının öğrenciyi aktif kılan yöntemler temasında ise "soru-cevap, problem çözdürme, sınavlar, ödevler, metin analizi yaptırma, yarışma, konuyu anlattırma" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciyi pasif kılan yöntemler temasında "görsel sunular" kodlarının frekansının üç kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciyi aktif kılan yöntemler temasında ise "soru-cevap" kodunun frekansının beş kişinin yanıtıyla en yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenmenin gerçekleşmesinde branş öğretmenlerinin en gerekli gördüğü yöntemlerin görsel sunu ve soru-cevap yöntemleri olduğu söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Ödevlendirme ve kontrol ile küçük quizler uyguluyorum." İ1

"Birebir soru-cevap, konu tekrarı, görsel sunular…" S1

"Müfredata ve konu sıralamasına uygun slayt ve görseller kullanırım. Yarışmalar yaparım. Tabi konuyla ilgili. Pekiştirme çok önemlidir. Bazen konuyla ilgili bildiklerini ve düşüncelerini sorarım." S2

Ülkemizde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ülkemizde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bilgi edinebilmek için branş öğretmenlerine "Ülkemizde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir ve sizce nasıl bir yol izlenerek bu sorunlar giderilebilir?" sorusu yöneltilmiştir. Branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirten içerik analizi sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Ülkemizde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Eğitimde Yaşanan Sorunlar	Dikkat dağıtan durumlar	M1, FB2	2
	Disiplinsizlik	İ1	1
	Derse katılamama	T1	1
	Teknolojik cihazların eksikliği	T2	1
	Veli ilgisizliği	SB1	1
	Uzaktan eğitime hazır olmama	SB1, FB2	2
	Toplum duyarsızlığı	İ2	1
	Medya duyarsızlığı	SB1	1
	Yanlış veli tutumları	M2	1
	İnternet eksikliği	FB1	1
	Fırsat eşitliğinin olmaması	T1, SB2	2
Çözüm Önerileri	Soru sormak	M1	1
	Veli desteği	İ1, FB2	2
	Fırsat eşitliğinin sağlanması	T1, SB2, İ2	3
	Maddi destek	T2	1
	Eğitim altyapısının iyileşmesi	SB1, FB1	2
	Ailenin bilinçlendirilmesi	M2	1

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri şeklinde iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Eğitimde yaşanan sorunlar temasında "dikkat dağıtan durumlar, disiplinsizlik, derse katılmama, teknolojik cihazların eksikliği, veli ilgisizliği, uzaktan eğitime hazır olmama, toplum duyarsızlığı, medya duyarsızlığı, yanlış veli tutumları, internet eksikliği ve fırsat eşitliğinin olmaması" kodlarının; çözüm önerileri temasında ise "soru sormak, veli desteği, fırsat eşitliğinin sağlanması, maddi destek, eğitim altyapısının iyileşmesi, ailenin bilinçlendirilmesi" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Eğitimde yaşanan sorunlar temasında "dikkat dağıtan durumla, uzaktan eğitime hazır olmama, fırsat eşitliğinin olmaması" kodlarının frekansının iki kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir diğer kodların ise frekansları bir olarak dağılım göstermektedir. Çözü önerileri temasında ise "fırsat eşitliğinin sağlanması" kodunun frekansının iki kişinin yanıtıyla en yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hususu önem arz etmektedir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Bu süreçte en büyük eksikliğin öğrencilerin aynı oranda ders takibi yapamadığını ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin yeterince oluşmadığını düşünüyorum. Fırsat eşitliği sağlanmalıdır." T1

"En büyük sorunumuz internet. Sürekli internet sıkıntısı yaşayan çocuk bir süre sonra derslerden de kopuyorlar." FB1

Uzaktan Eğitimin Yüz Yüze Eğitime Kıyasla Olumlu ve Olumsuz Yanları

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesi için branş öğretmenlerine "Uzaktan eğitimin; yüz yüze eğitime göre varsa olumlu ve varsa olumsuz yanları nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Branş öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimi karşılaştırmasına yönelik içerik analizi sonucu Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4: Uzaktan Eğitimin Yüz Yüze Eğitime Kıyasla Olumlu ve Olumsuz Yanları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumsuz Yanları	Dikkatin dağılması	M1, T2, SB2	3
	Duygusal bağın olmaması	İ1, M2	2
	Öğrenci takibinin yapılamaması	T1	1
	Öğrenmenin zorlaşması	FB1, SB2	2
	Sağlık sorunları	FB2	1
	Çabuk sıkılma	FB2	1
	İletişimi zorlaştırma	SB1, M2, T2	3
	Öğrencilere uygun değil	İ2, M2	2
Olumlu Yanları	Yeterli soru çözümü	M1	1
	Sürenin iyi kullanımı	M1	1
	Salgının olumsuz etkisinden koruma	T2	1
	Yeterli tekrar	FB1	1
	Disiplinli öğrenciyi başarılı kılması	SB1, SB2	2
	Dersin hızlı işlenmesi	FB2	1

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime kıyasla olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek açısından iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Olumsuz yanları temasında "dikkatin dağılması, duygusal bağın olmaması, öğrenci takibinin yapılamaması, öğrenmenin zorlaşması, sağlık sorunları, çabuk sıkılma, iletişimi zorlaştırma, öğrencilere uygun değil " kodlarının; olumlu yanları temasında ise "yeterli soru çözümü, sürenin iyi kullanımı, salgının olumsuz etkisinden koruma, yeterli tekrar, disiplinli öğrenciyi başarılı kılması, dersin hızlı işlenmesi" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Olumsuz yanları temasında "dikkatin dağılması ve iletişimi zorlaştırma" kodlarının frekansının üç kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu yanları temasında ise "disiplinli öğrenciyi başarılı kılması" kodunun frekansının iki kişinin yanıtıyla en yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitimde öğrencideki dikkat dağınıklığı ve iletişimin zorlaşması olumsuz yanı olarak görünürken; olumlu olarak ise uzaktan eğitimin disiplinli öğrenciyi başarılı kıldığı söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Uzaktan eğitim bireyselliğin daha çok hissedildiği bir ortam olduğundan öğrenmeye niyetli öğrenciler için iyi bir fırsat bence. Ama alıcının yani öğrencinin almaya kapalı olduğu zamanlarda tamamen verimsiz. Okul her durumda bire bir iletişimi kolay kıldığından ve öğrencinin dikkatinin dağılmasını engellediğinden çok daha verimli." SB2

"Maalesef eğitimde uzaktan eğitimin herhangi bir olumlu yanı yoktur. Olumsuz yanı ise öğrenciyle ilişkinin yalnızca akademik bir bağ üzerinden yürütülmesi, öğrenciyle gerçek anlamda iletişim kurulamaması." M2

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencide Oluşan Olumlu ve Olumsuz Tutumlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencide oluşan olumlu ve olumsuz tutumların belirlenebilmesi için branş öğretmenlerine "Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde oluşan olumlu ya da olumsuz tutumlar nelerdir?" sorusu sorularak yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin olumlu ve olumsuz tutumlarını belirten içerik analizi sonucu özeti Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencide Oluşan Olumlu ve Olumsuz Tutumlar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumsuz Tutumlar	Sorumluluklardan kaçmak	M1, İ1, İ2, T1, SB1, SB2	6
	Teknoloji bağımlılığı	T1, T2, M2	3
	Çabuk sıkılma	T1	1
	İlgisizlik	T1, İ2	2
	Okul kültüründen uzaklaşma	T2	1
	Disiplinsizlik	T2, SB1, M2	3
	Öğrenme isteklerinin olmayışı	FB1	1
	Not kaygılarının olmayışı	FB1	1
	Öğrenen öğrenciyi ayırt edememe	FB2	1
	Öğrenci takibinin zorlaşması	FB2, İ2, SB2	3
	Asosyallik	SB2	1
	Dikkatin dağılması	SB2, İ2	2
	Gerçeklik algılarının zayıflaması	M2	1
Olumlu Tutumlar	Salgının olumsuz etkisinden koruması	T1	1
	Öğrencilerin okulun değerini anlamaları	T2	1

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencide oluşan olumlu ve olumsuz tutumları belirlemek açısından iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Olumsuz tutumlar temasında "sorumluluklardan kaçmak, teknoloji bağımlılığı, disiplinsizlik vb." kodlarının; olumlu tutumlar temasında ise "salgının olumsuz etkisinden koruması, öğrencilerin okulun değerini anlamaları" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Olumsuz tutumlar temasında "sorumluluklardan kaçmak" kodunun frekansının altı kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu tutumlar temasında ise var olan iki kodun frekansının birer kişin tarafından yanıtlandığı belirlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitimde olumsuz tutumların, olumlu tutumlara göre daha fazla olduğu düşüncesinin hâkim olduğu söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Olumlu tutum olarak okulun değerini anladıklarını düşünüyorum. Olumsuz tutum olarak ise okul kültüründen uzaklaştıklarını, TV vb. bağımlılıkların arttığını ve disiplin eksikliklerini gözlemledim." T2

"Dikkat dağınıklığı, derse karşı ilgide azalma, sorumlulukların zamanında yapılmaması" İ2

Yüz Yüze Eğitimde Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İhtiyaç Duyulanlar

Yüz yüze eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulanları belirlemek adına branş öğretmenlerine "Branşınızda öğrenciler tarafından öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için yüz yüze eğitimde şunlar olursa öğrenme daha iyi şekilde gerçekleşir diyebileceğiniz neler var?" sorusu sorulmuştur. Yüz yüze eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulanları belirten içerik analizi sonucu özeti Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yüz Yüze Eğitimde Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İhtiyaç Duyulanlar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrenci İle İlgili Durumlar	Aktif derse katılım	M1, FB2, İ2	3
	Ders yeterliliklerinin geliştirilmesi	T1, T2	2
	Deney yapılması	FB1, FB2	2
	Öğrencilerin özgüvenli olması	İ1, SB1	2
	Etkinlik yapılması	M2, SB2	2
Öğrenci İle İlgili Olmayan Durumlar	Donanımsal araç gereçler	İ1, İ2	2
	Kaynak kitap temini	T2	1
	Spor ve sanat alanları	SB1	1
	Yöntem çeşitliliği	SB2	1

Tablo 6 incelendiğinde yüz yüze eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan veya önerilen yöntemleri belirlemek açısından iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciyi ile ilgili durumlar temasında "aktif derse katılım, ders yeterliliklerinin geliştirilmesi, deney yapılması, öğrencilerin özgüvenli olması, etkinlik yapılması" kodlarının; öğrenci ile ilgili olmayan durumlar temasında ise "donanımsal araç gereçler, kaynak kitap temini, spor ve sanat alanları, yöntem çeşitliliği" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenci ile ilgili durumlar temasında "aktif derse katılım" kodunun frekansının üç kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenci ile ilgili olmayan durumlar temasında ise "donanımsal araç gereçler" kodunun frekansının iki kişinin yanıtıyla en yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre yüz yüze eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesinde branş öğretmenlerinin öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için en gerekli gördüğü durumların aktif derse katılım ve donanımsal araç gereçlerin olduğu söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Materyal ve uygulama alanlarını destekleyecek donanımlar" İ1

"Fen dersi için öğrenmenin gerçekleşmesi, konuyu görmek yani deney düzeneği üzerinden anlatmak daha kalıcı olur diye düşünüyorum. Yaparak yaşayarak öğrenme fen için önemli." FB2

Uzaktan Eğitimde Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İhtiyaç Duyulanlar

Uzaktan eğitimde tam öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulanları belirlemek adına "Branşınızda öğrenciler tarafından öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için uzaktan eğitimde şunlar olursa öğrenme daha iyi şekilde gerçekleşir diyebileceğiniz neler var?" sorusu branş öğretmenlerine sorularak cevap aranmıştır. Branş öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplardan oluşan içerik analizi sonucu tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Uzaktan Eğitimde Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İhtiyaç Duyulanlar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrenci İle İlgili Durumlar	Tam katılım	İ1, T2, FB1	3
	Derslere devam zorunluluğu	T1, M1, M2, SB2	4
	Öğrencilerin duyarlı olması	SB1, İ2, FB2	3
Öğrenci İle İlgili Olmayan Durumlar	Veli desteği	İ1, SB1, SB2	3
	Ödevlerin yükleneceği platform	İ2	1
	Teknolojik araçların temini	T2, M2	2
	Medyanın duyarlı olması	SB1	1
	Eğitim araçlarının kullanımı	M1, FB1	2
	Videoların kullanılması	FB2	1
	Soru çözümü	T1	1
	Tekrar	SB2	1

Tablo 7 incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılması gerekenleri belirlemek açısından iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenci ile ilgili durumlar temasında "tam katılım, derslere devam zorunluluğu, öğrencilerin duyarlı olması" kodlarının; öğrenci ile ilgili olmaya durumlar temasında ise "veli desteği, ödevlerin yükleneceği platform, teknolojik araçların temini, medyanın duyarlı olması, eğitim araçlarının kullanımı, soru çözümü, tekrar" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenci ile ilgili olmayan durumlar temasında "veli desteği" kodunun frekansının üç kişinin yanıtıyla en yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesinde branş öğretmenlerinin en gerekli gördüğü durumun veli desteği olduğu söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Tam katılım ve veli desteği ile ödevlerin yüklenebileceği bir platform" İ1

"Uzaktan eğitim sadece öğretmenin anlattığıyla bırakılırsa hiçbir verim olmaz. Dersin ödev tekrarı ek soru çözümü ve ailenin de takip desteğiyle tamamlanması gerekir." SB2

"Veli, öğrenci, medyanın duyarlı olması" SB1

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenmenin Gerçekleşmesinde Velilere Düşen Sorumluluklar ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları

Uzaktan eğitim sürecinde tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için velilerin sorumluluklarının neler olduğu ve bunları yerine getirme durumlarını belirleyebilmek açısından branş öğretmenlerine "Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesinde velilere düşen görev ve sorumluluklar nelerdir? Uzaktan eğitim sürecinde veliler üzerine düşen görevleri yerine getirebiliyorlar mı?" sorusu yöneltilmiştir. Branş öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan oluşan içerik analizi sonucu Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8: Uzaktan Eğitim Sürecinde Velilere Düşen Sorumluluklar ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Sorumluluklarını Yapamama	Yeterince takip yapamama	T1	1
	Bilinçli olmama	T2	1
	Sorumluluklarını yerine getirememe	FB2, SB2	2
Sorumluluklar	Öğrenci takibi	M1, M2, T1, FB2, SB1, SB2, İ2	7
	Duyarlı olmaları	SB1, FB1	2
	Öğretmene güven	SB1	1
	Öğretmenle işbirliği	FB1, SB2, İ1	3
	Ders saatlerinin takibi	FB2	1
	Evde soru çözdürme	T2	1
	Etkinlik yapma	FB2	1
	Kurallara uymalarını sağlama	M2	1
	Öğrenciyi serbest bırakma	FB1	1
	Kabullenici olma	SB2	1

Tablo 8 incelendiğinde uzaktan eğitimde velilere düşen sorumluluklar ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarını belirlemek açısından iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Sorumluluklarını yapamama temasında "yeterince yapamama, bilinçli olmama, sorumluluklarını yerine getirememe" kodlarının; sorumluluklar temasında ise "öğrenci takibi, duyarlı olmaları, öğretmene güven, öğretmenle işbirliği, ders saatlerinin takibi vb." kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Sorumluluklarını yapmama temasında "sorumluluklarını yerine getirememe" kodunun frekansını iki kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir. Sorumluluklar temasında ise "öğrenci takibi" kodunun frekansının yedi kişinin yanıtıyla en yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere göre veli sorumluluklarında veliye düşen en önemli sorumluluğun öğrenci takibi olduğu görülmektedir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediklerini kontrol etmemeliler. Evde öğrencinin dikkatini dağıtacak etkenleri uzaklaştırması gerekmektedir. En önemlisi de veli öğretmen işbirliğidir."F1

"Ödev ve sorumlulukların vaktinde yapıldığı özenle yapıldığı veli tarafından kontrol edilip öğretmen ile paylaşılmalı. Derse giriş çıkışların dikkatle takip edilmesi gerekir." İ2

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen-Veli-Öğrenci İletişiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Branş öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-veli-öğrenci iletişiminde nelere dikkat etmesi gerektiğinin yanıtını bulabilmek için "Sizce uzaktan eğitim sürecinde veli-öğretmen-öğrenci iletişiminde nelere dikkat edilmeli?" sorusu yöneltilmiştir. Branş öğretmenlerinin iletişimde dikkat edilmesi gereken unsurları belirlemesini ifade eden içerik analizi sonucu Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen-Veli-Öğrenci İletişiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğretmenle İlgili Durumlar	Sürekli iletişim	M1, M2, T2, SB1, SB2, FB1, FB2,	7
	Öğrenci ve velileri bilgilendirme	T1, İ1	2
	Veliyle paylaşım	FB1, İ2	2
	Ödev kontrolü	FB2	1
	İşbirliği	SB2, M2	2
Öğretmenle İlgili Olmayan durumlar	Sorumlulukların karıştırılmaması	İ1, M1	2
	Ciddiyet	T2, M2	2
	Öğrencilerden dönüt alma	SB1, T1	2
	Öğrencilere yardımcı olma	SB2, İ2	2
	Öğretmene güven	FB1, FB2	2

Tablo 9 incelendiğinde uzaktan eğitimde öğretmen-veli-öğrenci iletişiminde dikkat edilmesi gereken unsurları belirlemek açısından iki tema oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmenle ilgili durumlar temasında "sürekli iletişim, öğrenci ve velileri bilgilendirme, veliyle paylaşım, ödev kontrolü, işbirliği" kodlarının; öğretmenle ilgili olmayan durumlar temasında ise "sorumlulukların karıştırılması, ciddiyet, öğrenciden dönüt alma, öğrencilere yardımcı olma, öğretmene güven" kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmenle ilgili durumlar temasında "sürekli iletişim" kodunun frekansını yedi kişinin yanıtlamasıyla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen-veli-öğrenci iletişiminde sürekli iletişimin en önemli madde olduğu görülmekte ve öğretmen-veli-öğrenci arasında sürekli iletişim bağının olması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Branş öğretmenlerinin bu soru kapsamında verdiği bazı örnek yanıtlar şu şekildedir:

"Sürekli iletişim halinde olunmalı" M1

"Bence en önemlisi iletişim sürekli olmalıdır. Çocuk ve aile uzaktan eğitim sürecini tatil olarak görmemeli ve ciddiye almalıdır. Karşılıklı iletişim doğru olursa uzaktan eğitimin olumsuz tarafları azalacaktır." T2

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmada uzaktan eğitim veren ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ile yüz yüze eğitime yönelik algılarının farklılıkları, benzerlikleri, olumlu ve olumsuz olabilecek yönleri ile velilerin bu süreçte rolleri hakkındaki düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada beş farklı branştan on öğretmenin görüşlerine yer verilmiş ve değerlendirilmiştir.

Eğitimde olmazsa olmaz dört tane öğe vardır. Bunlar öğrenme, öğretme, içerik ve de öğrenme sürecidir (Bakioğlu, 2015). Bu dört öğeden öğrenme öğesini etkileyen faktörlerden biri derste kullanılan yöntemler ve tekniklerdir. Her bireyin ve öğrenme tarzının farklı olması nedeniyle kullanılan yöntem ve tekniklerde öğrenciyi merkeze alan sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler kullanılmalıdır (Bacanlı, 2010). Bu nedenle ilk iki sorumuzda yüz yüze eğitimde ve uzaktan eğitimde öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılan yöntemlerin neler olduğu sorduk.

Araştırmanın birinci sorusunda ortaokulda görev yapan öğretmenlere yüz yüze eğitim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için hangi öğretim yöntemlerini kullandıkları sorulmuş ve öğretmenler en fazla "soru cevap" yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Soru cevap yöntemi dışında problem çözme ve anlatım yöntemleri de yüz yüze eğitimde en çok yer verilen yöntemler olmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusunda ortaokulda görev yapan öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için hangi öğretim yöntemlerini kullandıkları sorulmuş ve öğretmenler en fazla "soru cevap" yöntemi cevabını vermişlerdir. Birinci ve ikinci sorulara baktığımızda iki soruda da soru cevap yönteminin en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. Bu da eğitim öğretim sürecinde soru cevap yönteminin uzaktan eğitime de yüz yüze eğitime de uygun bir yöntem olduğunu göstermekte ve öğretmenler tarafından sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca diğer yöntemlere bakıldığı zaman yüz yüze olan eğitimde genelde öğrenci ve öğretmenini birlikte aktif olduğu yöntemlere rastlamak mümkünken; uzaktan eğitimde sadece öğrencinin veya sadece öğretmenin aktif olabileceği türden yöntemlere ağırlık verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda uzaktan eğitim sürecinde oluşan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerimiz fırsat eşitliğinin olmadığına, uzaktan eğitime hazır olunmadığına ve uzaktan eğitimde dikkat eksikliği yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Çözüm önerisi olarak ise fırsat eşitliğinin olması; araç gereç, internet gibi ihtiyaçlara bütün öğrencilerin ulaşabilecek bir yapının oluşması gerektiğini söylemişlerdir. Özellikle kırsalda yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitimde internet erişimi, teknolojik yetersizliklerde yaşadıkları sıkıntıların giderilmesi ve sürecin daha aktif olarak yürütülmesine katkı sağlayacaktır sonucuna ulaşılmaktadır. Özdoğan ve Berkant (2020) ve Gökçe (2008) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuç elde etmiş ve uzaktan eğitimin en büyük dezavantajının fırsat eşitsizliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Can (2020) yaptığı çalışmada benzer şekilde uzaktan eğitim sisteminin altyapı açısından güçlendirilmesi gerektiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre varsa olumlu ve varsa olumsuz özellikleri nelerdir sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Aslında ortaokulda görev yapan öğretmenlerimiz üçüncü soruda uzaktan eğitimde oluşan sorunları ve çözüm önerilerini sıralarken özellikle sorunlar kısmında yüz yüze eğitim ile kıyaslamalar yaparak uzaktan eğitimdeki sorunları söylemişlerdir. Ortaokul öğretmenleri olumlu özellik olarak uzaktan eğitimin disiplinli öğrenciyi başarılı kılacağını düşünmüşlerdir. Ayrıca zamandan tasarruf edildiği ve süre iyi kullanıldığı takdirde daha çok örneklendirme ve soru çözümü gerçekleştiğini de söylemişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) yaptıkları çalışmada benzer şekilde uzaktan eğitimin zaman tasarrufu ve esneklik sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Fakat bunun yanında olumsuz özelliklerini de sıralamışlardır. Özellikle duygusal bir bağın olmadığını ve ayrıca hem bu nedenle hem de ortam sorunları nedeni ile dikkatin çabuk dağıldığını savunmuşlardır. Demir ve Özdaş (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin önemli bir kazanç ve memnun edici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özbay (2015) ise yaptığı çalışmada yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimdeki en önemli eksikliklerden birinin eğitimde kullanılan içerik eksikliği olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın beşinci sorusunda ortaokul öğretmenlerine uzaktan eğitimde öğrencilerde oluşan olumlu ve olumsuz tutumların neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda olumsuz tutumların sayısının bir hayli fazla olduğu, olumlu tutumların ise daha az olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle olumsuz özellik olarak öğrencilerin sorumluluklardan kaçtığı, uzaktan eğitimin teknolojik bağımlılığa neden olduğu, disiplinsizliklerin yaşandığına dikkat çekilmiştir. Olumlu özellik olarak ise süreç nedeni ile salgın hastalıktan korunmak adına uzaktan eğitimin faydalı olduğu görüşü ortaya çıkmış ayrıca okulun kıymetini anlamak adına olumlu etkisi olacağı da savunulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan materyal eksikliği, alt yapı aksaklıkları, sınırlı iletişimin

olması gibi yaşanan sorunlar öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Uzun, Ünal, & Yamaç, 2013).

Araştırmanın altıncı sorusunda yüz yüze eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için nelere ihtiyaç duyulduğu sorusu yöneltilmiştir. Ortaokul öğretmenleri genellikle derse aktif katılım ve bununla beraber deney yapılması üzerinde durmuştur. Ayrıca yeterli ve ilgi çekici materyallerin derse olumlu katkı sağlayacağına değinmişlerdir. Yüz yüze eğitimde öğrenciler arası etkileşimi uzaktan eğitime göre daha aktif gördükleri gözlenmekte ve buna bağlı olarak drama tarzı etkinliklere yer verilmesini de gerekli görmektedirler. Birişçi (2013) yaptığı çalışmada benzer bulgular elde etmiş ve uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre etkileşim sağlayamama ve derse motive olamama gibi problemlerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Kaya (2002) bağımsız olarak ve kendi kendine öğrenme becerisi olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimden istenileceği kadar faydalanamayacağını belirtmiştir. Sadeghi (2019) uzaktan eğitimde sınıf ortamındaki öğretiminden farklı olarak öğrencilerin bireysel olarak çalışmaları gerektiği için sosyal etkileşimin sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın yedinci sorusunda uzaktan eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için nelere ihtiyaç duyulduğu sorusu yöneltilmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin altıncı sorudaki yüz yüze eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için nelere ihtiyaç duyulduğu ile ilgili cevapları; yedinci soruda uzaktan eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi için nelere ihtiyaç duyulduğu sorularındaki cevaplarında farklı ihtiyaçlar belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimde veli desteğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitimde veli desteğinin öğrenmede en etkin özellik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca teknolojik araç temini ve tam katılımın sağlanmasının da öğrenmede rolü olduğu görüşler doğrultusunda çıkarılan sonuçlardandır. Adıyaman (2002) yaptığı çalışmada daha işlevsel bir uzaktan eğitim uygulaması için teknolojik aletlerin sürekli hazır bulunması gerektiğini belirtmiştir. Karakuş vd. (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde en çok ihtiyaç duyulan şeylerden birinin teknik aksaklıkların giderilmesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sekizinci sorusunda uzaktan eğitimde velilere düşen sorumlulukların neler olduğu ve sorumluluklarını yerine getirme durumunun olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Eğitim için gerekli olan şartlardan biri de eğitime elverişli ortamı oluşturmaktır. Bu ortam okullarda idareler ve öğretmenler tarafından oluşturulmakta ve ortam eğitime elverişli hale getirilmektedir. Uzaktan eğitimde bu görev veliye düşmektedir. Bu nedenle bu soruda en öne çıkan cevap öğrenci takibidir. Öğrenci takibi öğrenci için öğrenciye uygun şekilde ortamı hazırlamak, derse katılımını gözlemlemek, öğrenciye ait eksikliklerini gidermektir. Bu nedenle öğrenci takibinin önemi bu çalışmada da görünmektedir. Çok (2021) yaptığı çalışmada benzer bir sonuç elde etmiş ve uzaktan eğitimin en büyük engellerinden birinin öğrenci başarısının değerlendirilmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca velilerin öğretmenle iletişim halinde olmasının önemi de bu çalışmada görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da velilerin üzerine düşen sorumluluğu yeteri kadar yerine getirmediğini belirtmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu sorusunda uzaktan eğitim sürecinde veli-öğretmen-öğrenci iletişiminde nelere dikkat edilmeli sorusu yöneltilmiştir. Bu çalışmanın uygulandığı ortaokul öğretmenlerinin çok büyük bir çoğunluğu veli-öğretmen ve öğrencinin sürekli iletişim halinde olması, işbirliği yapılması gerektiği görüşünde birleşmiştir. Demir (2014) uzaktan eğitim sürecinde idealize edilmiş öğrenme hedef ve amaçlarına ulaşabilmek için her paydaşın belirlenen rolleri tam olarak yerine getirmesi gerektiğini belirtmiştir. Akyürek (2020) özellikle yardım almadan ve bireysel çalışamayan öğrencilerin uzaktan eğitimden etkili ve yeterli şekilde faydalanmalarının mümkün olmayacağını belirtmiştir.

Araştırmanın onuncu sorusunda bu çalışmayı uygulayan öğretmenlere ekleme istedikleri başka bir konu olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı bir eklemede bulunmamıştır. Görüş belirten öğretmenlerimiz uzaktan eğitimin kaliteli bir eğitim sunduğunu düşünmediğini, başka bir öğretmen ise kırsal kesimdeki öğrencilerin bu süreçten imkânsızlıklar nedeni ile zararlı çıktığını, bir başka öğretmen ise bu süreç sayesinde yüz yüze eğitimin kıymetinin anlaşıldığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde gittikçe yaygınlaşarak kullanılmaktadır. Özellikle ekonomik ve fiziksel elverişsizlik sebebiyle başarılı ol(a)mayan örgün eğitimin eksikliklerini uzaktan eğitimin tamamlayacağını söylemek mümkündür. Zaman ve mekan sınırlarını ortadan kaldırarak her yaş kesiminin eğitim alma hakkına katkı sunması son derece anlamlı ve önemlidir (Kırık, 2014). Öyle görünüyor ki uzaktan eğitim artık hayatımızın bir parçası olma yolunda ilerlemektedir. Bu süreçte öğretmene, öğrenciye, velilere ve MEB'e büyük görevler düşmektedir. Her sistem içerisinde olumlu ve olumsuz özellikler olacaktır. Uzaktan eğitim sürecinde de bu durum böyledir. Önemli olan olumsuz özellikleri en aza indirerek, olumlu özelliklerini de arttırarak bu eğitim sürecinden daha çok verim almaktır.

KAYNAKÇA

Adıyaman, Z., & Müdürlüğü, M. E. T. G. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, *1*(11), 92-97.

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 1-9.

Arabacı, S. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Bacanlı, H. (2010). *Eğitim psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Bakioğlu, A. (2015). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education,* 2(1), 24-40.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 85-124.

Can, E. Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 11-53.

Chang, G. C., & Satako, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*.https://gemreportunesco.wordpress.com /2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a snapshot-of-policy-measures/, web adresinden 25 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller.* Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 273-292.

Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *11*(1), 160-177.

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.

İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Kırık, A. M. (2014). Historical development of distance education and the situation in Turkey. *Marmara Journal of Communication*, (21), 73-94.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global.

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 13-43.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning advantages and limitation. *International Journal of Research in English Education*, 80-88.

Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açılari üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 40-53.

Toptaş, T. H. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uzun, A. M., Ünal, E., ve Yamaç, A. (2013). Service teachers' academicachievements in online distanceeducation: Theroles of online self-regulation and attitudes. *Turkish Online Journal of DistanceEducation- TOJDE*.

Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration, 5*(3).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.